



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA EN POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**IMAGINARIOS SOBRE INFANCIA, POLÍTICAS
PÚBLICAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
T E S I S**

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:

DOCTOR EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:

CECILIA RINCÓN VERDUGO
TUTORES:

DR. MARCO ANTONIO JIMÉNEZ GARCÍA (Director)

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DRA. ANA MARIA VALLE VÁZQUEZ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÉXICO D.F., DICIEMBRE 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis ha sido posible gracias al apoyo del Doctorado en pedagogía de la FFYL, UNAM y al auspicio económico otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT-MÉXICO) y por el apoyo brindado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá-Colombia y el grupo de investigación INFANCIAS.

***A María Cecilia por tu alegría y fuerza creadora,
por tu generosa comprensión.***

***A Lolita, por tus valiosas enseñanzas,
maestra de maestras.***

Resumen

La presente investigación muestra cómo la teoría de lo imaginario social, es una de las apuestas más novedosas para el análisis de las sociedades. Los imaginarios sociales permiten profundizar tanto en los elementos que explican la constitución de la sociedad, como en propuestas de investigación que contribuyan al replanteamiento de las dinámicas sociales instituidas, así como a la comprensión de las interacciones entre los sujetos y la cultura. Los imaginarios sociales permiten comprender las formas de legitimación del orden social imperante y desde allí establecer las continuidades, rupturas, discontinuidades y la evolución de las significaciones imaginarias, que sobre la infancia han existido y permanecen en nuestra cultura.

En este trabajo se ha entendido la infancia como una *categoría social*, cuya identificación ha sido posible en virtud del estudio de las condiciones histórico-sociales de su producción. Se muestra, cómo la *institución imaginaria* de la infancia ha llegado a configurarse a partir de los complejos procesos de aceptación, reconocimiento, legitimación y sanción social. Se sabe por Freud y Castoriadis que la psique desborda lo social, esto conduce a pensar y proponer que las nociones de infancia deban resignificarse y en este proceso las instituciones así como la capacidad de autocreación de niños y niñas, juegan un papel importante.

Este estudio sobre los imaginarios sociales de infancia, se realiza desde una perspectiva fenomenológica de lo imaginario, la cual se ha venido construyendo desde la historia, la sociología y los estudios culturales que, desde sus planteamientos, han reconfigurado el papel de los sujetos, sus construcciones y su relación con lo social. Así mismo han planteado una crítica al horizonte sobre el cual descansa el pensamiento heredado —pensamiento occidental. Las estrategias de indagación utilizadas se despliegan desde el lenguaje y el discurso, instancias que permitieron acceder a esa amalgama de significaciones imaginarias y desentrañar la experiencia y la subjetividad de los maestros. En los estudios sobre imaginarios sociales, el lenguaje tiene una doble función: engendra y crea los imaginarios; vehículo a través del cual se develan.

En los hallazgos queda claro que, enfrentar los imaginarios poderosamente instituidos y poderosamente entretreídos con los mecanismos sociales, políticos y educativos de reproducción, exige formarse en la investigación asociada a problemáticas emergentes, relacionadas con el viejo y nuevo tema de los imaginarios sociales sobre infancia. Si la infancia contemporánea sorprende, a propósito de sus irrupciones frente al mundo adulto, es porque está removiendo las certezas acerca de los conocimientos e intervenciones, que históricamente, se habían producido sobre ella. Hoy se requiere intervenir sobre un cuerpo que es superficie de inscripción de discursos y prácticas que obedece a principios y lógicas del mercado, los medios, las tecnologías de la información y la comunicación y las estéticas de la propia vida.

Palabras claves: Imaginarios sociales, significaciones imaginarias, infancia, lenguaje, discurso, maestro, sujeto.

Summary

The present research shows how, the theory of social imaginaries, is perhaps one of the most innovative betting for the analysis about societies. Social imaginaries allows to extend the study, in one side on the elements that explain the constitution of the society and in other, the various researches that contribute to redefine the instituted social dynamics besides the understanding of the interactions between subjects and culture. Social imaginaries allow understanding the ways to legitimize of the imperative social order, and from there let establish continuities, ruptures, discontinuities and the evolution of imaginary meanings that have existed and still remain in our culture around the childhood.

In this study we understand childhood as a *social category*, which identification has been possible under the study of socio-historical conditions of its production. This work shows how the *imaginary institution* of childhood has been configured by complex processes of acceptance, recognition, legitimacy and social sanction. Is known by Freud and Castoriadis that the psyche overflow social and this leads us to think and suggest that concepts about childhood have to be re-signified, and in this process the institutions play an important role, besides the children ability for the self-creation.

The present revision about social imaginaries of childhood, is made from a phenomenological perspective of the imaginary, which is being built from the history, sociology and cultural studies, and is from these approaches that have been reconfigured the role of individuals, their constructions and its relation to social. This has raised critics to the horizon on which rest the inherited thought —the occidental thought. Inquiry strategies used are deployed from the language and discourse, which allowed the access to the instances that *amalgam of imaginary meanings* and disembowel the experience and subjectivity of teachers. In studies about social imaginaries, language has a dual function: generates and creates the imaginary, and is the vehicle through which they reveal.

In the results it is clear that, confront the imaginaries powerfully instituted and powerfully intertwined with the social, political and educational reproductive mechanisms; requires get form in research associated with emerging issues related with the old and new subject of social imaginaries about childhood. If contemporary childhood surprises us about the irruptions against the adult world, it is because they are removing the certainties about knowledge and mediations that historically, had been produced about it. Nowadays is required to get action on a body that is inscription surface of discourses and practices, which obeys to principles and logics of the market, the media, information and communication technologies then the aesthetics of life.

Key words: social imaginaries, imaginaries significances, childhood, language, discourse, educational, subject

ÍNDICE

	Pág.
Presentación.....	9
I. El imaginario social: alternativa para abordar la construcción social de la infancia.....	18
Importancia del estudio de imaginarios sociales sobre infancia en el pensamiento occidental.....	19
Senderos de los imaginarios sociales.....	25
Imaginario social: una perspectiva antropológica.....	26
Lo imaginario y el psicoanálisis.....	27
Los imaginarios sociales desde la perspectiva histórica.....	29
Los imaginarios sociales desde la perspectiva sociológica.....	31
Lo imaginario social en Castoriadis.....	34
El lenguaje: Institución social desde la lengua y el código.....	36
Lo histórico-social y el imaginario social instituido.....	41
Lo histórico social y el imaginario social instituyente.....	44
La sociedad como magma de significaciones.....	51
Práctica y experiencia pedagógica.....	53
Práctica Pedagógica.....	54
Experiencia Pedagógica.....	61

II. Historiografía de las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de occidente.....	65
Matriz histórica: infancia premoderna.....	70
Significaciones imaginarias sociales premodernas de infancia en Europa: la infancia asociada a edades de la vida	
Las Significaciones Imaginarias de Infancia en las sociedades Latinoamericanas premodernas.....	77
Matriz histórica: infancia moderna.....	82
Significaciones imaginarias de infancia en la modernidad.....	90
Configuración de las significaciones imaginarias sobre infancia en Modernidad en América Latina.....	104
Significaciones Imaginarias de Infancia, niño y niña en la modernidad tardía en Colombia.....	108
Matriz histórica: infancia contemporánea.....	114
Significaciones imaginarias de infancia, niño y niña en la contemporaneidad.....	118
III. Diseño metodológico del estudio. Un enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación de las significaciones imaginarias sociales sobre infancia.....	133
Cuestiones metodológicas.....	134
Consideraciones para el análisis y la interpretación de los imaginarios sobre infancia en los discursos.....	138
Discurso e Interpretación.....	139
Estrategias metodológicas para la recolección de la información.....	151
Grupo focal y de discusión.....	152
Entrevista a maestros(as).....	154
Relatos de vida de maestros.....	156

Organización y descripción del trabajo de campo.....	160
Sesiones trabajo: grupo focalizado y de discusión.....	164
Caracterización del grupo muestra.....	170
IV. Descripción, análisis e interpretación de las significaciones imaginarias sobre la infancia.....	179
Descripción y análisis de las significaciones imaginarias sociales sobre infancia en los relatos de vida de maestros (as).....	181
Significaciones de un imaginario social instituido.....	182
Significaciones de un imaginario social instituyente.....	195
Niños, niñas, sujetos de derechos y políticas: de la irregularidad a la protección integral de la niñez.....	209
Significaciones imaginarias instituidas e instituyentes	
El niño y la niña como sujetos de derechos: una mirada a la política internacional, nacional y local.....	217
La significación imaginaria instituida de “minoridad”: de la irregularidad a la protección integral de los niños, niñas y jóvenes en Colombia.....	230
Conclusiones y reflexiones finales.....	238
Referencias bibliográficas.....	269

Presentación

El objetivo que guía esta investigación apunta a la necesidad de un replanteamiento teórico y social sobre las significaciones de infancia a partir de la conceptualización del imaginario social. Se trata de mostrar que la emergencia de la infancia como institución imaginaria de la contemporaneidad se ha construido a partir de la aceptación, reconocimiento y legitimación de discursos y prácticas que desde procesos de objetivación y subjetivación, han configurado a niños y niñas como sujetos histórico-sociales.

La noción de imaginario social es quizás una de las apuestas más novedosas para el análisis de las sociedades; los “imaginarios sociales” permiten profundizar tanto en los elementos que explican la constitución de la sociedad, como en propuestas de investigación que contribuyan al replanteamiento de las dinámicas sociales instituidas, así como a la comprensión de las interacciones entre los sujetos y la cultura. Los imaginarios sociales permiten comprender las formas de legitimación del orden social imperante y desde allí establecer las continuidades, rupturas, discontinuidades y la evolución de las significaciones imaginarias que sobre la infancia han existido y permanecen en nuestra cultura.

Los estudios sobre la infancia en América Latina en los últimos años, se han convertido en un campo académico e investigativo con contribuciones relevantes por el reconocimiento del niño y la niña como sujetos sociales e históricos, y por los aportes a la comprensión de los procesos de subjetivación y el conjunto de sistemas ideacionales que acompañan las formas de constitución de estos a través del establecimiento de nociones, creencias representaciones e imaginarios.

Se destacan también los aportes realizados en las aproximaciones a las transformaciones ontológicas, políticas y socioculturales que configuran la condición histórico cultural de los niños y las niñas, especialmente a través de los estudios sociales, los estudios culturales, la sociología de la infancia y la historia social de la infancia en América Latina; también se reconoce la presencia de otras experiencias, escenarios y actores de socialización, como las tecnologías de la información y la comunicación, que van más allá de la escuela, experiencias que

se convierten hoy en componentes centrales en la construcción de sus mundos de vida.

En este trabajo se ha entendido la infancia como una *categoría social*, cuya identificación ha sido posible en virtud del estudio de las condiciones histórico-sociales de su producción. La niñez es una forma de *institución imaginaria* que ha llegado a configurarse como tal a partir de los complejos procesos de aceptación, reconocimiento, legitimación y sanción social. Sin embargo, por tratarse de una creación social, tiene también la posibilidad de cuestionarse y recrearse. Se sabe por Freud y Castoriadis que la psique desborda lo social y esto conduce a pensar y proponer que las nociones de niño y niña deban re-significarse, y en esta re-significación juegan un papel importante las instituciones que se ocupan de ellos y la capacidad de autocreación de los niños y niñas.

Desentrañar los imaginarios sociales sobre infancia, presentes en el discurso de la práctica pedagógica y establecer sus articulaciones con la creación de nuevas significaciones imaginarias a partir de la Política Pública de Infancia en Bogotá, demandó un tratamiento de la información vinculado especialmente al terreno de la interpretación hermenéutica antropológica y cultural, ejercicio que posibilitó decantar conjuntos de significaciones imaginarias sobre la infancia, desde los cuales los sujetos participantes configuran unos imaginarios desde los cuales orientan las formas de percibir, actuar y condicionan la relación adulto niño.

Las estrategias de indagación que se utilizaron en la investigación se despliegan desde el lenguaje y el discurso, las cuales permitieron acceder a esa amalgama de significaciones imaginarias que hacen evidente el sentido de la realidad desde la experiencia del sujeto. En los estudios sobre imaginarios sociales, el lenguaje tiene una doble función: engendra y crea los imaginarios, y es el vehículo a través del cual se develan.

Los desarrollos de este trabajo desencadenan, relatan y documentan la emergencia de las significaciones imaginarias desde la historia personal y las vuelcan hacia lo colectivo, hallando en este proceso la construcción de sentido y significado que orienta no sólo la actuación de un individuo, sino las disposiciones colectivas que sobre los niños y niñas se proyectan en las instituciones;

vislumbrando que los imaginarios sociales impregnan de sentido el “hacer/representar” y el “decir/representar” de los maestros(as) y las prácticas discursivas de la política pública de infancia.

Este estudio sobre los imaginarios sociales de infancia, se realiza desde una perspectiva fenomenológica y social de lo imaginario, la cual se ha venido construyendo desde la filosofía y la sociología; estudios culturalistas que desde sus planteamientos han reconfigurado el papel de los sujetos, sus construcciones y su relación con lo social y, han planteado una crítica al horizonte sobre el cual descansa el pensamiento heredado —pensamiento occidental.

Desde la dimensión cultural de los imaginarios sociales de infancia, niño y niña se establecen categorías teóricas, elementos que devienen de la institución de la sociedad y aclaran la dinámica de construcción de la psique y la comunidad. Es así como lo instituido está conformado por significaciones imaginarias asociadas a la costumbre, a las tradiciones, a la experiencia personal, al recuerdo; lo instituyente se asume como las significaciones imaginarias que tienen el poder de instituir relaciones o crear “realidades”. Así, desde la *“paideia”*, o desde la perspectiva cultural, hay imaginarios “instituyentes” que se asocian a la capacidad de instituir en las nuevas generaciones lo ya instituido socialmente, dando pie a los nombrados poderes de la reproducción; y de manera esencial, lo “instituyente” se asocia con la aparición de lo nuevo, de las nuevas significaciones que proponen nuevas relaciones, nuevas formas de sentir, pensar y actuar con la infancia.

Este entramado de significaciones que se debate entre la estabilidad y la renovación, entre lo “viejo” y lo “nuevo”, en el contexto de la política pública de infancia, en el discurso y la práctica pedagógica de los maestros ha permitido actualizar las preguntas relativas a los derechos de los niños, a sus condiciones de desarrollo y a las posibilidades de transformación de las prácticas sociales de las instituciones que atienden la infancia en Bogotá, evidenciándose el efecto de una actividad intencionada desde la política y desarrollada en sus programas y proyectos.

El estudio asumió la dinámica de construcción de los imaginarios sociales que

se producen entre la opacidad y lo evidente, por tanto para interpretarlos, develarlos y desentrañarlos buscó desde las técnicas de recolección de información aquel conocimiento que está oculto. El uso de técnicas e instrumentos como: la entrevista a profundidad, los grupos focalizados y de discusión, los talleres de narrativas y talleres iconográficos, permitieron rastrear y hacer emerger desde el lenguaje, el discurso y el diálogo, ese sin número de significados y sentidos no explícitos que al volverse enunciados, mostraron una amalgama de simbolizaciones y representaciones sobre la niñez. Este proceso implicó buscar esa creación incesante e indeterminada de las significaciones imaginarias y ubicarme en ese intersticio de la experiencia individual y colectiva donde se conjugan las prácticas discursivas que devienen de lo social, lo político, lo histórico y lo psíquico, instancias sustanciales para la “construcción de la realidad” de la infancia y la experiencia de la niñez.

Construcción del objeto de investigación

En el proyecto de investigación “Imaginarios sobre Infancia, Políticas Públicas y Prácticas Pedagógicas” develar la creación de nuevas significaciones imaginarias ha implicado desentrañar los imaginarios sociales sobre infancia, niño y niña presentes en el discurso, en la práctica pedagógica de maestros (as) de jardines infantiles y escuelas de Bogotá, así como en los programas y proyectos de la Política Pública de Infancia 2004 —2014. Los imaginarios sociales bullen entre lo individual y lo colectivo, lo semejante y lo diferente, referidos a las situaciones, a los otros y a las cosas, y en ellos se encuentran claves fundamentales para instaurar nuevas significaciones y formas de relación con los niños y las niñas e incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas, abrirse a la interpelación de nuevas subjetividades, nuevas experiencias y otras formas de simbolizar y representar las infancias de hoy.

Develar los imaginarios de niño y niña, reflejados en la política pública para la infancia y la práctica pedagógica, pasa por la construcción y comprensión del

significado de ser niño o niña en una sociedad. Es desentrañar del complejo entramado de significados culturales, las representaciones, las concepciones, los deseos, los afectos, las intenciones y las prácticas, que orientan las relaciones, las formas de trato y las condiciones de vida de niños y niñas en los procesos educativos.

El propósito general de este estudio es indagar por los imaginarios sociales sobre infancia, niño y niña presentes en el discurso y la práctica pedagógica de los maestros(as) de jardines infantiles y escuelas de Bogotá, que dan cuenta de la creación de nuevas significaciones imaginarias suscitadas por los programas y proyectos de la Política Pública de Infancia 2004–2014. Se hace necesario indagar por los imaginarios sociales sobre la infancia, que subyacen en la política pública y que posiblemente contribuyen al surgimiento de imaginarios instituyentes sobre niño y niña, en los maestros(as).

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Desentrañar los imaginarios sociales sobre infancia, niño y niña presentes en el discurso y la práctica pedagógica de los maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá, y la creación de nuevas significaciones imaginarias a partir de los programas y proyectos de la Política Pública de Infancia 2004 – 2014.

Objetivos Específicos

- Caracterizar los imaginarios instituidos e instituyentes sobre infancia, niño y niña que subyacen en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas.
- Identificar los imaginarios instituyentes que emergen en la política de infancia y que coadyuvan a transformar las prácticas pedagógicas de los

maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas.

- Describir el imaginario sobre infancia, de niño y niña, que está presente en los programas y proyectos de la Política Pública de Infancia.

Develar los imaginarios de niño y niña contenidos en la política pública para la infancia, pasa por la comprensión y el reconocimiento de cómo se ha configurado el sentido y significado de ser niño o niña en un contexto socio —cultural como es la ciudad de Bogotá, por cuanto estas significaciones y valoraciones inciden en su existencia, formas de actuación, participación, así como en las formas de trato, cuidado e interacción adulto —niño y en la apertura de espacios materiales y sociales para su desarrollo y bienestar.

Desentrañar estos imaginarios exige profundizar en el complejo entramado de significados culturales, de las representaciones, de los deseos, de los afectos, de las intenciones y las prácticas que orientan las relaciones, el reconocimiento y las condiciones de vida de niños en los procesos educativos. Desde esta perspectiva, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué imaginarios de infancia, niño y niñas circulan en las políticas públicas para la infancia formuladas entre el 2004–2014 en Bogotá? ¿Qué elementos constitutivos de la política pública de infancia (estrategias y acciones) provocan la resignificación de los imaginarios sociales en los maestros (as)? y ¿Cuáles son los imaginarios sociales instituyentes en la política pública de infancia, que coadyuvan a la transformación de los imaginarios sociales de niño y niña?

La perspectiva abordada en este estudio involucra el hallazgo de imaginarios instituyentes que circulan entre los maestros, las instituciones y las políticas públicas, implicó desarrollar una estructura conceptual para poder distinguirlos y potenciar su circulación entre las comunidades para que reconozcan su presencia y sus posibilidades de devenir en unas auténticas transformaciones, los imaginarios instituyentes deben anidar como potencialidades propias de los grupos y las comunidades. Por lo demás lo *instituido* y lo *instituyente* no son cosas externas entre sí, ellos se remiten mutuamente, en tensiones y movimientos permanentes que requieren de la investigación para su elucidación y su

intervención por parte de la sociedad.

Los discursos pedagógicos sobre la infancia reflejan un imaginario de niño y niña que históricamente se ha ido tejiendo según las concepciones de hombre y de mundo de cada época. El discurso y el saber pedagógico son la clave para desentrañar las formas como en la trama discursiva (corpus) se va configurando un imaginario de niñez, niño y niña como sujetos de la pedagogía y de la educación.

Los imaginarios sociales que acerca de la infancia tienen los maestros constituyen un conjunto de prácticas y saberes cotidianos resistentes al cambio, estos saberes no sólo existen en las mentes de la gente, sino que asumen una realidad psicosocial, a través de procesos interrelacionales y de interacciones sociales que se imponen y condicionan las relaciones con los niños y las niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera esta lógica.

En general el conocimiento de los adultos sobre la creencias y representaciones sociales de la infancia, sobre sus problemas y su calidad de vida es escaso; situación que se ve reflejada por ejemplo en las atribuciones sociales que los adultos hacen sobre la situación infantil, las cuales muchas veces resultan ser infundadas o erróneas, se condiciona la relación adulto – niño y el apoyo amplio o restringido a ciertas necesidades y conflictos que afectan la población infantil, las ideas sobre las capacidades de niños y niñas y sus desarrollos no siempre se ajustan a la realidad y son evaluados más por estereotipos sociales compartidos que por conocimiento científico social.

En la actualidad, ser niño o niña, es reconocer una diversidad de infancias, pues no todos transitan al mismo tiempo y del mismo modo esta etapa de la vida humana, entonces, es vivir la propia infancia, la cual refiere a unas formas de la existencia humana, en la cual la práctica, la cotidianidad, el lenguaje y la significación constituyen la experiencia de ser niño o niña, a partir de la cual se establece una relación con el mundo, con los otros ya sean adultos o pares.

El presente trabajo consta de seis capítulos los cuales se describen brevemente a continuación:

Capítulo I. *El imaginario social: alternativa para abordar la construcción social de la infancia.* Este capítulo presenta en primer término la importancia del estudio de los imaginarios sociales en pensamiento occidental; con el título de “Senderos de los imaginarios sociales” se describen las principales vertientes que orientan este estudio desde una perspectiva sociológica y culturalista de los estudios de imaginarios; en un tercer apartado titulado “Lo imaginario social en Castoriadis” se desarrollan las principales categorías teóricas que sitúan el problema de investigación y posibilitan el análisis y la comprensión de las significaciones imaginarias sobre infancia y en un cuarto apartado se desarrolla teóricamente los conceptos de práctica y experiencia pedagógica.

Capítulo II: *Historiografía de las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de occidente.* Aquí se expone la configuración de tres matrices histórico culturales que han orientado la construcción de los discursos sobre la infancia: “infancia premoderna”; la infancia moderna y la infancia contemporánea, matrices que constituyen tres grupos de significaciones imaginarias que han determinado y orientado el devenir y las condiciones de existencia de los niños y las niñas; los discursos, las prácticas y las instituciones creadas para su cuidado y formación.

Capítulo III: *Diseño metodológico del estudio: Un enfoque cualitativo–interpretativo para la investigación de las significaciones imaginarias sociales sobre infancia.* En este capítulo se presentan las precisiones metodológicas necesarias para desarrollar el proceso de investigación, se puntualiza el enfoque cualitativo–interpretativo y el papel fundamental del lenguaje y el discurso en el proceso, interpretación y creación de los imaginarios sociales. Se exponen las técnicas e instrumentos de investigación utilizados para recoger la información: los grupos focalizados y de discusión, las entrevistas, los talleres iconográficos y los relatos de vida, y se presenta la ruta metodológica y la descripción de los cuatro encuentros desarrollados, así como las características sociales y culturales del grupo poblacional que conforma la muestra.

Capítulo IV: *Descripción, análisis e interpretación de las significaciones imaginarias sobre la infancia.* En este capítulo se da cuenta de las significaciones imaginarias sobre infancia, niño y niña, que orientan la práctica y el discurso pedagógico de los maestros(as), así como de los imaginarios sociales de infancia que circulan en el discurso de la política pública 2004-2014. El ejercicio de interpretación se organizó en dos momentos: el primero, un momento descriptivo, realizado desde el análisis discurso para hacer emerger las condiciones de producción y enunciación de las significaciones imaginarias presentes en los discursos pedagógicos y políticos, y el segundo momento, momento comprensivo que muestra la triangulación de la información entre las categorías de los imaginarios y el supuesto de investigación. En este capítulo se da cuenta de la permanencia, dicotomía y transformación de los imaginarios sociales sobre infancia, se evidencian los conjuntos de significaciones imaginarias instituida e instituyentes que circulan tanto en los discursos de las prácticas como en los discursos de las políticas públicas de infancia.

Conclusiones y reflexiones finales: Se presentan los principales aportes a los estudios de la infancia que trascienden la visión tradicional de los estudios historiográficos, de datos y fechas por una propuesta que asume una historia de las significaciones imaginarias de infancia mostrando su carácter elusivo, difuso y polisémico de lo imaginario. Se establece las continuidades y discontinuidades sociales de infancia evidenciando el cambio de este discurso que oscila entre el “el fin de la infancia” y su nacimiento.

I

EL IMAGINARIO SOCIAL: ALTERNATIVA PARA ABORDAR LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA



Importancia del estudio de imaginarios sociales sobre infancia en el pensamiento occidental

La noción de imaginario social es quizás una de las apuestas más novedosas para el análisis de las sociedades; los “imaginarios sociales” permiten profundizar tanto en los elementos que explican la constitución de la sociedad, como en propuestas de investigación que contribuyan al replanteamiento de las dinámicas sociales instituidas, así como a la comprensión de las interacciones entre los sujetos y la cultura. Los imaginarios sociales permiten comprender las formas de legitimación del orden social imperante en nuestra sociedad y desde allí establecer las continuidades, rupturas, discontinuidades y la evolución de las significaciones imaginarias que sobre la infancia han existido y permanecen en nuestra cultura.

Dada la complejidad del tratamiento de los imaginarios a lo largo del pensamiento occidental, es conveniente aclarar en este estudio que en la primera parte de este capítulo se explicita brevemente la importancia de los imaginarios en la construcción de un discurso histórico social y se señalan algunos aportes a la investigación social y cultural que de ella se derivan, por cuanto desde estas indagaciones sobre los imaginarios se recupera la *autonomía* a partir de la cual se reconfiguran los poderes individuales y colectivos como transformadores de la sociedad. En la segunda parte, se presentan aquellas perspectivas y autores que han otorgado un papel relevante a los imaginarios sociales en la construcción del pensamiento y han configurado vertientes en las cuales se sintetiza la trascendencia psicoanalítica, sociológica, histórica y culturalista de los imaginarios sociales.

La construcción social se produce como historia, como acontecimiento y en este enfoque la historia se distancia de las concepciones tradicionales (datos, fechas, cronologías), se inscribe esta visión en un campo de trabajo que recupera diferentes aspectos de la historia del hombre como la cultura, las significaciones, la vida cotidiana, las mentalidades colectivas y las vivencias religiosas, etc. se resignifican estos territorios con fuentes y visiones distintas, como lo enuncia Lucien Febvre, la historia se hace no sólo con lo económico, lo político y lo social,

sino también, con “todo lo que siendo del hombre depende del hombre, sirve al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y las formas de ser del hombre” (Febvre, 1974:227).

Lo imaginario se interesa por comprender cómo se entrelazan, se correlacionan, se manifiestan y confluyen lo material y lo ideológico; la manera como los hombres conciben las sociedades en cada momento histórico, las visiones del mundo que se forjaron, sus mentalidades y representaciones más allá de la sucesión de esquemas y eventos que obedecen a una racionalidad esquemática de causalidad o finalidad lógica y racional. “La historia no es secuencia determinada, es creación, emergencia de alteridad radical, incesante auto-transformación, creación de nuevas formas de ser que no obedecen a un esquema de determinidad” (Anzaldúa, 2010: 27).

La sociedad en su proceso de auto-creación, constituye un elemento fundamental del ser de la sociedad, que es lo histórico social. En palabras de Castoriadis (1997) lo histórico social, es creación ontológica de nuevas formas, lo histórico social, se encarna en las instituciones y las significaciones imaginarias sociales que llevan a la formulación de nuevas lógicas y realidades culturales. “La sociedad se constituye y autoaltera con el flujo de significaciones imaginarias que crea para organizarse y dotarse de un mundo, que tiende a la clausura (aunque nunca se cierra), en el que ella encuentra sentido e identidad. Ese mundo se crea a través de instituciones” (Anzaldúa, 2010: 27)

Los imaginarios sociales aportan a la comprensión del mundo de lo humano, desde el papel que otorgan a la imaginación como poder de creación e instituyente de formas psíquicas y sociales, trascendiendo históricamente el lugar que la imaginación ha ocupado en el pensamiento occidental, en este sentido, desde la imaginación primera propuesta por Aristóteles hasta cuando los tratados de la Razón Pura de Kant, establecen la imaginación como un poder de representar un objeto en la intuición, incluso sin su presencia, y al interrogarse por las relaciones entre la imaginación y el entendimiento, se desarrolla la idea de una imaginación trascendental es decir, productiva, esquematizante y a *priori*. Para Kant, la imaginación también está del lado del entendimiento y tiene el poder de realizar

procesos de síntesis en el tiempo y de hacer posible la aparición de las categorías de los objetos que devienen de la experiencia, sin embargo:

La acuciosa referencia a lo imaginario, así como su frágil y elusiva presencia puede tener diversas explicaciones; sin embargo, un aspecto principal nos conduce al reconocimiento que desde Aristóteles hasta Freud, pasando por Kant y otros pensadores, la noción de imaginario ha sido eludida por no tener un asidero “lógico explicativo” más o menos sostenible dentro de la tradición occidental del pensamiento. Por otra parte, a lo imaginario o bien se le coloca como especulación o como imagen. A lo anterior se puede agregar que se ha producido un agotamiento importante en el uso de ciertas categorías de análisis e interpretación de la realidad, y al mismo tiempo a la vorágine de las relaciones sociales, sea estas individuales, grupales o institucionales” (Jiménez, M.A., 2007: 93)

En el pensamiento occidental, el peso que se da a la imaginación como poder creador de mundo, se restringe, es asumida como representación; no se reconoce el poder creador de la imaginación, desde la apuesta conceptual de los imaginarios sociales como elementos significativos y simbólicos de la institución social, la imaginación es fuente de creación, de significaciones instituyentes; nociones desde las cuales se quebranta la ontología y la epistemología tradicional del mundo occidental, centrado en la razón, la objetivación y el poder de Dios.

Desde esta premisa, se hace necesario, entonces, comprender que el surgimiento de los estudios de los imaginarios, está enmarcado por el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, en las continuidades y discontinuidades que originan los giros epistémicos en el pensamiento.

Uno de los giros epistémicos más importantes tiene su tiempo histórico a mediados del siglo XX; con la emergencia del pensamiento social, se producen nuevos emplazamientos a la constitución del sujeto¹ esto implica la resignificación de la episteme moderna, acontecimiento que tiene sus raíces en tres procesos

¹ La comprensión de la categoría de sujeto implica ineludiblemente abordar la categoría de subjetividad “Sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables. La subjetividad alude a la construcción misma del sujeto. Esto implica que la subjetividad no es algo así como “el producto del sujeto”, sino la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene en sujeto. El sujeto, entonces, es sujeto de la subjetividad, es un ser *siendo*, devenir siempre abierto a procesos de subjetivación” (Anzaldúa Raúl, 2009:40). En este proceso de interacción sujeto-subjetividad, se puede señalar que la subjetividad “es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc. Todo aquello que va construyendo al sujeto que estructura la realidad psíquica y que conforma su identidad” (Anzaldúa Raúl, 2009:40)

que afectan profundamente la estructura de las ciencias sociales y de los hechos humanos. “El primero fue el cambio en la estructura política del mundo; el segundo se refiere al hecho que en los 25 años subsiguientes a 1945, el mundo tuvo mayor expansión de su población y su capacidad productiva jamás conocida, que incluyó una ampliación de la escala de todas las actividades humanas. El tercero fue la consiguiente expansión extraordinaria, tanto cuantitativa como geográfica, del sistema universitario en todo el mundo, lo que condujo a la multiplicación del número de científicos sociales profesionales”. (Wallerstein, 2001:37). Esta resignificación de la episteme moderna se conoce como la crisis de la modernidad, una crisis que se da en los tres órdenes de lo humano: En el orden de las creencias, en el orden de la razón y en el orden del sentido de la historia.

La crítica a la modernidad pone en duda el orden de la existencia de la razón objetiva, lineal, progresiva y teleología de lo humano, a través de la cual se había instaurado un mundo social marcado por la fragmentación y la dispersión de los discursos. Un mundo en el cual el triunfo de la razón es el olvido del ser, es el carácter de la representación social, que convierte al mundo en fábula, como lo señala Nietzsche. Un mundo objetivo alejado de la vida cotidiana, donde los saberes se construyen como especialización y diferenciación pero totalmente distanciados del mundo de la vida en común, de la experiencia del sujeto. Un pensamiento que construye la relación sujeto–mundo, a través de la escisión sujeto–objeto. Entonces pensar la crisis de la modernidad, sobre estos ejes, es dar paso a un pensamiento que no es fundamentador, ni exclusivo, es pensar en un mundo creador y creado por los sujetos, colmado de simbolismos y de lenguaje que permita el encuentro de los hombres para construirlo.

En este panorama social y cultural, los imaginarios sociales como elementos fundantes del hacer y decir de una sociedad, centran su atención en ese sujeto que emerge en la dialéctica de los órdenes de la razón, la creencia y la historia y apoyan la configuración del hombre desde dos dimensiones, como los señala Freud, al establecer la naturaleza humana regida por la relación entre consciente e inconsciente, y un ser humano inmerso en la construcción cultural. Entonces el ser humano, no es absolutamente razón, sino que ésta (la razón), descansa en una

dimensión inconsciente, pero además social y cultural, que hasta el momento le era desconocida, y que al emerger puede ser productora de una multiplicidad de acciones y sentidos.

La develación de esta dimensión de la naturaleza humana, posiciona al ser humano como creador de su mundo, tanto interno como externo. Un sujeto que se constituye como un sistema psíquico único, mediante un proceso de autoreferenciación. Es decir, que la fuerza de subjetivación de este sujeto social, no se encuentra en el exterior, sino que su proceso de creación está en sí mismo y su referenciación se produce a partir de las relaciones entre, lo consciente, lo inconsciente y la sociedad. En este proceso, los imaginarios sociales son fuerza en la cual se anclan los procesos de interiorización de las experiencias y saberes de los sujetos y de los discursos que se producen en un tiempo histórico social, así:

Lo imaginario es una condición inherente al acto de subjetivación. A través de la relación con los otros, el sujeto entra en contacto con las significaciones imaginarias que instituyen la sociedad, las interioriza y se hace sujeto de estas instituciones; pero no de manera mecánica, sino manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencias a los saberes, los discursos y las formas de ejercicio del poder, que toda institución instaura. (Anzaldúa R., 2009:40)

Los imaginarios sociales, entonces como elementos constitutivos del mundo simbólico en el cual se mueve el hombre y desde donde construye sus sentimientos, afectos y representaciones, así como sus acciones, hacen emerger nuevos objetos de estudio (las significaciones sociales sobre...) que no se pueden comprender desde las leyes universales, sino que para ser interpretadas se debe buscar en ese tejido de la experiencia y la vivencia cotidiana.

Como elementos de explicación del hacer y decir humano, los imaginarios sociales se descubren desde la dimensión del ser humano simbólica, que se hace cognoscible, a partir del lenguaje, que como construcciones y representaciones, se vuelven herramientas de conocimiento del mundo, pero a su vez posibilidad de construcción y constitución de ese mundo. Entonces las significaciones imaginarias son construcciones que se mueven entre lo real y lo simbólico, permiten leer, interpretar y comprender las acciones humanas, los contextos y el

porqué del devenir histórico en una sociedad determinada.

En el reconocer al sujeto en su dimensión psíquica como constructor de mundo, se constituye un sujeto social que encarna en su proceso de autoreferenciación y reflexividad una multiplicidad de significaciones imaginarias, de sentidos, y de formas de subjetivación, que organizan y le dan sentido al mundo social y cultural en la medida en que se relaciona con los sistemas sociales en tiempos determinados. Es desde esta perspectiva que la teoría de los imaginarios propone como núcleo de su tesis que el sujeto y la sociedad se constituyen desde la imaginación (individual) y los imaginarios sociales.

A mediados del siglo XX, se ha hecho evidente la necesidad de considerar otras formas de pensamiento para comprender el intrincado escenario de las realidades emergentes, particularmente las de aquellas sociedades, grupos, sujetos, objetos y fenómenos, que habían sido *invisibilizados*, como efecto del carácter excluyente y etnocentrista de las ciencias sociales modernas (Wallerstein, 1996) entre ellos la infancia. Desde este panorama esta investigación asume que estudiar la condición ontológica, psicológica, pedagógica y socio-cultural de la infancia, implica abordar la naturaleza *situada* de estos sujetos, así como las condiciones histórico-sociales en las que construyen sus mundos de vida.

Ubicar la infancia como objeto de estudio en una sociedad occidentalizada como la colombiana, requiere comprender que la infancia como *institución imaginaria* está ligada a la sociedad y a los desarrollos de la cultura, investigarla y trabajar con ella, requiere emprender un proceso de desprendimiento y/o resignificación del imaginario instituido de infancia. La infancia no constituye una incompletud, un futuro o una insignificancia: La infancia como institución imaginaria es una categoría amplia en la cual los niños son sujetos de experiencia y no objetos.

Desde esta perspectiva las investigaciones y estudios, hoy exigen tomar en consideración las experiencias y los mundos de vida de niños y jóvenes: la infancia mercantilizada, la infancia en condición de calle, la infancia desamparada, la infancia en situación de conflicto armado y guerra, la infancia mediatizada, la infancia en situación de trabajo y circuitos productivos, la infancia indígena, la

infancia campesina, la infancia infantilizada, etc. Estas realidades dislocan, rompen y quiebran cualquier imaginario de infancia y configuran nuevos sentidos y significados de ser niño. En este panorama se ha establecido y delineado un campo emergente denominado *Infancias*², escenario desde el cual se puede avanzar en la comprensión y producción de las sigilaciones imaginarias de las múltiples infancias, establecer articulaciones entre los fenómenos sociales referidos a las experiencias, procesos de socialización, sensibilización y producción de saberes, propios de estos sujetos.

Senderos de los imaginarios sociales

Desde esta trascendencia de los imaginarios sociales en la constitución de una nueva forma de pensar la sociedad y el sujeto, es importante determinar los linderos epistemológicos que orientan esta investigación desde las vertientes sociológica, histórica y culturalista de los imaginarios. Cabe aclarar que este trabajo se ubica en la corriente sociológica y culturalista de los estudios de imaginarios, auspiciada en Francia a partir de la obra *La institución imaginaria de la sociedad* (1975) de Cornelius Castoriadis, que constituye un esfuerzo de reivindicar lo imaginario en la vida de las sociedades, tras el reduccionismo que se le había dado a esta categoría durante el desarrollo del pensamiento occidental moderno.

El término imaginario ha sido utilizado desde la antigüedad. En la evolución de este concepto se señala su carácter polisémico y polimorfo y en su devenir

² La noción de *Infancias* se utiliza para mostrar que este es un concepto emergente que disloca y deconstruye el carácter homogéneo de la población infantil de niños y niñas. Este concepto interroga la noción de infancia reducida a una solo significado, a una sola representación institucionalizada y hegemónica de infancia; el concepto *Infancias* señala que es necesario comprender que desde diferentes momentos históricos, escenarios sociales, discursos y realidades culturales, el significado de la infancia es producido y se inscribe en un complejo proceso de lucha y debate por el significado, que no es otro que la lucha por instituir marcos interpretativos que reconozcan prácticas y representaciones desde los cuales, sujetos e instituciones orienten prácticas y experiencias en torno a la infancia.

histórico se muestra no sólo un cambio gramatical, sino fundamentalmente un cambio de pensamiento. En algunas ocasiones, el imaginario es considerado como adjetivo, haciendo referencia a las cualidades y atributos, y en otras es sustantivo como un fenómeno de la construcción de la realidad de los grupos sociales.

Aproximadamente a partir del siglo XX, el concepto y sentido del término imaginario se transforma: de una parte el imaginario se asume como sustantivo haciendo referencia a un fenómeno de la realidad histórico-social. De otra parte, el imaginario cambia del singular al plural, lo cual significó, según Escobar (2000):

En cuanto a la noción de imaginario, una mayor relatividad y el reconocimiento de su multiplicidad en una misma sociedad o en un mismo grupo social. Lo imaginario en singular sigue siendo más de la filosofía, con el plural se vuelve verdaderamente histórico. A este plural algunos autores, en especial sociólogos e historiadores, agregaron un adjetivo que en ocasiones suena como un pleonasma: “imaginarios sociales o imaginarios colectivos” (Escobar, 2000:43).

Imaginario social: una perspectiva antropológica

La noción de imaginario social se enriquece con los aportes de la perspectiva del pensamiento contemporáneo, que proviene de la fundamentación antropológica de lo imaginario propuesta por Gilbert Durand, quien localiza lo imaginario en el campo de lo simbólico y del mito. En cuanto a lo simbólico como lenguaje, el imaginario expresa un significado que trasciende lo sensible, y en cuanto al mito como totalidad significativa que da sentido al mundo social.

De Durand interesa destacar que asume el imaginario como una estructura mítica, tal como lo plantea en el libro *La estructura antropológica de lo imaginario* (1969); el imaginario es referenciado como “un conjunto de imágenes y relaciones de imágenes que constituyen el capital pensado del homo sapiens, se nos aparece como el gran denominador donde vienen a agruparse todos los procedimientos del pensamiento humano” (Durand, 1969: 11).

Para este autor, lo imaginario como estructura “se define como lo ilimitado de la representación, es una facultad de simbolización desde la cual todos los

miedos, todas las esperanzas y sus frutos culturales brotan continuamente desde hace un millón y medio de años cuando el *homo erectus* se irguió sobre la tierra” (Durand, 1969: 77). En este sentido Durand recurre Carl Jung, planteamientos desde los cuales indaga por las raíces de las representaciones sociales, es decir, una matriz arquetípica en donde todo imaginario humano se encuentra articulado por estructuras irreductibles.

Los aportes de Gilbert Durand, radican en su esfuerzo teórico por desentrañar el origen cultural de lo imaginario desde develar las *estructuras figurativas* base de lo imaginario, con las cuales se reconoce el estatuto ontológico de lo imaginario que en las interpretaciones de las *hermenéuticas reductivas* desarrolladas en la ilustración desde un modelo racionalista había pasado desapercibido y subyugadas en todas las culturas. En este sentido, el esfuerzo teórico realizado por este autor tiene que ver con restituir a la imaginación toda su dimensión ontológica; es decir, devolver el papel simbólico y la imaginación como fundamento antropológico de la realidad, características que se habían empobrecido especialmente en los planteamientos esbozados por el análisis freudiano.

El interés en torno a los imaginarios se desliga de esta visión arquetípica presente en Durand, por cuanto en mi estudio desde una perspectiva sociológica-culturalista, el imaginario trasciende la idea de estructura como huella psíquica definitiva, inamovible e inmodificable y realiza una apuesta conceptual donde el imaginario es dinámico, inmanente y se dimensiona como un magma en constante cambio y renovación, en la relación histórico-social permanente, entre sujeto y sociedad.

Lo imaginario y el psicoanálisis

Desde otra perspectiva el psicoanálisis, encuentra en los estudios realizados por Jacques Lacan (1984), quien desarrolla la noción de imaginario y la consideró como categoría fundante y determinante en el funcionamiento psíquico del sujeto.

Para Lacan el imaginario:

Designa el señuelo fundamental del Yo, la huella definitiva de un antes del Edipo, la marca durable del espejo que aliena al hombre en su propio reflejo y hace de él el doble de su doble, la persistencia subterránea de la relación exclusiva con su madre, el deseo como puro efecto de carencia y persecución sin fin, el núcleo inicial del inconsciente (inhibición originaria) [...]. (Lacan, 1984)

Lo imaginario es un proceso psíquico y gracias a él se va conformando la identidad del sujeto, nuestro propio Yo. Cada uno y cada una, es el resultado de muchas identificaciones, de rasgos, aspectos, formas de ser y estar que hemos asimilado de otros. Este proceso de construcción de un imaginario identitario Lacan (1984), lo describe así:

El sujeto presa de la ilusión de la identificación[...], maquina las fantasías que se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad- y a la armadura por fin asumida de una identidad enajenante, que va a marcar con su estructura rígida todo su desarrollo mental. (Lacan, 1984: 15).

La trilogía de conceptos que Jacques Lacan pone en movimiento lo real, lo simbólico y lo imaginario, presentados en un trabajo que tituló: *El estadio del espejo como formador de la función del Yo* (1949), asigna a la noción de imaginario una relevancia e importancia cada vez mayor y trae también como consecuencia una apertura a ese saber encriptado y propio de especialistas, haciendo que su “carácter negativo sea cada vez menos importante y, por el contrario, su sentido fundador determinante, positivo y esencial en el funcionamiento psíquico del sujeto[...].” (Lacan, 1949:20).

En esta misma perspectiva se puede señalar en los trabajos de los imaginarios desde el psicoanálisis la propuesta de Sigmund Freud (1978), *El malestar de la Cultura*; en donde el inconsciente implica la dialéctica entre el sujeto y el mundo. Para este autor cada individuo es una cultura, un mundo y el inconsciente individual es en sí mismo, colectivo y cultural. En los estudios de los imaginarios desde una perspectiva sociológica y culturalista, el mérito de Freud consiste en redescubrir que la fuente de la actividad psíquica es el imaginario,

destacando la fantasía y la imaginación como las formas fundamentales de comunicación del psiquismo humano. No obstante los aportes señalados en la configuración de la dimensión psicosocial del sujeto, para este estudio es necesario aclarar como lo señala Castoriadis que la limitante de la teoría freudiana sobre lo imaginario se basa en que el origen de lo imaginario está en búsqueda de la compensación frente a la carencia real, olvidándose de la importancia de la experiencia vivencial de los sujetos.

En esta misma perspectiva, en el psicoanálisis freudiano el imaginario se manifiesta en un proceso que va lo individual a lo social, de tal forma que las significaciones sociales imaginarias se explican desde el sujeto individual y no desde el sujeto colectivo. En este estudio sobre los imaginarios sociales de infancia, se da prioridad a la dimensión social sobre la dimensión individual en la constitución de los sujetos, resaltando que los procesos de interiorización de las significaciones sociales imaginarias, de las representaciones, no pueden desvincularse del marco social y cultural en las que ellas se inscriben.

Los imaginarios sociales desde la perspectiva histórica

Los historiadores asumen el concepto de imaginario como imaginarios sociales; Georges Lomné (1990), define tres niveles de lo imaginario: el imaginario como “imago” o imitación de la realidad; el imaginario como red de imágenes mentales, asociado a la noción de ideario y el imaginario como inconsciente y estructura mental. Desde estas características el imaginario cumple una función fundadora en las sociedades. Los fundamentos de una sociedad no son sólo las condiciones materiales que las constituyen sino las representaciones que los diferentes grupos que componen la sociedad hacen de ella; así, el imaginario funciona como un constructor o reconstructor de la vida social, lo que hace que se constituya en algo concreto y en fuerzas diversas que se pueden distinguir y asumir en lo plural, “imaginarios sociales”, y en lo subjetivo.

Esta construcción tiene sus raíces en la historia de las mentalidades, con

estudios que surgen en los años 40, aunque ya había sido utilizado por Marc Bloch (1924) y Lucien Febvre (1928). La diferencia entre la historia de las mentalidades y la historia de los imaginarios, se establece porque las mentalidades están más al lado de la sensibilidad y los imaginarios al lado del pensamiento. Las imágenes mentales que componen un imaginario pueden cambiar más fácilmente que las actitudes mentales. Las primeras, o sea las de los imaginarios, pueden racionalizarse y pasar al mundo de las ideas; por el contrario una actitud mental se arraiga en la conciencia y se resiste al cambio.

Así en el proceso de evolución de los estudios sobre imaginarios sociales encontramos los trabajos de LeGoff (1991) en su texto *El Nacimiento del Purgatorio*, desarrolla la idea de Lucien Febvre, para quien investigar una época implica tener en cuenta los elementos racionales y psíquicos-ideas, pensamientos, representaciones, saberes, conocimientos e imágenes-, es decir el instrumental mental que permita establecer los límites del universo mental de hombres en una época determinada.

También se encuentran los trabajos de Georges Duby (1978) *Los tres Órdenes o lo Imaginario del Feudalismo*, trabajo con el cual se suscita un interés por el estudio de los imaginarios, el imaginario pertenece a lo local, en donde cada cultural, cada sociedad y cada grupo humano tiene un imaginario, puesto que pertenecen al campo de la experiencia humana y van desde lo colectivo social hasta lo íntimamente personal.

Se expone también la noción de lo imaginario entre los historiadores como un conjunto de representaciones colectivas más o menos conscientes y relativas a cada sociedad. En este sentido se encuentran los trabajos dirigidos por Duby y Ariès (1991), *Historia de la Vida Privada*. El libro de Duby (1995) *El Imaginario Medieval*, en el cual define y aclara la noción de imaginario “lo imaginario nutre y hace actuar al hombre. Es un fenómeno colectivo, social, histórico. Una historia sin lo imaginario, es un historia mutilada, descarnada” (Duby, 1995: VII). Desde estos historiadores los imaginarios son un conjunto de imágenes pertenecientes a una sociedad determinada que se despliegan y son de larga duración y como imágenes psíquicas y mentales relativas a la memoria y al lenguaje pueden

establecer relaciones con otras funciones y transformar la sociedad.

Es de aclarar que los estudios históricos son prolíferos, pero para el interés de esta investigación se han reseñado aquellos que permiten aproximarse a la noción de imaginarios sociales y que establecen la connotación de social e histórico. Además estos estudios presentan una metodología para la indagación de los imaginarios sociales de comunidades, en los cuales por medio del estudio del discurso y la iconografía es posible develar la red de imágenes de una sociedad, así como hacer evidente tanto las formas materiales de vida, las formas de pensar y las formas de organización, es decir el contexto cultural de un grupo humano. La gran mayoría de estudios históricos sobre imaginarios se centran en la vida cotidiana, un espacio que para la historia no era objeto de estudio.

Los imaginarios sociales desde la perspectiva sociológica

La corriente sociológica de los imaginarios parte de la noción de representaciones colectivas; el término se encuentra en el libro *Sociología* de Durkheim (1967). Las representaciones son herramientas para la investigación social en tanto hacen referencia a cómo el hombre se ha representado el mundo. Con ello se busca determinar la importancia de las representaciones en la configuración de la vida colectiva y de la sociedad. Este autor identifica la supremacía de una representación colectiva como elemento fundamental del funcionamiento social, sin la cual la sociedad no podría ejercer una coacción sobre la conciencia individual. En trabajos posteriores Durkheim reconoce la eficacia social de las representaciones colectivas, no como una sumatoria de representaciones individuales, sino como una trama compleja de leyes propias que no permiten la explicación desde lo individual, puesto que lo colectivo adquiere autonomía y se despliega desde lo individual.

En el marco de este enfoque encontramos los trabajos de Cornelius Castoriadis (1975) *La institución Imaginaria de la Sociedad*. Para este autor se habla de imaginario:

Cuando queremos hablar de algo 'inventado'-ya se trate de una invención absoluta (una historia imaginada completamente), o de un deslizamiento de sentido donde los símbolos ya disponibles están dotados de otras significaciones diferentes a sus significaciones 'normales' o canónicas [...]. En los dos casos consideramos que lo imaginario se separa de lo real que pretende ponerse en su lugar (una mentira) o que no lo pretende (una novela). (Castoriadis, 1975:90)

En esta línea de investigación de los imaginarios, los autores reconocen el carácter histórico y específico de lo imaginario, al afirmar que este no puede definirse en todos los campos disciplinares de la misma manera y que los imaginarios son constituyentes de las sociedades, en este sentido tienen la posibilidad de la articulación de lo social con lo individual.

En esta perspectiva los imaginarios se pueden definir como ideas–imágenes que permiten instaurar y dar apoyo a las diferentes formas sociales, como pueden ser las ideas políticas fundantes de las instituciones en una sociedad. Es decir, el imaginario tiene una función instauradora, creadora a nivel social como lo sostiene en sus trabajos Bronislaw Baczko (1984)

A todo lo largo de la historia, las sociedades se entregan a un trabajo permanente de invención de sus representaciones globales, como las ideas–imágenes a través de las cuales las sociedades se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder, elaboran modelos formadores para los miembros como por ejemplo el guerrero valiente, el buen ciudadano, el militante sacrificado, etc. Representaciones de la realidad social y no simples reflejos de ésta. Inventados y elaborados con materiales sacados del fondo simbólico, tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social. (Baczko, 1984: 8).

La noción que más se ajusta a la intención de este trabajo de investigación de los imaginarios sociales sobre infancia, es la desarrollada por la vertiente sociológica, en tanto sitúan los imaginarios en el espacio de la política pública, en las prácticas discursivas y pedagógicas de los maestros (as); posibilita comprender la construcción social de los imaginarios sobre la infancia y establecer los elementos que coadyuvan a la resignificación de los mismos.

Con ello se desbroza el camino para mostrar que la razón no es la única posibilidad de entender el mundo de lo humano, sino que se abre a múltiples interpretaciones del mundo social, sustentadas en la condición del sujeto (pisque) con un sin número de sentidos, de experiencias, de expresión y de prácticas sociales permitiendo la transformación de la realidad y de la sociedad, “lo que instituye y transforma la sociedad es lo imaginario. El ser humano organiza y ordena su mundo a partir de crear formas e imágenes que lo dotan de significaciones y sentido. Esta capacidad imaginaria se manifiesta en el hombre como imaginación radical y en la sociedad como imaginario radical” (Anzaldúa, 2010:26).

Bajo, la idea de un mundo social complejo, cotidiano y un nuevo sujeto social como constructor de su realidad, donde el orden humano es imaginación, psique, circulación constante de representaciones, afectos, deseos que convierten al colectivo anónimo en productor de instituciones; se puede entender el imaginario como:

[...] potencia paradójica de la mimesis y la analogía, la clausura de la significación o su apertura al juego, la fijeza o la indeterminación [...] también revela un impulso dinámico que surge del deseo y del vínculo primordial de atención, de cuidado, de responsabilidad con el otro. Este vínculo revela una raíz constitutiva de la imaginación, es una fuente heterónoma de significación que surge del pensamiento inherente al vínculo con los otros, con lo social, con la historia misma[...]" (Mier, R. 2007:31)

En esta perspectiva los imaginarios sociales producen valores, las apreciaciones, los gustos, los ideales y las conductas de las personas que conforman una cultura, pero también producen en la sociedad esa compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales que interactúan con las individualidades (Maffesoli, 2003) y desde esta perspectiva los imaginarios sociales han permitido volver la mirada sobre cómo han sido pensados, vistos, deseados e imaginados los niños y las niñas y han configurado la “infancia” como una categoría social, que no sólo instaaura formas de pensar, sentir y actuar, sino que las significaciones imaginarias construidas en épocas determinadas sobre los niños, han estructurado la existencia real y las condiciones de vida de ésta población. Los imaginarios sociales traspasan el ámbito de lo inconsciente y se

reconocen como constructores de la realidad, pues ellos no sólo instituyen formas de pensar, sino también formas de actuar.

Para Castoriadis, la historia de la humanidad es la historia del imaginario humano y de sus obras. Se trata entonces de una posibilidad plausible y pertinente, que reconoce en la acción práctica del ser humano (con otros y sobre el sí mismo), en la dinámica de lo instituido y lo instituyente, una dialéctica de auto creación, en la cual la sociedad es transformada por la acción del sujeto y el sujeto es a su vez transformado por el colectivo o la construcción social, rompiendo la idea de una sociedad estática, de las instituciones y las prácticas reproductoras de la costumbre y lo instituido, y dando paso al poder creador y la lucha de lo instituyente, que constituyen saberes sociales y culturales propios de una sociedad en un tiempo histórico determinado. Es así como desde estos estudios se puede interpretar la organización de la percepción en el campo histórico social sobre la infancia y desde la cotidianidad y la experiencia infantil, se han configurado significaciones y sentidos que han permitido instaurar relaciones y prácticas sociales y educativas para la infancia.

Lo imaginario social en Castoriadis

Tomando como referencia la obra titulada *La institución imaginaria de la sociedad II*, la cual contiene lo que el autor denominó una “revalorización del psicoanálisis” y del “ lenguaje” Castoriadis (1975), sistematiza diferentes textos y artículos publicados con anterioridad a este texto, especialmente en *Socialismo o Barbarie*, en donde expuso su crítica al Marxismo y al pensamiento heredado y que se convirtió luego en su principal aporte: en la génesis de una nueva manera de construir la sociedad y pensar el sujeto; demostrando con sabiduría y persistencia la posibilidad de un nuevo proyecto de sociedad. Este interés por una sociedad distinta, que lo había llevado a militar en las ideas “comunistas” y Marxistas, es el mismo que le permite tomar distancia de estos postulados y prácticas y, proponer

así su obra de autotransformación de la sociedad y del sujeto.

Desde la perspectiva social y fenomenológica de lo imaginario, ahora nos concentraremos en el derrotero seguido por Cornelius Castoriadis (1975). El autor revela que el imaginario ha vivido en el ostracismo, en el ocultamiento del pensamiento filosófico, lo que ha traído como consecuencia que a la imaginación se le considere como algo decorativo, como un “adorno” del que se puede prescindir. Castoriadis³ en su largo trayecto como pensador, ha planteado una crítica al horizonte sobre el cual descansa el pensamiento heredado — pensamiento occidental—Desde múltiples ideas configura un razonamiento complejo sobre las relaciones entre el ser y la sociedad a partir de cuestionar la filosofía, la ciencia, el psicoanálisis y la política; cuestionamientos desde los cuales valida al pensamiento como el mecanismo fundamental para incidir sobre las realidades sociales y propone una nueva ontología, elucidando otro aspecto del ser, lo *histórico-social*, y su papel en el proceso de creación ontológica y como creador de nuevas formas sociales, como son las instituciones y las significaciones imaginarias. En este sentido, su pensamiento se organiza desde un eje central: “El estatuto ontológico de la imaginación y el Imaginario instituyente” y desde allí dilucida la cuestión de lo histórico-social, la psique y la institución.

³ *Cornelius Castoriadis* nació en Estambul en 1922; muy temprano, su familia huye de la guerra y se instala en Atenas. Aquí realizaría Castoriadis sus estudios primarios, secundarios y superiores. En su adolescencia se deslumbra por el marxismo y milita en el Partido Comunista de Grecia. No fueron fáciles las relaciones con los cuadros directivos del Partido y el joven comunista realiza su primera ruptura; se desafilia del Partido e ingresa en una fracción del trotskismo. En 1946 se instala en París y allí prosigue sus estudios e indagaciones y publica las primeras obras. Siempre fue un polemista puntilloso; sostiene arduas polémicas con los estructuralistas, quienes dominaban la escena intelectual francesa. En sus grandes y densas obras mantiene una permanente crítica a esta escuela de pensamiento. Entabla discusiones de alto nivel con Levi-Strauss, Michel Foucault, Roland Barthes, Louis Althusser, Félix Guattari, Gilles Deleuze. Trabaja en la OCDE, como economista, y es uno de los inspiradores de la magnífica primavera del 68 en París. Un poco después, en 1970, obtiene la nacionalidad francesa. Renuncia a la OCDE y llega a ocupar el cargo de director de la Escuela de Altos Estudios Sociales de la Sorbona. Entre tanto ha fundado y dirigido el periódico *Socialismo o Barbarie* y escrito una serie de obras en las cuales expone un pensamiento original, radicalmente ateo, y centrado en lo que a continuación expondremos *grosso modo*. Fue un severo crítico del estalinismo y del modelo soviético; incurrió a profundidad en el psicoanálisis, y estuvo un tiempo en la escuela de Jacques Lacan, pero rompió con él. De sus extensos y sesudos estudios de Freud, recompuso su noción de *imaginario radical*, sin duda una de las ideas más fuertes y significativas de todo el aporte de Castoriadis en el pensamiento filosófico, histórico-social y político de la segunda mitad del siglo XX.

Lo imaginario son significaciones sociales, construcciones de sentido que crean mundo; son creaciones efectivas en tanto producen efectos en todos los ámbitos de la vida, están en permanente cambio y transformación a partir de la actividad humana, son creación incesante. Son significaciones simbólicas que determinan la experiencia social y prefiguran comportamientos, actitudes, imágenes y sentimientos que movilizan las acciones. Esta dimensión simbólica nos lleva a pensar que lo “creíble”, lo efectivo en un grupo social, lo que motiva y orienta las actuaciones, está estructurado por sistemas de percepción socialmente determinados.

Los imaginarios sociales son un conjunto de imágenes mentales, producidas en una sociedad a partir de herencias, creencias y transferencias relativamente conscientes que operan en una época determinada y se transforman en una multiplicidad de tiempos. Este conjunto de representaciones, imágenes y significaciones se nutre de las diferentes formas de la vida social y se encarnan en las prácticas sociales.

El lenguaje: Institución social desde la lengua y el código

Desde la lógica conjuntista identitaria⁴ como señala Castoriadis (1989), se ha organizado, inscrito, operado el lenguaje, la vida y toda la actividad social; esta lógica se caracteriza por su circularidad, no está por fuera del discurso, sino que es retomada y justificada en y por el discurso mismo, su resultado se expresa

⁴ En la teoría de Cornelius Castoriadis, la lógica conjuntista identitaria, es la lógica sobre la cual descansa el pensamiento occidental heredado, y desde sus postulados plantea cómo superar los límites de esta lógica identitaria abriendo un camino para romper y reconfigurar esta lógica y de este modo acuña el concepto de significaciones imaginarias sociales como el magma sobre el cual se instituye el sujeto y las sociedades. Esta lógica de los magmas es el fundamento del pensamiento de Castoriadis, es la lógica que rige en el inconsciente y permite articular lo racional con lo no racional, lo lógico con lo ilógico. Yago Franco (2003), investigador de las tesis de Castoriadis, aclara este concepto señalando que lógica conjuntista – identitaria es: “...lógica formal – aristotélica. Se da en una doble dimensión. Como *legein*, es lo que permite organizar, realizar operaciones de distinción elección, conteo, etc; y su operación fundamental es la designación; esto hace posible que se produzca el hacer – representar social, al referirse a los objetos distintos y definidos, generando la relación de signos (significativa) que permite y hace al lenguaje como código. Es la dimensión identitaria del *representar – decir* social. Como *teukhein* (que trata de la cuestión del reunir – adaptar – fabricar – construir) se encarga de la finalidad e instrumentalidad, refiriendo lo que *es* a lo que no es y podría ser. Es la dimensión identitaria del *hacer* social” (Franco, Yago, 2003: 179).

especialmente en la institución social del lenguaje. La teoría conjuntista identitaria condensa las operaciones fundamentales y esenciales del *legein*: distinguir – elegir – poner – contar – reunir – decir, las cuales a su vez son condición de creación de la sociedad.

La institución del *legein* aparece como base de la existencia de la sociedad en donde el hacer/representar es imposible en su ausencia; respondiendo así a la exigencia de la significación por cuanto la institución de la sociedad es a la vez institución de esta exigencia y la respuestas que a ésta se dan en cada momento histórico y entre exigencia y respuesta pueden aparecer tensiones las cuales dan sentido a la autoalteración⁵ de la sociedad y con ello a la historia.

Para Castoriadis (1989), lo imaginario social es la creación de significaciones y de imágenes o figuras que les sirven de soporte (palabras, dinero, certificados, fronteras, billetes, pinturas, partituras musicales, lictores, etc.) “lo imaginario social es primordialmente, creación de significaciones y creaciones de imágenes o figuras que son su soporte. La relación entre la significación y sus soportes (imágenes o figuras) es el único sentido preciso que se puede atribuir al término “simbólico”⁶, y precisamente con este sentido se utiliza aquí el término” (Castoriadis. 1989: 122). El sentido del término simbólico es la relación entre las significaciones y los códigos que las representan.

El lenguaje tiene un papel relevante en la institución de las significaciones de una sociedad; el lenguaje es en y en virtud de dos componentes indisociables: a) el lenguaje es *lingua* en tanto hace referencia a un magma de significaciones y b)

⁵ Este concepto es trabajado por Castoriadis, para explicar los movimientos y procesos de transformación de la sociedad y de las instituciones desde el poder de creación de la imaginación radical, hace referencia a lo histórico social como devenir temporal que se auto-altera, como lo afirma Raúl Anzaldúa. “La historia no es secuencia determinada, es creación, emergencia de alteridad radical, incesante auto – transformación, creación de nuevas formas de ser que no obedecen a un esquema de determinidad. La sociedad se constituye y auto-altera con el flujo de las significaciones imaginarias que crea para organizarse y dotarse de un mundo que tiende a la clausura (aunque nunca se cierra), en el que ella encuentra sentido e identidad. Este mundo se crea a través de instituciones” (Anzaldúa Raúl E, 2010: 27)

⁶ La sociedad se instituye desde la creación de sistemas simbólicos, representaciones, formas de ser y actuar que regulan las relaciones y las prácticas sociales. El término «simbólico» según Castoriadis desde las corrientes psicoanalíticas “corresponde en realidad a una componente de ciertas significaciones imaginarias sociales, su normativa instituida; aun cuando estas significaciones sean, en cada momento, instituidas con un contenido particular, el término deja (y no deja) entender, que detrás de ellas se esconde una normatividad a la vez materialmente defina y trans – o meta cultural. Es así, como se habla, de «padre simbólico», lo que no quiere decir en absoluto más que «padre instituido» (Castoriadis Cornelius, 1975: 122 – 123)

el lenguaje es *código*⁷ en tanto organiza y se organiza identitariamente para representar/decir en un sistema de conjuntos, es decir, como *legein*.

La significación remite a los significados lingüísticos de una palabra, ésta a su vez remite a sus referentes, es decir que la significación es inacabada e inacabable, estas se pueden describir como un “haz indefinido de remisiones interminables a otra cosa” estas otras cosas son significaciones. En este sentido, ser en lenguaje es aceptar ser en la significación; la lengua es en la medida en que de ella pueden emerger nuevas significaciones o nuevas representaciones; la lengua sólo es en tanto ofrezca a los sujetos la posibilidad de orientarse en lo que dicen y desde allí crear lo nuevo. El lenguaje entonces trata a las significaciones como conjuntos distinguibles posibilitando el surgimiento de nuevos códigos en donde se redefinan las relaciones entre los términos existentes y los nuevos; la significación no se produce por adiciones, sino que ella se modifica y transforma al incorporar nuevas significaciones, por ello son el magma en el cual se constituye la psiquis y la sociedad.

La principal función del *legein* es la designación, donde está implícita la presencia del signo y de todas las formas que lo hacen emerger. Según Castoriadis, siguiendo a Freud, la designación desde el lenguaje hace aparecer en el sistema preconscious – consciente la representación de palabras, que le permiten a la psique organizar en códigos las representaciones y figuraciones de las cosas que se crean en el inconsciente y que requieren ser “investidas” de palabra y resignificadas para su acceso a la conciencia convirtiéndolas en representaciones de palabra, con lo cual el sujeto (psique) puede actuar en el mundo.

Esto representa una abertura para la comprensión del funcionamiento del mundo psíquico, equivale a decir con Freud y contrariamente a Lacan

“Que en el inconsciente no hay más que representaciones de las cosas y complexiones de representaciones de cosas, pero no representaciones de

⁷ En la teoría de Castoriadis, el «código» se utiliza en el caso del lenguaje para mostrar la correspondencia biunívoca entre los significantes (palabras o frases) y los elementos *designados* por estos (los significados en tanto forman sistema conjuntista – identitario). Entonces código refiere al conjunto de signos que instituidos social e históricamente, son un lugar de producción de las representación, del habla y del discurso

palabras ni complejones de representaciones de las palabras: no hay significaciones y no hay “significantes” lingüísticos. Lo que hay como significante es otra cosas, es el uso de una representación por otra representación (en lugar de...)[...]pero esto no se hace en un modo lingüístico; no está la posibilidad de representar la significación “esto es falso”[...]esta posibilidad de representar la significación bipolar: verdadero/falso...no aparece más que con el lenguaje, con la sociedad, por lo tanto con la institución de la sociedad y el uso canónico del lenguaje” (Castoriadis C. 1975: 246).

Esta apertura, este pequeño espacio de luz, esta metáfora de la iluminación produce la emergencia “de un mundo para sí” desde el cual se despliegan diferentes fuentes de luz, que no son más que nuevas alternativas para mirar las cosas, diversas verdades y consecuentemente la construcción de diferentes realidades desde donde la psique se auto-instituye y crea su mundo.

Castoriadis, inicialmente sigue la idea de signo propuesta por Saussure (1985), para quien el *signo* es la unidad central de la lengua: es la combinación de un concepto (*significado*) con una imagen acústica (*significante*). El signo lingüístico es arbitrario y marca la relación e interdependencia entre significado y significante y a la unión de estos dos términos los reconoce como *significación*. Sin embargo, en lo imaginario social esta unidad da existencia a la identidad, no como una relación recíproca entre el significante y el significado, sino como *identidad consigo misma*; en la relación signo-objeto, se confiere la mismicidad a la significación, es decir lo “que la relación signitiva pone en juego es el *quid pro quo*, él una cosa en lugar de otra o una cosa por otra, la re-presentación[...]Esta re-presentación es con toda evidencia institucional[...]El lenguaje es instituido y no natural, no sólo en tanto que el signo es convencional o arbitrario[...]sino en tanto éste mismo es instituido[...]La “arbitrariedad” no sólo está en tal o cual signo particular, ni sólo de una manera determinada (al contrario: en el caso de un signo considerado particular, lo arbitrario es limitado, y, finalmente problemático), sino también en la relación de signo como tal (consigo mismo), en el *legein* [...] considerado en su totalidad” (Castoriadis C. 1975: 135-136).

Desde esta perspectiva la lengua se instituye como un sistema socio-cultural de convenciones y signos instituidos desde la creación indeterminada de imágenes y significaciones “de los *phantasmata*, de las representaciones” que

como imágenes se mantienen se reúnen en la figura sensible sin materia que es el signo y este signo social, se ha de llamar *phantasma* histórico- social, que es la representación de la palabra y de tal palabra que en su existencia material-abstracta y completamente independiente de la significación.

El lenguaje (legein), como sistema social (lengua) y como código al ser usada por el sujeto y puesta en práctica en un acto individual de representación (de reproducción del signo) hace referencia a la acción del hablar (comunicar), lo que implica que el individuo habla en y a través de la representación y sólo puede hablar en la medida en que la representación (signo) es social e histórico, “hablar, es ser en los signos” (Castoriadis C. 1975: 137). El lenguaje, da existencia al habla y al discurso como acción social, que lo instituyen en las relaciones sociales.

Castoriadis tiene en cuenta la noción de significación derivada de la teoría del signo lingüístico de Saussure (1985) y retoma los aportes sobre la conceptualización del habla que se opone al concepto de lengua, por cuanto el habla es la puesta en práctica individual de la lengua

Al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez 1º, lo que es social de lo que es individual; 2º lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental [además[...]] la lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente, nunca supone premeditación [...]. El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia (Anzaldúa, 2002: 40)

Desde esta idea del signo, como un signo social compartido y aceptado por todos, crea por sí mismo la posibilidad de su representación y reproducción infiriendo desde ella la certeza y validez, al ser considerado fundamental en la formación social de los individuos. El signo social “únicamente puede ser signo si, además de ser asegura la posibilidad de su representación para los individuos, es también categóricamente cierta su incesante conquista y reproducción por los individuos” (Castoriadis C. 1975:137). El signo, compartido socialmente, sólo puede ser signo de “algo” y ese algo se ha podido delimitar suficientemente y asociarse a un signo o aún grupo de signos creando un sistema de signos o código.

Lo histórico-social y el imaginario social instituido

Ese espacio imaginario, ese entramado, esa urdimbre densa de significaciones que empapan la sociedad, se llama *magma*, son significaciones sociales instituidas, intrínsecamente irreales e irracionales; dadas por creación, reacias a la lógica conjuntista -identitaria. En un segmento de *La institución imaginaria de la sociedad*, Castoriadis acuña la categoría de la institución social del tiempo y la describe así:

En el ser, en el por-ser, emerge lo histórico-social, que es él mismo ruptura del ser e «instancia» de la aparición de la alteridad. Lo histórico-social es imaginario radical, esto es, originación incesante de la alteridad que figura y se autofigura, en tanto se da como figura y se autofigura en segundo grado «reflexivamente». (Castoriadis C. 1975: 38)

En otras palabras, la sociedad entraña su propia temporalidad y esta capacidad se constituye en uno de los actos creadores fundamentales de toda sociedad; en cada momento la sociedad construye, crea su tiempo específico, único, se hace materia, por decirlo así en la institución. Y toda institución es, al mismo tiempo, negación y denegación de la temporalidad.

En el proceso de socialización, la institución social hace que el sujeto internalice las significaciones socialmente compartidas, pues él llega a un mundo ya objetivado en el cual “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 2003: 34). La sociedad “fabrica” los individuos deseables, ellos y ellas son producto del proceso de socialización, en el cual se recrea cada una de las instituciones y las significaciones sociales de su sociedad (Castoriadis, 1997). Así, el individuo es creación social, y un conjunto de individuos crea una sociedad. Es en esta relación permanente en la cual los sujetos ya socializados asumen las instituciones y las significaciones establecidas, consolidando un imaginario instituido y socialmente compartido.

Los sujetos “objetivan” esa realidad, en la cual tiene particular importancia la significación, que es la actividad humana de productos de signos, los cuales en su intención indican los significados subjetivos; significaciones que se comparten en

el proceso de interacción particularmente a través del lenguaje. Éste se convierte en vehículo de significación colectiva, consolidándose como el sistema de signos y expresiones más importante de la sociedad humana.

El lenguaje, en tanto forma de representación de las significaciones, se origina en la vida cotidiana y hace referencia a “esa realidad” que experimentan los sujetos en sus actuaciones y relaciones con los otros. El lenguaje construye “enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 2003:57). A partir de esta construcción de representaciones, el lenguaje como (palabras, imágenes, gestos...) realiza una acumulación de significados, la cual permite ordenar la experiencia social que vive cada sujeto de acuerdo a su contexto cultural y profesional.

Lo histórico-social es un *continuum*, un flujo perpetuo de autoalteración; pero esta alteración se presenta ante nuestros ojos, como figuras «estables» “mediante las cuales se hace visible, y visible también a sí mismo y por sí mismo, en su reflexividad impersonal que es también dimensión de su modo de ser: la figura «estable» primordial es aquí la institución.” (Castoriadis, 1998: 70).

No podemos “ver” lo histórico-social en su despliegue; a simple vista nos parece quieto, detenido, congelado en el tiempo; pero en realidad todo se está moviendo y alterándose (es decir, siendo otro, convirtiéndose en otro) a cada instante. Accedemos siempre a un *eidos* (una apariencia) de lo histórico-social. La sociedad se altera, y se convierte en otra; por ello, cuando alguien cambia bruscamente de expresión decimos que se ha “alterado”, es decir, ha devenido “otro” (*alter*).

Castoriadis explica que no hay identidad plena y pura, sino identidad instituida. ¿Y quién la instituye? La institución histórico-social de la identidad y del lenguaje. Castoriadis explica de la siguiente manera la dinámica del imaginario social instituido:

No se trata de que la institución histórico-social sea la única capaz de «enunciar», «formular», «explicitar», la idea, el esquema, la efectividad de la identidad, sino de que la institución histórico-social es la única que da existencia a la identidad como tal —y ello por primera vez en la historia del mundo— al dar existencia a la identidad como rigurosamente idéntica. (Castoriadis, 1975: 38-39)

Al instituir, por ejemplo, que la ley debe ser obedecida, como primera ley, exige que haya leyes. Cada sociedad no sólo instituye un tiempo, sino que tiene una manera única de hacer el tiempo y de darle existencia, “lo que equivale a decir: una manera de darse existencia como sociedad.”

Toda sociedad crea, al crear o autocrear sus mitos fundantes. Éstos se desprenden del *magma*. Mito, para Castoriadis, es una narración constitutiva del sentido originario de la psique. La sociedad, se autocrea a partir de elementos irracionales; estos elementos le conceden estatus de realidad (o racionalidad) al transitar de lo *instituyente* a lo *instituido*. Castoriadis encuentra en su indagar que el mito propio de Occidente es la aritmética, y dice que “aquello que no puede ser contado no cuenta, no importa.” Entonces diremos, que la sociedad instituida se despliega en dos formas o dimensiones indisolubles: una la dimensión *conjuntista-identitaria* y la otra recibe el nombre de dimensión *propiaamente imaginaria*.

Castoriadis se pregunta ¿Qué es eso que mantiene unida a una sociedad?. ¿Cómo es que las instituciones se prolongan y prevalecen? Señala que la sociedad en su proceso de creación y autoalteración histórica, requiere para existir de la instauración de instituciones y de muestra como la vida social está organizada, edificada sobre dos instituciones que provienen de la lógica conjuntista-identitaria: la institución del (*Legin*) mediante la cual crea significaciones imaginarias que instituyen un mundo a partir de las *formas de representar-decir social*, crea normas, valores y lenguaje. Y la institución del (*Teukhein*) que corresponde al *hacer social*, crea instrumentos, reúne, fabrica, construye, crea procedimientos y métodos.

La institución imaginaria de la sociedad se rige por estos dos sistemas simbólicos, cuyo núcleo es la *lógica identitaria o conjuntista*, que constituyen un mundo de instituciones que tiende a la “clausura”, es decir a formar un cerco de significaciones que sirva de referencia identitaria a la sociedad y a sus sujetos.

En la lógica – ontología heredada, se hace manifiesto que la vida social existe gracias a una lógica de conjuntos que domina tanto lo real en la sociedad, como aquello que no se puede nombrar y que se instituye a través de las instituciones como el *legein* y el *teukhein*.

Lo histórico social y el imaginario social instituyente

El *imaginario instituyente* es un término que acuña Castoriadis, es un esfuerzo teórico desde el cual señala las categorías posibles para un nuevo discurso emancipador. Pero, ¿cuál es su concepto de Imaginario?: “Lo imaginario de lo que hablo no es imagen *de*. Es creación incesante, y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras, formas, imágenes de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de ello” (Castoriadis C. 1975).

La realidad que vemos, según Castoriadis, es producto de una lógica; esa lógica la hemos heredado y debe ser cuestionada. Castoriadis afirma que esa realidad es susceptible de una organización llamada por él *conjuntista-identitaria*, ésta la lógica de la identitaria es aplicada sobre la realidad y establece correspondencias de conjuntos. Naturalmente esta organización sólo es posible en algunas parcelas de la realidad. Una de las dimensiones sociales que se resiste a ser encasillada en esta lógica de conjuntos, en esa racionalidad funcionalista (causa – efecto) es la denominada *institución histórico-social*.

Indagando en una forma de pensar la realidad tanto en el sujeto como en el colectivo, Castoriadis halló justo ir al fondo de la psique humana, y de cómo ésta se transforma hasta advenir en sujeto social. Es decir, cómo se construye el sujeto en el conjunto variado de individuos, objetos, sociedad e instituciones. En los primeros días de vida, nada de esto tiene sentido ni siquiera existencia para el individuo humano. En ese viaje a la teoría más profunda de Freud, Castoriadis retoma el concepto de *mónada psíquica*, esta se puede definir según Yago Franco como:

El primer estrato de la psique, su núcleo. La psique se auto representa, no establece ninguna diferenciación entre ella y el mundo, entre representación y percepción [...] Más que de narcicismo se trata de autoerotismo [...] Paradigma de este estrato es la inclusión totalitaria que la mónada lleva a cabo a partir de su omnipotencia; hay un círculo de indiferenciación, en el cual se es en todas partes. El deseo del cual se trata no es a causa de un objeto perdido sino que es el deseo de un estado: es lo que Castoriadis rescata de Freud como “soy el pecho”, unidad fusional de piel-calor-leche-olor-sonido, etc. que habla de una proto identificación. (Franco, 2003: 180).

Castoriadis sostiene que en el inicio de la psique humana, surge una representación indiscriminada de boca-pecho-placer-leche. Es este el bebé humano en esa fase inaugural de la vida, donde todo es todo, no hay adentro y afuera, y a esto lo llama *mónada psíquica*⁸. El bebé alimentado por la madre es un todo y tiene la oscura conciencia de ser omnipotente. Surge en esta fase de *mónada* la capacidad de imaginar, de crear, y esta facultad de la psique no está determinada por nada. El sustento de esta capacidad creadora, es lo biológico; es decir, el ser humano desarrolla su facultad creadora, imaginante, aún antes de socializarse e ingresarse al mundo histórico-social.

Es en este sentido, que Castoriadis hablará de imaginario radical “el modo de ser de la psique –dado por la imaginación radical- es el de emergencia indeterminada de representaciones, deseos y afectos. Asimismo, tenemos su modo de ser de acuerdo con una lógica que no es la conjuntista- identitaria, sino la de los magmas. Es así el inconsciente (y la psique en general) una multiplicidad inconsciente (magma) de representaciones, afectos y deseos” (Franco Y. 2003: 118).

La *imaginación radical* es la capacidad que tiene la psique de crear, un flujo permanente de representaciones, afectos, intenciones y deseos. Nada la causa, es radical porque es fuente de creación, surge y de ahí se proyectará, se desarrollará de acuerdo a la historia de cada uno, permitiendo siempre que algo nuevo pueda ser creado, dada esta capacidad inédita de imaginar algo que no era previsible.

A este proceso psíquico, Castoriadis lo denominará *imaginación primera*, que es la “potencia” de la psique que permite conocer, juzgar y pensar, cuyo acto es el “fantasma”. Una “potencia indeterminada e indeterminable, pero al mismo tiempo determinante” (Castoriadis, 1997: 176). Este será el elemento clave para la producción del pensamiento. “Para la *psique* lo que “es” es producido por la imaginación radical. La imaginación es el orden de lo que puede ser figurado, pensado, representado, deseado y en relación a lo cual se despliegan los afectos”

⁸ La categoría de *mónada psíquica*, es una cuestión crucial dentro de la obra de Castoriadis. Inicialmente tomará como referencia para su desarrollo el punto de vista Freudiano de constitución y funcionamiento de la psique y, luego tomará distancia y se diferenciará de Freud.

(Anzaldúa R. E, 2010: 36).

El desenvolvimiento posterior va a dar origen, en sucesivas y fascinantes metamorfosis, al individuo social. Es aquí donde la sociedad incide poderosamente en la *psique*, le brinda las circunstancias de su transformación y su despliegue. Habrá, desde entonces, una *realidad privada* y una *realidad pública*, compartida por el común.

Inicialmente el mundo es la familia. La familia está inserta en la realidad de la cultura, que Castoriadis nombra como realidad *histórico-social*. No hay historia sin sociedad, ni sociedad sin historia. Esta realidad histórica y social al mismo tiempo es producto de las *significaciones imaginarias sociales*. La sociedad se crea a sí misma, se autoconstruye, se hace y deshace, se recrea incesantemente. Todo ese abigarrado conjunto de significaciones es el producto más genuino del *imaginario social*. Este *imaginario social* también, como la psique humana, es indeterminado, es decir, no depende de otra cosa más allá de sí mismo.

Para este estudio, los *imaginarios sociales*, son creaciones que permiten percibir como “real” lo que cada sistema social construye, los imaginarios son elementos fundantes de la constitución del sujeto y la sociedad, es aquí donde se plantea el tejido entre sujeto y sociedad que remite nuevamente al concepto magma, en cual se establece la relación entre la psique y lo histórico- social como una coexistencia única, ambos son radicalmente irreductibles y absolutamente indisociables, lo uno es imposible sin lo otro. En cada momento histórico confluyen situaciones económicas, sociales, políticas y subjetividades que van plasmando y configurando eso que llamamos *realidad*. Es ese conjunto de significaciones simbólicas que estructuran en cada instante la experiencia social y engendran comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones. Esto nos lleva a pensar que lo “creíble” en un grupo social, lo que motiva y orienta las actuaciones, está determinado por sistemas de significación socialmente legitimados.

El imaginario social *instituyente* representa cosas /objetos /figuras /formas/imágenes/afectos/deseos/aspiraciones, etc., los cuales son construidos en unas condiciones particulares, en unas “realidades” leídas e interpretadas por un

sujeto en un momento histórico y social determinado. Esta producción de objetos, figuras y símbolos se realiza en plena libertad: es creación del sujeto y en la medida que estructura, cambia y transforma su “realidad”, transforma y modifica su mundo exterior.

El imaginario radical obedece al principio de creación, el cual es otorgado a la “imaginación primera”, que, “en su primer aspecto (el aspecto perceptivo que concierne al exterior), la imaginación radical, crea para el ser humano singular un “mundo propio” genérico, un mundo suficientemente compartido con los otros miembros de la especie humana. En un segundo aspecto, el aspecto propiamente psíquico, ésta crea un mundo propio singular” (Castoriadis C.1997: 150).

En cada sociedad y en cada cultura se produce un *imaginario social instituyente*. Esto es, un conjunto de grandes significaciones sociales: el amor de Dios, el castigo divino, que después se traducen en íconos, formas de representación de un imaginario que está investido de trascendencia para su colectividad, símbolos de reconocimiento y de cohesión. Los adultos proyectan significaciones sociales que han construido sobre la infancia a través de su experiencia de vida, significaciones imaginarias que se han alimentado o transformado en su formación como profesionales o en su misma actividad como madres o padres; estas significaciones establecen símbolos y representaciones que cohesionan y dan sentido a sus actuaciones y a la interacción adulto-niño.

En este sentido, lo que los actores encargados del cuidado y educación de los niños imaginan de ellos en cada época, es una imaginación que produce y configura una red de representaciones que permean tanto el mundo social como el mundo singular, podemos ver cómo estas construcciones mentales se materializan en las instituciones sociales, a partir de sus símbolos, discursos, experiencias, prácticas, reglas y normatividades. En este sentido, se habla de una articulación entre el mundo subjetivo y el mundo social; pues, como se ha dicho, son los sujetos desde su cotidianidad, sus realidades históricas y su psiquismo los que construirán, perpetuarán y modificarán las significaciones y los sentidos del mundo.

El *imaginario social instituyente* tiene como fuente de creación la “imaginación

radical”, a partir de la cual surgen representaciones, que aunque individuales, al ser compartidas con otros generan transgresiones, discontinuidades y rupturas, propiciando un espacio de construcción colectiva humana.

Lo social *instituyente*, es sinónimo de resistencia crítica y de imaginación creadora: aspecto de lo humano que hasta ahora no ha encontrado el lugar que le corresponde en ese complejo proceso de construcción /deconstrucción de lo social. La *imaginación radical, anticipadora* es la que ha hecho posible la creación de mundos, el derrumbe de ídolos y el paso a la constitución de lo singular. En esa relación entre lo colectivo y lo singular se tejen afectos, deseos y tensiones que pueden expresarse de diversas formas. Lo instituyente demarca lo caótico, pero, a la vez, comporta un potencial que posibilita la creación de universos de sentido. La comprensión de lo instituyente debe tomarse y asumirse desde un sentido integrador; en un proceso dialéctico móvil y dinámico. Cuando se afirma que la familia, la política o la infancia están en crisis, en el fondo lo que se puede estar diciendo es que están surgiendo nuevas formas de poder; emergen nuevas formas que quieren ser hegemónicas y para ello luchan por ganar una legitimidad, una condición que les dé el reconocimiento.

La sociedad, en cada momento, es una creación de sí misma, y no va en pos de una fase más elevada, sino que se consume en su propia facticidad; es decir, para enunciarlo con Castoriadis, se *despliega*. Por ello, Castoriadis considera que el error de Marx fue profetizar que todo el desenvolvimiento de la sociedad humana tuviera un fin ineluctable: la sociedad sin clases. Este fin, esta determinación invalidaba todas las intuiciones y los profundos estudios de Marx sobre lo social. La sociedad es producto de sí misma, y no está determinada por un Dios, por la Naturaleza, por unas leyes externas, que el marxismo llamó materialismo histórico. En la primera parte de *La Institución Imaginaria de la Sociedad* (1975) Castoriadis hace una revisión crítica a los fundamentos teóricos del pensamiento de Marx y lo caracteriza como un pensamiento funcionalista, al no reconocer que la noción de “infraestructura” es una realidad objetiva, es el fundamento en el cual se anclan las otras dimensiones de la vida social, configuradas previamente por la *dimensión simbólica*.

La cultura a través de su poder simbólico define lo que se percibe y se acepta como natural, en consecuencia la existencia funcional de una institución remite a su poder simbólico que le da trascendencia y le asigna sentido y finalidad. “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica” (Castoriadis, 1975, I: 201)

En su ensayo *El imaginario social instituyente*, Castoriadis reconoce que esta noción es difícil de aceptar. Afirma que la imaginación no se puede aprehender con nuestras manos, ni colocarla bajo un microscopio. Explica que la imaginación es una función cuya labor principal es “hacer surgir un flujo de representaciones”, La imaginación es una *dynamis*, un poder-hacer-ser, una provisión, una reserva, un *plus* posible.

Sobre el imaginario social instituyente Castoriadis plantea:

Lo imaginario radical, como alteridad y como origen perpetuo de alteridad, que figura y se figura, es al figurar y al figurarse, creación de «imágenes» que son lo que son y tal como son en tanto figuraciones o presentificaciones de significaciones o de sentido. Lo imaginario radical es como histórico-social y como psique-soma. Como histórico – social, es un río abierto del colectivo anónimo; como psique/soma, es el flujo representativo/afectivo/intencional. A lo que es posición, creación, dar existencia en lo histórico – social lo llamamos imaginario social en el sentido primero del término, o sociedad instituyente. (Castoriadis C. 1975:328)

El hombre, individualmente considerado, y el colectivo humano temen reconocer esa potencia creadora, esa facultad de inaugurar realidades, de hacer el mundo, de tejer el entramado social, de suscitar mundos posibles, de cambiar la realidad instituyendo un sistema de nuevas representaciones.

Según Castoriadis, en este rechazo juegan principalmente dos factores: la limitación de la ontología heredada, la cual sólo admite lo histórico-social como la combinación de cosas, personas e ideas; y la idea de creación que siempre ha sostenido que la sociedad se explica por la economía, por la geografía y por la religión; Castoriadis, afirma que lo histórico-social constituye la condición esencial del pensamiento y la reflexión, no se trata de una condición exterior, es una *condición intrínseca* a la experiencia humana, “una condición que participa

activamente de la existencia de aquello que condiciona.” Presentándose una correlación entre la psique individual y el imaginario social instituyente. Castoriadis no establece oposición entre el sujeto y la sociedad, por cuanto el sujeto es una creación social. “La socialización no es una simple adjunción de elementos exteriores a un núcleo psíquico que quedaría inalterado; sus efectos están inextricablemente entramados con la psique que sí existe en la realidad efectiva.” (Castoriadis C. 1975)

Las instituciones y las significaciones imaginarias sociales, de cada sociedad en concreto, son, a juicio de Castoriadis, creaciones libres e inmotivadas del colectivo dado, «son creaciones *ex nihilo*, no *cum nihilo*». “La primera representación de cosa es entonces creada *ex nihilo* (de nada previo) por la imaginación radical y a partir de ella se construyen esquemas de figuración que dan lugar a nuevas representaciones de “cosas” que se convierten en objetos de pulsión, investidos libidinalmente y ligados a una serie de afectos”(Anzaldúa, 2010: 39)

Castoriadis establece una condición para que la sociedad pueda moldear de forma tan variada a la psique individual: que la institución le ofrezca un conjunto de sentidos para vivir al individuo; de esta forma la psique humana internaliza esta condición y se incorpora al entramado social. Al respecto Castoriadis afirma que:

La institución de la sociedad por la sociedad instituyente se apoya en el primer estrato natural de lo dado y se encuentra siempre (hasta un insondable punto originario) en una relación de recepción/alteración con lo que ya se había instituido. La posición de figuras con sentido o con sentido figurado por la imaginación radical se apoya en el ser-así del sujeto como vivo, y se encuentra siempre [...] en relación de recepción/alteración con lo que ya había sido representado por y para la psique (Castoriadis C. 1975:328)

Las significaciones imaginarias de la sociedad crean un mundo propio para cada sociedad; mundo sólo inteligible y “natural” para los miembros de esa sociedad en un momento dado. En otras palabras, cada sociedad crea una representación del mundo, y se representa a sí misma dentro de ese mundo, y no es imputable a una construcción intelectual, sino a lo que Castoriadis llama el impulso, el despliegue de esa sociedad, como una intención global y en su base

están las representaciones, los afectos y los deseos, elementos que invaden toda la vida social.

La sociedad como magma de significaciones

Los imaginarios se definen como ese *magma de significaciones imaginarias sociales*, locales e indefinibles, y a veces arbitrarios y, que componen desde la teoría de Castoriadis la “institución de la sociedad”. Se entienden, las significaciones imaginarias sociales como la totalidad de las representaciones de lo que puede ser representado, es decir, creaciones libres que existen en los sistemas psíquicos y sociales, y que son sociales en cuanto los comparten los miembros de una colectividad y son imaginarias porque no se puede reducir a lo real o racional, sino que son productos instituidos de modo diferente en cada época. Son significaciones por que se consideran el cemento de la vida social que da unidad a las ideas, al flujo representativo, a las actuaciones y en ese magma convergen las representaciones, las intenciones y los afectos que determinan las relaciones de la sociedad. En palabras de Castoriadis, las significaciones imaginarias no son sólo representaciones de objetos, ellas son magma de significaciones:

La institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones que sólo es posible en y gracias a la imposición de la organización identitario, conjuntista a lo que es para la sociedad [...] sería imposible pensar las significaciones imaginarias sociales a partir de su relación con «objetos» como sus «referentes». Pues es en y por ellas como resultan posibles los «objetos» y, por tanto, también la relación de «referencia». El «objeto», como referente, es siempre co-constituido por la significación imaginaria social correspondiente. (Castoriadis C. 1975: 321)

Cada sociedad conforma un mundo para sí, que se reproduce y se mantiene unida a partir de las significaciones imaginarias. “A través de la creación de un magma de significaciones, lo imaginario social establece lo que es y lo que no es en una sociedad, lo que existe y lo que no, lo que puede ser y lo que puede valer

en una época y colectividad determinada. Todo lo decible, lo representable y lo que puede hacerse debe ser aprendido en esa red de significaciones para que tengan sentido” (Anzaldúa R. 2010: 44)

Las significaciones imaginarias en la institución de las sociedades no pueden ser reducidas al mundo de esas significaciones instituidas en las representaciones individuales “las significaciones no son evidentemente lo que los individuos se representan, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidades para participar en el hacer, en el representar decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente incluso cuando se conflictúan” (Castoriadis C. 1975:323)

Indagar por los imaginarios, sus resignificaciones y posibles transformaciones, requiere desentrañar la creación incesante e indeterminada en lo social, lo político, lo histórico y en lo psíquico, instancias necesarias para la “construcción de la realidad” y para la comprensión de las relaciones entre los discursos y las prácticas. Aportar a una historia de creación colectiva desde las historias individuales, implica develar las relaciones de cada sujeto consigo mismo y con los otros en un contexto determinado. Este estudio indaga desde el sujeto sus significaciones, cambios, modificaciones y los nuevos sentidos del imaginario, en tanto en ellos se conjugan los pensamientos, los afectos y las acciones.

Castoriadis, define la sociedad no como un conjunto de estructuras, sino como un *magma* de significaciones sobre el cual descansa el decir y el hacer, al respecto señala:

La sociedad no es un conjunto, ni un sistema o jerarquía de conjuntos (o estructuras). La sociedad es magma y magma de magmas. Pero hay una dimensión ineliminable de hacer/representar social, de toda vida y toda organización social, de la institución de la sociedad, que es –y no puede dejar de ser- coherente con la lógica identitaria o lógica de conjuntos, pues esa dimensión es precisamente puesta en y por esta lógica, y simplemente es gracias a ella. (Castoriadis, 1975:106)

Así, la sociedad se auto-instituye desde el surgimiento de diferentes y nuevas formas sociales, a partir del *magma*, entendido como una compleja red de

significaciones. Un magma es entonces un espacio imaginario que otorga unidad y coexistencia a las *significaciones sociales imaginarias*. Y el orden y la organización de los dominios de la vida social son fruto de este *magma en la dimensión conjuntista-identitaria*.

Los imaginarios sociales como construcciones humanas, develan las transformaciones en las dinámicas sociales que se han realizado en el transcurso de la historia de la humanidad, como elementos de análisis y comprensión de una forma social en un tiempo determinado, los imaginarios sociales han permitido establecer la relación entre las significaciones imaginarias que sobre la infancia se tienen en una determinada sociedad y las instituciones, las intenciones, los mecanismos y las prácticas que devienen desde estas formas de sentir, pensar e imaginar a la infancia. Develando ese representar/decir y el representar/hacer que hay desde las prácticas sociales se pueden evidenciar y comprender las formas de control, de disciplina y poder y sus transformaciones que van desde una sociedad de control y disciplinaria a una propuesta de sociedad que instauro al sujeto como creador de mundo y la experiencia como fuente de conocimiento.

Práctica y experiencia pedagógica

A partir de los desarrollos conceptuales, metodológicos y empíricos alcanzados en este estudio sobre los imaginarios de infancia, niño y niña presentes en la práctica pedagógica de los maestros(as) y en la política pública de infancia, se presenta en este apartado la reflexión sobre la práctica pedagógica inscrita en el concepto de la experiencia humana y por tanto producto de las formas de pensar, sentir y decir que la configuran como una práctica discursiva y una práctica social.

Práctica Pedagógica

Este proyecto ha examinado de manera crítica las prácticas discursivas y la experiencia pedagógica de los maestros (as), el análisis ha incluido revisiones documentales y trabajo de campo (entrevistas, grupos focales y relatos de vida). Se han estudiado tanto los enunciados discursivos como los usos que los sujetos hacen de éstos en las prácticas pedagógicas. Una mirada genealógica a la práctica pedagógica en Occidente revela que desde mediados del siglo XX las prácticas empiezan a inscribirse en dispositivos⁹ de saber-poder tajantemente opuestos. De un lado surgen como dispositivos de dominación que tienen como efecto la infantilización de los sujetos, como es el caso de las prácticas de obediencia del cristianismo, y de otra parte en dispositivos de libertad, felicidad, resistencia y disidencia como es el caso de las prácticas de sí en la sociedad contemporánea.

Sobre estas prácticas Bauman señala: “la felicidad se convirtió en una condición que todo ser humano podía exigir como derecho de nacimiento. Los seres humanos podían además, quejarse en caso de que sus demandas no fueran escuchadas o se les ignorará, y rebelarse si estas no les eran otorgadas o si la prometida felicidad se demoraba en llegar” (Bauman. 2002: 174 -175)

Esta noción de prácticas muestra la emergencia de un nuevo saber, cuyo objeto es modelar los cuerpos, obtener cuerpos dóciles y funcionales, de tal manera que las relaciones de poder y las relaciones de saber tienen por objeto la producción de un sujeto pedagógico contemporáneo. Es así, como la práctica pedagógica se constituye en el espacio en donde además de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se busca la modelación y la formación de la personalidad de un sujeto desde los procesos educativos propuestos por una

⁹ Dispositivo pedagógico, desde la teoría de Foucault, se entiende como una red de relaciones entre elementos heterogéneos como discursos, instituciones, arquitectura, reglamento, leyes, enunciados científicos, proposiciones morales y filantrópicas. El dispositivo pedagógico comprende además los operadores materiales del poder, es decir, las técnicas, estrategias y formas de sujeción instaladas por el poder escolar. En esta perspectiva se llama la atención sobre la importancia de los mecanismos de dominación de naturaleza heterogénea: instituciones, acondicionamientos arquitectónicos, prácticas y discursos en su forma específica como en la implícita, en lo que se dice y lo que no se dice. (Foucault, 1976)

sociedad particular.

La práctica pedagógica se refiere al ejercicio de la enseñanza. Para Olga Lucia Zuluaga, la pedagogía, es una disciplina “que contextualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1987:21). Desde este planteamiento, los saberes y modelos pedagógicos adquieren características sociales de acuerdo a las funciones que se le asignan a los sujetos participantes. La práctica pedagógica se caracteriza también, porque establece unos objetivos de formación, en ella confluyen diferentes núcleos del trabajo en el aula: el currículo, los enfoques o modelos pedagógicos, los procesos de relación (comunicación), los procesos cognitivos, la evaluación, la formación moral, la formación ciudadana.

Se plantea que la práctica pedagógica se ocupa de los significados en el proceso de su transmisión. También trabaja sobre la comunicación en el sentido que establece límites a los procesos comunicativos: qué, cómo, cuándo, a quién comunicar. Los intercambios comunicativos y pedagógicos son regulados, tienen ritmos, secuencias, criterios de evaluación y modalidades de interpretación.

Desde estos planteamientos se puede decir que la escuela como institución, establece límites a los procesos comunicativos, controla la producción de enunciados entre los maestros, estudiantes y padres de familia. Las prácticas pedagógicas se constituyen en el espacio, desde el cual el maestro comunica, enseña, produce, reproduce, significados y enunciados, se relaciona con el conocimiento, evalúa, establece reconocimientos y sanciones (Bernstein y Díaz, 1985).

Para analizar la experiencia pedagógica y la práctica social de los maestros(as) se retoma la propuesta de Michel Foucault, quien caracteriza las formas de una sociedad a partir de las prácticas discursivas, pues es desde ellas, del conjunto de discursos que se producen en la actualidad que se puede comprender las condiciones en las cuales se producen los sujetos educativos y sociales; las experiencias que construyen en los ámbitos concretos de su vida, la complejidad de las relaciones que se tejen en los espacios de los jardines y las

escuelas, y la diversidad de elementos que juegan en la configuración del mundo educativo y social de la infancia.

Leer las prácticas discursivas de los maestro (as) como manifestaciones de sus prácticas pedagógicas permite develar las discontinuidades y las continuidades; las racionalidades sobre las cuales se han instaurado las formas de trato, las propuestas pedagógicas para la infancia, las maneras cómo se han configurado las significaciones imaginarias y cómo estas han generado las tensiones y las reacomodaciones de una práctica que va de la regulación y el control a una práctica que posiciona a los niños como sujetos de derechos, de política, autónomos y participativos.

Así, tomando en el centro de este estudio la práctica discursiva como manifestación del lenguaje (decir/representar y del hacer/representar), la práctica pedagógica es entendida como práctica social que dan cuenta de la configuración de lo que Foucault denomina “epistemes”, entendidas no como “[...] la suma de sus conocimientos, o el estilo general de sus investigaciones, sino las desviaciones, las distancias, las oposiciones, las diferencias, las relaciones de sus múltiples discursos[...]la episteme [...]es un espacio de dispersión, un campo abierto y sin duda indefinidamente descriptible de relaciones” (Foucault, 1968:50), para este estudio la episteme es un conjunto de formas de decir, de hacer e interpretar el mundo de la infancia, permite desde las significaciones imaginarias desentrañar las formas de pensar y actuar de los maestros(as) y de los gobiernos en relación con la infancia.

Los discursos pedagógicos de los maestros(as) en sus formas particulares tienen unas condiciones propias de existencia y se despliegan a un campo práctico, en donde se refiere “el discurso no tanto al pensamiento, al espíritu o al sujeto que lo ha prohiado, cuanto al campo práctico en el cual se despliegan” (Foucault, 1968: 59), por lo que se considera que los discursos son dominios que dan cuenta de una práctica social, que se encuentran limitados por fronteras, formas de representación, por sentimientos, por reglas de formación, condiciones de existencia, alteraciones y discontinuidades, que en los procesos de interrelación generan transformaciones y originan nuevas formas discursivas y por

tanto nuevas prácticas sociales en torno a la infancia.

Entonces, mirar la práctica pedagógica como forma discursiva, sus desplazamientos de una sociedad disciplinaria y su paso a la instauración de una sociedad centrada en el derecho, la participación y la autonomía; es hallar la correspondencia entre las formas particulares de pensar la infancia en un mundo que se mueve entre el pasado y el presente, que como contemporaneidad está desplazando viejas formas de mirar la infancia y desde discursos políticos, científicos, pedagógicos y psicológicos está tratando de instituir unas formas de significar la infancia y a los niños y niñas como sujetos actores de su realidad, para transformar las condiciones materiales de existencia.

A lo largo de la historia de la humanidad, los niños y niñas se sujetan a las significaciones que los adultos de cada época les otorgan. La discontinuidad que se puede plantear y que determina las prácticas sociales para con la infancia, está inscrita en los modos simbólicos e imaginarios que se constituyen en cada época que pueden pasar de lo mítico a lo científico y legislativo, lo que sí es claro es que coexisten estas formas de significar la infancia y que determinan de una u otra manera el paso de una infancia moderna al reconocimiento de nuevas infancias.

La práctica pedagógica de una sociedad de control a una sociedad autónoma

Se puede afirmar que una sociedad disciplinaria como lo explicita Foucault en su libro *Vigilar y Castigar* (1976), se evidencia por los diferentes mecanismos que se instituyen para generar un orden determinado y una forma de pensar y actuar particulares, que se manifiestan en sus prácticas discursivas. Por lo tanto una sociedad disciplinaria se centra en la vigilancia como forma de control permanente de sus ciudadanos, un control que es ejercido sobre el cuerpo y sobre el espíritu, que busca construir unos individuos particulares y a su vez instituir unas formas de poder.

Así, mismo esta sociedad disciplinaria organiza los espacios de tal manera que le permitan ejercer el control y la vigilancia sobre los individuos, sus cuerpos,

sus formas de pensar y su interacción. “Este espacio, cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido[...]todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario”. (Foucault, 1976: 201).

Bajo estos dispositivos disciplinarios, se han constituido las actividades esenciales de la vida social de los sujetos, así como también se han establecido los sujetos de una sociedad determinada, una sociedad que podemos ubicar entre los siglos XVII y mediados del siglo XX. Una sociedad que ha instituido e institucionalizado unas formas de pensar, ser y hacer particulares y que para su existencia ha creado unas instituciones propias como son la familia y la escuela, en las cuales se instalan unas significaciones sociales propias que dan cuenta también de las condiciones de existencia de los sujetos y determinan una práctica pedagógica particular.

La escuela ha establecido los mecanismos disciplinarios configurando unas prácticas discursivas y sociales que se manifiestan en su acción y trabajo pedagógico; a partir de imponer un espacio excluyente, disciplinario que permitiera la domesticación del cuerpo y el espíritu, la vigilancia y el control permanente. Por lo tanto su estructura se organiza y jerarquiza desde lo que Foucault considera como el “panóptico” una estructura arquitectónica que se establece e instituye como espacio simbólico de disciplina y control. La cual según este autor tiene como función “inducir en el detenido un estado consiente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, inclusive si es discontinua en su acción” (Foucault, 1976: 2004).

Desde esta idea, la escuela tradicional organiza sus espacios en donde el maestro como actor que debe imprimir y mantener la disciplina pueda controlar a todos los niños. Unos espacios organizados en un sentido estricto lineal que

permita al maestro desde su torre central observar y ser observado.

A esta estructura escolar, a esta idea de la función del maestro, a esta sociedad centrada en la disciplina que establece una formas de relación particular con los niños le subyacen unas formas de pensar y significar la infancia que evidencian las condiciones materiales, sociales y culturales de esta población, así como las formas en que está sociedad los construye y los atiende.

Podemos referir que a esta sociedad disciplinaria a través de sus instituciones como son la familia y la escuela significaba a los niños y las niñas desde unas ideas positivistas que asumían las lógicas del adulto como las únicas posibles, en cuyas lógicas la imaginación infantil y sus diferentes formas de expresión fueron consideradas como eventos insignificantes.

El niño fue considerado un ser irrelevante, hasta tanto no cumpliera los siete u ocho años de edad, cuando se pensaba que adquiriría ya una “conciencia”, la cual le permitía tener razón y en consecuencia un espacio moderado de opinión, pero siempre bajo la tutela y decisión final del adulto. Los niños solían ser tradicionalmente nombrados y escenificados a partir de representaciones universalistas. El concepto de infancia fue tratado durante mucho tiempo, como un enunciado que hace referencia a un lapso de vida común y lineal, transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Por ello, la infancia, como estado natural, fue objeto de protección, inversión, control y represión a excepción de algunos niños cuya condición social estaba asociada con el poder y la nobleza.

Históricamente, la pedagogía sitúa invariablemente al niño en el centro de los procesos de enseñanza y de las prácticas pedagógicas, sin considerarlos en su formación y constitución como sujetos, es decir, que durante este período para la pedagogía, la infancia, el niño y la niña han sido considerados como objetos inmutables y ahistóricos.

Así mismo estas significaciones sociales sobre los niños y las niñas que se encuentran en las prácticas pedagógicas determinan el cumplimiento de unas funciones a los maestros diferentes a las estipuladas para la familia como son amar, proteger, cuidar y educar. Por tanto en esta sociedad la escuela tiene que cumplir con la tarea de escolarización. En este sentido, la producción discursiva de

la pedagogía está orientada a transmitir los saberes y producir una infancia deseada mediante las funciones prescritas al maestro.

En esta dialéctica entre prácticas discursivas y prácticas sociales, es decir, entre formas de relación, formas de pensar y de hacer sobre las cuales se instituye un tipo sociedad, se puede apreciar como a mediados del siglo XX, se produce una alteración radical en palabras de Castoriadis o una discontinuidad y transformación en palabras de Foucault, que instituye unas nuevas formas de pensar y actuar frente a la infancia.

Una discontinuidad o alteración que refleja no sólo el cambio en las formas materiales de la sociedad, sino también en sus formas de pensar, de significar e instituye nuevas formas de hacer. Esta transformación del entorno de socialización y la irrupción de los medios masivos de comunicación instauran desde los planteamientos de Foucault unas prácticas discursivas propias y por tanto unas prácticas sociales que determinan unos mecanismos de control más sutiles, pero que tienen el mismo significado instituir una sociedad y unos sujetos particulares.

Así mismo la función y la acción de las instituciones como la familia y la escuela se han transformado ya no como instituciones para ejercer disciplina, sino para generar una forma de control sobre la subjetividad del niño proyectados para recrear la sociedad actual. Es decir, las formas de control y los mecanismos han pasado de ejercer un control directo sobre el cuerpo, a ejercer un control sobre la psique del sujeto. Para Foucault, “el cuerpo se convierte en fuerza útil para la sociedad cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo doméstico. Este saber y este dominio constituye lo que podría llamarse la tecnología política sobre el cuerpo” (Foucault, 1976: 33)

Esta sociedad de control compleja reconoce y produce la infancia como una categoría histórica social, que instituye a los niños y las niñas como sujetos sociales, reconociendo su diversidad y multiexpresividad, inmersos en una cultura saturada de símbolos y por lo tanto creadora de sentido y de trascendencia para los sujetos que en ella desarrollan su existencia.

La sociedad sitúa niños y niñas en una relación permanente con la cultura en planos de la realidad en la cual el sujeto (niño/niña) materializa su experiencia en

la vida cotidiana. Esto implica, a la infancia, como sujeto constructor de un mundo para sí, pero a su vez dependiente de un mundo posible exterior como sistema social, que los piensa y se relaciona con ellos en un proceso de interacción que se vuelve herramienta de conocimiento del mundo, pero a su vez posibilidad de construcción y constitución de ese mundo infantil.

Como se puede evidenciar es en la dinámica reflexiva y dialéctica entre discursos y prácticas, entre formas de pensar, hacer, sentir y significar que cada sociedad instaure unas formas de socialización y de vida social particulares, que las hacen ver como sociedades disciplinarias, de control o transformadoras. Sin embargo el paso de una sociedad de control a una sociedad autónoma, implica la alteración no sólo de las condiciones materiales de existencia, sino también de sus formas de pensar, sentir y actuar, es decir, de sus significaciones imaginarias sociales, en últimas de los imaginarios sociales que se constituyen en el elemento que da unidad y sentido, con lo cual se instituyen diversas formas sociales y que pueden ser continuas o discontinuas, pero siempre son de correspondencia y correlación.

Experiencia Pedagógica

El concepto de experiencia humana¹⁰, ha incursionado desde la filosofía a los diferentes campos del pensamiento. Desde la perspectiva ontológica hablar de experiencia humana pasa por comprender la vida humana, retomar la conciencia individual o «autoconciencia» y analizar al hombre en su conciencia histórica, en la cual el sujeto está constitutivamente atado a la sociedad. Por tanto en el desarrollo de la experiencia, el reconocer que somos seres históricos es afirmar que somos seres sociales, que construimos tejidos culturales, donde la historia y la vida tienen una relación profunda, como lo señala Dewey:

La experiencia, es un saber que se sitúa en un momento histórico social, da

¹⁰ La conceptualización de experiencia es tomado del Artículo Sistematización de Experiencias como Modalidad de Investigación Educativa. Cecilia Rincón Verdugo. Bogotá 2010.

cuenta de las intenciones pedagógicas, de los procesos educativos y sociales; es un saber que se recontextualiza, se aplica; por tanto la experiencia constituye la actuación, la escenificación, el ritual, el drama que produce significación y conocimiento de la práctica y la teoría pedagógica. La experiencia “constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente[...] Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción [...] Y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo[...] Pero la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores” (Dewey,2004:37).

La experiencia es un momento dentro de una “continuidad”, no es un evento aislado, es una interacción entre el sujeto y el medio, en donde el sujeto es producido por las transacciones con el medio. Para Dewey, debe producirse una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal, “La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas [...] Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (Dewey, 2004:71-72).

La experiencia de la que se habla, no es la simple experiencia, no es la cadena de sucesos de larga o corta duración, se hace referencia a las experiencias formativas y transformadoras, eventos externos que se distinguen y respuestas internas que involucran en cada momento el pensar, el desear, el querer y el sentir.

Reconocer la experiencia pedagógica como fuente de saber y conocimiento, significa valorar el conocimiento práctico, que está implícito en el quehacer docente, un conocimiento en “acción” útil para comprender y resolver problemas escolares de diferentes órdenes y complejidades.

De este modo, la experiencia pedagógica configura un tejido social a partir de una trama que emerge con fuerza transformadora, en la cual la experiencia como sostiene Jorge Larrosa “sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es

en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento” (Larrosa, 2004:5)

La práctica pedagógica, como enuncia Cecilia Rincón (2010) puede “entenderse como una experiencia, una creación intencionada, que se sustenta en un conocimiento que deviene de experiencias anteriores y que se plantea a partir de su intención de contribuir tanto a la transformación del sujeto, como a la transformación de la misma práctica”. Es una acción realizada por sujetos, se reconoce inmersa en un contexto histórico-cultural, que la invita como práctica social a instaurarse como experiencia humana.

La práctica pedagógica, se asume como experiencia, con sentido de lo alternativo, porque permite develar y reconocer ese saber educativo elaborado permanentemente desde el aula en la cotidianidad de la vida de la escuela, en una lucha permanente de contrarios ciencia/tecnología, conocimiento científico/conocimiento cotidiano donde el sujeto no es el sujeto en formación, ni el sujeto de la educación, sino el sujeto de la experiencia, “es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa” (Larrosa, 2004:7)

Las prácticas se enuncian como experiencia pedagógica, capaces de transformar al sujeto, quien tiene que pensar críticamente sobre sus acciones y pensamientos, que lo llevan a formarse en el conocimiento. La experiencia pedagógica, cambia el sentido del quehacer en la escuela. La experiencia pedagógica como fuente de saber, exige un ambiente educativo estimulante, donde se considera que el sujeto tiene la capacidad de pensar, investigar y construir conocimientos, en esta experiencia el maestro y el estudiante son sujetos culturales y políticos.

Es este mundo de múltiples miradas, de transformaciones continuas de los discursos y las prácticas, en las cuales el estudio, la indagación y develación los imaginarios sociales de infancia que poseen los docentes cobra importancia, para leer e interpretar esos cambios en las prácticas sociales, en las relaciones con la infancia, con los niños y niñas que les proponen otras formas de ser sujetos en el mundo.

Entonces, para entender las prácticas pedagógicas de los maestros, sus

experiencias y sus formas de relación con los niños, por qué se actúa así y no de otra manera, es necesario incorporar en los análisis esa producción simbólica en la que los sujetos educativos construyen cotidianamente su experiencia de vida, establecen el tejido social y configuran su práctica social y pedagógica.

Los imaginarios sociales y las significaciones imaginarias sobre la infancia en el campo educativo y pedagógico establecen las dimensiones de sentido y significado con los cuales los sujetos del acto educativo se relacionan en un tiempo histórico, en unas condiciones culturales y sociales determinadas, pero también de acuerdo a ellas las recrean y las transforman.

II

HISTORIOGRAFÍA DE LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DE INFANCIA EN LA CULTURA DE OCCIDENTE



Jan., 75 La Familia Belsham. Turner. Museo de Louvre, París

Desde los aportes teóricos procedentes de los estudios históricos, psicológicos, sociales y culturales, en torno a la infancia se ha logrado configurar un “campo de estudio”¹¹ interdisciplinario que permite ubicar la infancia como sujeto-objeto de investigación. En este campo de estudios, la infancia es abordada como una construcción histórica social, ligada a la cultura, y asumirla como objeto de estudio ha exigido transitar por fronteras y marcos epistémicos diversos, con lecturas interpretativas que develan las formas de constitución de los sujetos, de los saberes y de las prácticas.

La producción de los discursos sobre la infancia y sus relaciones entre las instituciones, los sujetos y los conocimientos conducen a retomar la noción de campo desarrollada por Bourdieu y Foucault para describir los contextos y las realidades internas y externas en las cuales se ha producido el saber sobre la infancia. Para Pierre Bourdieu (1992) un campo está determinado por la existencia de un capital común y lucha por su apropiación.

El campo consiste en un sistema estructurado de posiciones sociales, a la vez que un sistema estructurado de relaciones de fuerza entre esas posiciones, para Bourdieu, pensar en términos de campo la construcción de las significaciones imaginarias de infancia, sería pensar en términos de relaciones objetivas entre individuos (saberes) que existen independientemente de la conciencia y sus deseos; el campo es un espacio, una arena dentro de la cual concurren intereses, poderes y actores, luego el campo posee una estructura determinada por las relaciones que producen los actores involucrados (Bourdieu, 1992). En sentido estricto el campo se puede entender como *todo un espacio social*, como una red de relaciones objetivas y diferenciadas “esta idea de diferencia, de desviación,

¹¹ Aproximarse a un concepto de campo de estudio, se puede definir desde la noción Foucaultiana de *campo enunciativo* “la configuración del campo enunciativo, comporta también formas de coexistencia. Estas dibujan ante todo un campo de presencia (y con ello hay que entender todos los enunciados formulados ya en otra parte y que se repiten en un discurso a título de verdad admitida, de descripción exacta, de razonamiento fundado o de premisa necesaria; hay que entender tanto los que son criticados, discutidos y juzgados, como aquellos que son rechazados o excluidos); en ese campo de presencia, las relaciones instauradas pueden ser del orden de la verificación experimental, de la validación lógica, de la repetición pura y simple, de la aceptación justificada de la tradición y la autoridad, del comentario de la búsqueda de las significaciones ocultas, del análisis del error” (Foucault, 1997: 93), entonces por campo se puede entender las relaciones entre los diversos «discursos» de los distintos saberes científicos en torno a un objeto de estudio como la infancia.

fundamenta la noción misma de *espacio*, conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su *exterioridad mutua* y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y así mismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y *entre*,[...]" (Bourdieu, 1997:19).

Para Foucault, el concepto de campo contribuye a comprender las relaciones entre el saber y el poder, las continuidades, discontinuidades y los desplazamientos que se han producido en las diferentes épocas y períodos y que han configurado un conjunto de representaciones y significaciones imaginarias de infancia, niño y niña. Un campo de conocimiento específico implica establecer las relaciones entre los diferentes discursos y epistemes que concurren para configurar un discurso inter y trans–disciplinario sobre “la infancia” como objeto y sujeto de estudio.

En este sentido, “Recuperamos la dimensión transdisciplinar de todo estudio centrado en la infancia; las referencias que nos interesa situar y analizar críticamente se ordenan en tres grandes grupos: las proporcionadas por el campo de la historia y de la historia de la infancia, la provenientes de la historia de la educación y de la sociología de la educación y las aportadas por el psicoanálisis”. (Carli, 2003; 16).

Lo que marca la conformación de un estado del arte o historiografía de los imaginarios de infancia, es la preocupación sobre un grupo poblacional particular, es mirar la constitución de esas significaciones sobre la infancia, que hacen parte de la identidad de un grupo social, producen los imaginarios, las representaciones, las ideas, los sentimientos, los afectos y las relaciones que dan coexistencia a la sociedad, en un tiempo y espacio determinado. Unas significaciones imaginarias que se instituyen desde y en, las instituciones sociales como son el lenguaje y la práctica, que permiten develar la relación entre el sujeto (psique) y la sociedad (colectivo). Entonces, la construcción simbólica de la infancia, toma como elemento central el despliegue de lo histórico social, que como dimensión de la sociedad permite develar cómo estas significaciones imaginarias sociales se anclan en la tradición cultural, y en una relación dialéctica se imbrican modificando

lo institucionalizado e instituyendo nuevas formas de ver, pensar y ser de los niños y niñas.

Este estado del arte sobre los imaginarios de infancia, se establece desde los discursos de las políticas, los desarrollos de las disciplinas y las prácticas sociales, que se han instituido en torno a los niños y niñas; también recoge la diversidad de las significaciones imaginarias que han asumido y determinado los modos de vida de los niños (as) en una época y cultura determinada, es decir, un estado del arte sobre imaginarios de infancia establece una relación dialéctica entre los discursos, las condiciones materiales, las políticas, las ideas y las formas de representación de la infancia en un tiempo histórico determinado.

El estado de arte sobre la significaciones imaginarias sociales sobre la infancia, implicó mirar en las prácticas socioculturales, el conjunto de imágenes, representaciones, concepciones, afectos, acciones y discursos que configuran un imaginario que orienta las formas de percibir la realidad y modelan el pensamiento, la acción y determinan las experiencias vividas durante y con la infancia. Según Castro, L. R (2001) “reconstruir históricamente la infancia significa buscar, dentro de cada formación social, la configuración prevaleciente de significados, articulándolos al conjunto de representaciones que, en el imaginario social, se relacionan con los diferentes momentos de la existencia humana, en la trayectoria de vida, desde la concepción hasta la muerte. De este modo las representaciones sociales sobre la infancia tienen que ver con el conjunto de representaciones sobre los otros momentos de la existencia, con aquellas representaciones que reflejan el sentido de la vida, de la muerte, del paso del tiempo y de las relaciones con los otros” (Castro, L. R 2001).

Partiendo de esta premisa, se hace necesario para la configuración de un estado del arte de los imaginarios de infancia realizar algunas precisiones: Primera, se parte del principio que el estado del arte de imaginarios de infancia acude para su consecución a varias fuentes, por ello es transdisciplinar; segunda, se toma como fuente la información recogida en el campo de la historia y especialmente la historia de la infancia, como también la información proveniente de los estudios de la pedagogía. Tercera, se reconoce que la infancia es una

categoría histórico social, un concepto enlazado a la cultura y a los modos de ser de una sociedad, por lo tanto requiere transitar por fronteras epistémicas diversas y lecturas interpretativas que descubran las formas de constitución de los sujetos, de los saberes y de las prácticas.

Partiendo de reconocer que los imaginarios son construcciones sociales que están atados al desarrollo histórico-social, por ende se configuran, se irrumpen, se transforman y aparecen creados en tiempos y sociedades particulares, este estado del arte se teje desde la constitución de tres matrices históricas¹², caracterizadas por un conjunto de significaciones imaginarias sobre la infancia presentes en una época determinada y en unas sociedades particulares.

Estas matrices son: la infancia “premoderna”, la infancia “moderna” y la infancia “contemporánea o postmoderna”; las cuales constituyen tres conjuntos de significaciones imaginarias que han determinado y orientado el devenir de los niños y niñas, los discursos, las prácticas y las instituciones creadas para su cuidado y formación. Se hace necesario también aclarar que estas matrices se configuran desde la permanencia de elementos que conforman las significaciones imaginarias como son los sentimientos, las maneras de nombrar o referir la infancia, los conceptos y las prácticas. En el desarrollo de estas matrices históricas, permite observar la imbricación, las continuidades y discontinuidades que se presentan en la configuración de los imaginarios sociales en las sociedades occidentales.

Otro elemento que se hace relevante en la configuración de un estado del arte sobre los imaginarios de infancia, es que el mundo humano, no solo está determinado por el tiempo, sino que es un complejo campo a travesado por lo social, lo económico y sobre todo por lo cultural (creencia, valores e ideas), es necesario situar estas matrices históricas en los marcos culturales que aportaron a la configuración de nuestra identidad como colombianos, por tanto se recogerá y se comparará para su precisión los estudios recientes que sobre la infancia

¹² Como matriz histórica de significaciones imaginarias sobre infancia, en este estudio se entiende un conjunto de representaciones, imágenes, sentimientos, deseos, afectos y acciones que los seres humanos han constituido y manifestado en torno a la infancia, en una sociedad determinada y en un tiempo histórico particular. Este grupo de significaciones está caracterizado por los constructos culturales y sociales; por las formas de pensar; por los discursos individuales y colectivos que se producen en una sociedad.

latinoamericana y colombiana se han producido y se contrastarán y enriquecerán con esa mirada eurocentrista que sobre la infancia se ha tenido en occidente.

Matriz histórica: infancia premoderna

El primer grupo de significaciones imaginarias están inmersas en un contexto histórico social “premoderno europeo”. Ubicado históricamente en lo que se considera la Edad Media correspondiente a los siglos V al XV, una sociedad feudal, marcada por las relaciones con la naturaleza, en donde la tierra es fuente de poder y riqueza, como sostiene Philippe Ariès en su artículo “Para una historia de la vida privada” (1991). “En ella encontramos un individuo inserto en solidaridades colectivas, feudales y comunitarias, en un sistema que poco más o menos funciona: las solidaridades de la comunidad señorial, las solidaridades del linaje, los vínculos de vasallaje encierran al individuo o a la familia en un mundo que no es ni privado ni público [...]” (Ariès, 1991: 13)

En este contexto socio-cultural, la significación imaginaria que se constituye, según el autor es una sociedad, denominada como tradicional, que no puede representarse bien el niño y menos el adolescente, allí “la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos con quienes compartía sus trabajos y sus juegos” (Ariès, 1973: 9-10) .

Significaciones imaginarias sociales premodernas de infancia en Europa: la infancia asociada a edades de la vida

Las significaciones imaginarias de infancia, niño y niña de esta época en la sociedad europea; (que como se demostrará más adelante tienen una notable diferencia con la constitución del imaginario sobre infancia en las sociedades

premodernas de América Latina) tiene como primera característica las asociaciones verbales a la infancia a *edades de la vida*, en donde cada etapa de la vida humana se significaba con términos como “infancia, puerilidad, juventud, adolescencia, vejez y decrepitud”; cada una de estas asociaciones verbales significaba un período particular de la vida determinadas por una mirada biologista de la vida, y en las cuales se puede identificar sentimientos y representaciones de como son pensados y tratados los niños, como lo referencia Ariès (1987), retomando textos de la Edad media “la primera edad es la infancia, que fija los dientes, y esta edad va desde el nacimiento del niño hasta los siete años; en ella, al recién nacido se le llama niño (*infans*), que es lo mismo que decir no hablante, porque en esta edad no puede hablar bien ni formar sus palabras perfectamente[...].” (Ariès, 1987:41). Es así como, el concepto de infancia, se encuentra inmerso en el sentimiento común de la vida y la vida como un fenómeno biológico, como una situación de la sociedad donde el niño y la niña no eran sujetos, sino una etapa de la vida, para el futuro; por tanto esta noción de edades de la vida también correspondían a funciones sociales y a determinaciones de clase.

Este concepto de *vida común*, como lo señala Jacques Gélis en su artículo “La individualización del niño” (1991), un estudio centrado en la imagen de cuerpo que se tenía en la Edad Media y cómo esta se transforma con la emergencia de algunos elementos culturales en los inicios de la modernidad. En la Alta Edad Media, persistía una conciencia de vida naturalista, en la cual se manifestaba una estructura circular de ciclo vital, en donde la vida se sucedía de generación en generación y donde el hijo era la perpetuación del padre; por tanto, para este autor la conciencia de cuerpo que marca unas significaciones imaginarias es diferente a la nuestra:

Dicha imagen del cuerpo era ambivalente. Cada ser tenía su cuerpo, su propio cuerpo, pero la dependencia respecto del linaje, la solidaridad de sangre eran tan fuertes que el individuo no podía sentir su cuerpo como plenamente autónomo: este cuerpo era el suyo, pero también un poco el de “los demás”, el de la gran familia de los vivos y de los antepasados[...]. El individuo sólo disponía del suyo en la medida en que este disfrute no contrariara los intereses de la familia[...]. su único deber era dar la vida. (Gélis, 1991: 294. En: Historia de la

Vida Privada. Tomo III Del renacimiento a la ilustración).

Así en esta consideración de vida y de cuerpo en la Edad Media al “niño se le consideraba vástago del tronco comunitario, parte del gran cuerpo colectivo, que mediante la superposición de las generaciones excedía el tiempo. Por consiguiente pertenecía al linaje. En este sentido era un niño “*público*[...]. En realidad[...]el niño es incapaz de subvenir solo a sus necesidades elementales porque nace inacabado” (Gélis, 1991: 294). Imagen que refiere unos sentimientos hacia la infancia marcados por la necesidad de formarlo para ser parte del mundo adulto. Esta representación de lo inacabado tiene que ver con lo incompleto y de la necesidad de estar en el mundo del adulto para adquirir la completud. Por ello la primera infancia era la época del aprendizaje, que en esta época “suponía una forma de educación común, un conjunto de influencias que convertían a cada ser en producto de la colectividad y que preparaba a cada individuo para el cometido que de él se esperaba” (Gélis, 1991: 296).

La infancia como sentimiento ausente

La segunda tesis de Philippe Ariès, que determina, la *ausencia de la infancia* en la premodernidad, refiere a la indiferencia con respecto a los niños y la poca frecuencia de alusiones a los niños y a su muerte en los escritos y los registros de las familias de la Edad Media, para ellos la infancia es una etapa de vida que se pasa rápidamente, está condicionada a los recursos materiales, por tanto la muerte de un hijo no es trascendental y se criaban los necesarios para sostener el linaje. Es solo en los albores de la alta Edad Media donde esta condición comienza a modificarse y se expresa en la preocupación de las ciencias médicas por la salud y las necesidades físicas de los niños y su preservación.

La poca importancia dada en la Edad Media a la infancia, según Ariès, se refleja en el arte medieval, en el cual el niño era representado como un adulto en miniatura, frente a lo cual considera que “si el arte medieval representaba al niño como un hombre reducido,[...]no interesa a la existencia, sino a la naturaleza del

sentimiento de la infancia” (Ariès, 1973:15). Esto significa que no era que los niños no existieran, sino que no tenían un lugar en el mundo y no se les reconocía sus necesidades y particularidades, es decir, no generaba en la cotidianidad y en la vida en común un sentimiento especial o particular.

El niño era, pues, diferente del hombre, pero sólo en tamaño y fuerza, mientras que los otros rasgos seguían siendo semejantes. Sería interesante comparar al niño con el enano[...].El niño es un enano, pero un enano que estaba seguro de no quedarse enano,[...]En compensación ¿no sería el enano un niño condenado a no crecer, e incluso a volverse en seguida un viejo arrugado?(Ariès, 1973: 15)

De igual forma, la infancia era una etapa de vida insignificante que se pasaba de forma rápida, por tanto la presencia del niño en la familia y en la sociedad era breve, pasaba de ser un bebé a un hombre joven sin contar las demás etapas de la vida, fue época sin recuerdo, poco sensible a la imagen de los niños, no hay trazos para el recuerdo y se observa la predominancia del mundo social (comunal) que el mundo privado; un sentido que no permitía que el recuerdo de los niños se grabara en la memoria e influyera en la sensibilidad de la gente, por lo que la infancia era algo sin importancia.

Esta limitada significación que tenía la infancia en la Edad Media, está determinada por la función que se otorgaba a la familia, la cual estaba ligada profundamente a la conservación y producción de bienes, los cuales dependían del oficio realizado por toda los miembros de la familia, por tanto las relaciones eran tejidas en torno la supervivencia, los matrimonios arreglados desde la posibilidad de manutención; la familia no era el centro de la afectividad; no tenía la afectividad como función y la protección que brindaba era orientada desde la conservación de los bienes familiares.

Según Ariès y Duby (1991); en el libro de la Historia de la Vida Privada, tomo 2 y 3; esta época está marcada por la escasa diferencia entre lo privado y lo público, en lo cual la vida de la familia era una vida colectiva, tejida en las densas relaciones externas entre amigos, familiares, en donde el ámbito privado para el afecto y la vida en pareja de la familia era escaso, lo que configura las relaciones con la infancia no desde el afecto sino desde la necesidad de su desarrollo para

que aporten a la vida de la familia.

Los niños y las niñas objetos del adulto

En la investigación desarrollada por Ariès, identifica un sentimiento superficial, que él denomina «*mimoseo*» “reservado para los primeros años cuando el niño era una cosita graciosa, la gente se divertía con él como si fuera un animalillo, un monito impúdico. Si el niño moría entonces, como ocurría frecuentemente, había quien se afligiría, pero por regla general no se daba mucha importancia al asunto: otro le reemplazaría en seguida. El niño no salía de una especie de anonimato” (Ariès, 1973: 10). Este tipo de actitudes y asociaciones verbales, muestran la presencia del niño como objeto del adulto, en donde sólo es objeto de observación y cuidado mientras preste o cumpla una función para el mundo del adulto. Sin embargo esta significación de la infancia, es uno de los elementos que a partir del siglo XV y XVI, comienza a ser cuestionada por los moralistas y pedagogos de la época, quienes con la intención de generar valores cristianos, hayan en este mimoseo y en esta actitud hacia la infancia, la mala crianza.

La infancia como representación de santidad

Esta significación imaginaria de la infancia, es también constituida desde el siglo XV, en la Europa medieval, cuando aparece la idea de “santa infancia”, un imaginario que se imbrica, permea y permanecer desde finales del siglo XV hasta finales del siglo XIX.

Una significación imaginaria, construida a partir de las imágenes religiosas, en la cual la imagen como visión del mundo, está presente en la configuración de los imaginarios, son representación, sentimientos, deseos e ideales que sobre algo se elaboran en una sociedad, pero que además tienen una función determinada en dicha cultura. En este caso, al hablar de la significación imaginaria sobre la infancia como “santa infancia”, en la edad media europea, es necesario recordar la imagen sagrada, donde la imagen es algo interpuesto entre el hombre y Dios,

como un puente que facilita la comunicación y no como un impedimento. La imagen religiosa es un camino hacia la divinidad; pero la imagen, en muchos casos, puede ser un fin en sí mismo, y en ese preciso momento se convierte en un ídolo.

Así en la edad media, la iconografía religiosa toma como objeto de representación a los niños y niñas como significado de benevolencia, bondad y pureza, una imagen sagrada que tiene como función una relación intrínseca con el arquetipo, posee fuerza, virtud, gracia, que se une a la idea de revelación, mensaje o profecía. Este imaginario establece una conciencia colectiva en torno a la infancia y una significación de ser niño o niña asociada a adjetivos como “*niños del cielo, niños de dios, angelitos y niños buenos*”.

La infancia “graciosa” iconografía laica

De esta significación imaginaria en el siglo XV y XVI, se desprende un imaginario laico de la infancia, pero como lo afirma Ariès, no es una representación del niño solo, el niño aparece inmerso en las costumbres y en la cotidianidad de la familia y la sociedad, en la que se convierte al niño en uno de los personajes más frecuentes de estas representaciones “el niño en la familia, el niño y sus compañeros de juegos, que son frecuentemente adultos, niños en la multitud, pero bien compaginados, en los brazos de su madre, o sujetos por su mano, o jugando[...]” (Ariès, 1973: 62).

Estas imágenes de infancia delinean la emergencia de un sentimiento de la infancia “graciosa”, pero no separada del mundo del adulto, sin embargo muestra cómo se van traslapando los imaginarios hasta instaurarse en el siglo XVII, con la institucionalización de la escuela como espacio legítimo de atención y educación de los niños y niñas. Sin embargo en esta descripción, se puede percibir la emergencia de un sentimiento moderno hacia la infancia, el cual está marcado por el cuidado y la protección; que se enunciará más detenidamente en la matriz histórica de la modernidad.

Estas significaciones imaginarias se pueden también percibir desde la

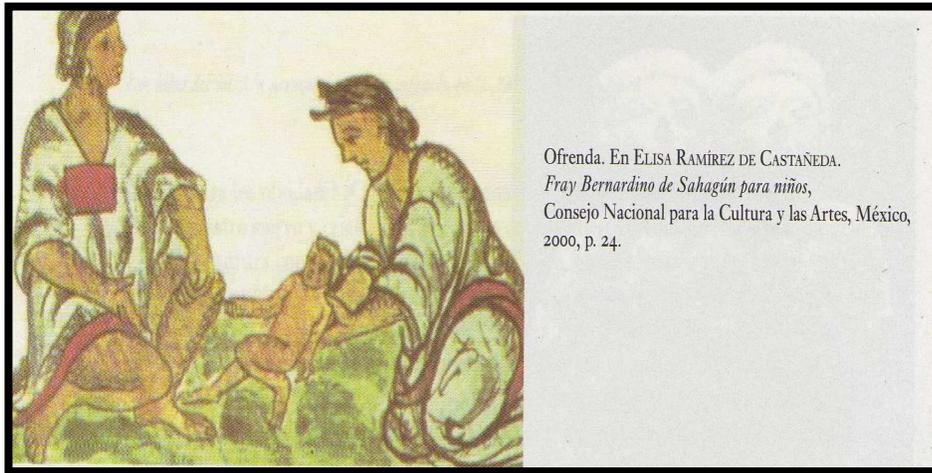
cotidianidad de la familia medieval donde los niños no eran identificados, ni tenían espacios diferenciados a los de los adultos, como lo describe George Duby y otros en su artículo “La vida privada de los notables toscanos en el umbral del renacimiento” (1991) “De la charla se pasa al juego- Se juega dados (aunque no está bien visto), a las tablas, al ajedrez[...] O bien se reúne a los niños para un poco de abecedario como distracción[...] cuando son un poco mayores, se organiza una pequeña sesión de lectura vespertina[...]”(Duby, 1991:216. En: Historia de la vida privada, tomo II De la Europa Feudal al Renacimiento).

Una de las condiciones de vida de los niños y niñas, que son generadas por estas significaciones imaginarias es la alta mortalidad infantil, especialmente en el mundo social popular y campesino, que se conjuga en el siglo XV con el infanticidio y en el abandono, lo cual provoca la creación de hospicios. En las clases altas los niños son “un pequeño ser adulado y colmado – en las familias acomodadas – de cuidados y de mimos; todo el mundo le abraza,[...]le chupetea o le acuna con canciones; los cuentos de brujas y otros que no solo le producen impresión de delicioso terror[...]”(Duby, 1991; 235). Sin embargo como señalan estos autores, estos cuidados y caricias se dan cuando los niños pueden andar y hablar, es decir, cuando puede de manera explícita interactuar con el adulto.

Es así como la infancia, en sus condiciones de vida están insertos en el terreno de las costumbres y la cotidianidad del mundo adulto, y la infancia en la Europa medieval, hasta finales del siglo XVI es una etapa de transición que “entre más pronto termine mejor”, una etapa de la vida sin ninguna trascendencia y que se olvida fácilmente sin quedar en el recuerdo ni de la familia ni del mismo sujeto.

En este paso por la construcción y develación del imaginario de infancia desde la historia en Europa, se puede percibir como los imaginarios sociales sobre la infancia se imbrican, algunos continúan traslapados en el cambio de las costumbres, la cultura y permanecen en la institución social, estas significaciones son el cimiento de la construcción de aquellos imaginarios instituyentes que han llevado a la transformación de la mentalidad y de las prácticas en una sociedad.

Las Significaciones Imaginarias de Infancia en las sociedades Latinoamericanas premodernas



En América Latina, la premodernidad está determinada por la existencia de las culturas indígenas y su tránsito a la modernidad, está enmarcado por el Descubrimiento y la Conquista, dos momentos históricos que instauran para los pueblos americanos la convergencia y yuxtaposición de formas culturales que nos determinan como una cultura producto del mestizaje. Sin embargo como lo refiere el historiador Pablo Rodríguez (2007), en las culturas prehispánicas, a la llegada de los españoles existía un concepto elevado de la infancia. El imaginario de infancia estaba ligado a lo social y lo religioso, lo que establecía un complejo mundo cultural que atendía la diversidad de la infancia como diferentes al adulto. En este mundo cultural construyen las comunidades indígenas sus conceptos, ideas y representaciones sobre la infancia, en este contexto “la infancia más que un hecho biológico, constituía un asunto cultural” (Rodríguez, Pablo 2007: 29).

Desde este punto de partida, se configuran en las sociedades indígenas unas formas de significar la infancia y establecer sus condiciones de atención, que no parten de la edad o de las características del desarrollo, ni de las responsabilidades y cuidados que demandaban a la familia. Para las sociedades prehispánicas la infancia significaban acontecimiento social, comunitario y cultural, por tanto su asistencia recaía sobre toda la comunidad.

En este sentido, las comunidades prehispánicas tenían “una efectiva conciencia de la importancia de la reproducción y el crecimiento humano volcando todo el interés y la expectativa sobre el éxito de los partos y el nacimiento de los niños, pero además en algunas sociedades existían firmes consideraciones sobre la educación y la preparación de los niños y las niñas para la vida adulta” (Rodríguez, Pablo, 2007: 29).

Estas consideraciones acerca de la infancia y la vida de los niños y niñas, y sus cuidados en las sociedades indígenas prehispánicas, constituyen una diferencia con lo establecido en la sociedad europea de los siglos XI – XV, puesto que allí como lo demuestra el estudio de Philippe Àries, la infancia no existía, no era representada en el imaginario de los adultos como una población útil y válida, su existencia se reconocía sólo en el momento en que podían ingresar al mundo del adulto es decir al mundo productivo. De allí que los cuidados prenatales y en la primera infancia no se consideraban importantes, así como la educación no era responsabilidad de toda la sociedad sino de la familia y particularmente de las madres en las clases campesinas, porque en las clases altas el cuidado recaía sobre las nodrizas.

La importancia familiar y social que el niño tenía para las sociedades prehispánicas de América se contraponen con lo desarrollado en Europa, pues los niños no están en el seno de la familia, sino cuando son seres hablantes, mientras tanto pasan su tiempo con las nodrizas, como lo señala Georges Duby (1991).

En la proporción de tres por cuatro, los niños pasan sus primeros años lejos de sus padres [...] Al niño no se le introduce en su cuna en la alcoba materna más que durante el tiempo que va desde su retorno de casa de la nodriza hasta el momento excitante de ir con los mayores, en suma por poco tiempo[...] Las actitudes cambian con respecto a los niños que ya pueden andar y muy pronto hablar. Cuando regresan de casa de la nodriza es cuando los retoños de la burguesía ocupan realmente su puesto de la existencia privada familiar [...]el niño tenía acceso a una cama, que compartía con sus hermanos, con sus hermanas, con alguno de sus padres[...] La inserción de los niños pequeños en el mundo privado de la familia se lleva, por tanto, a cabo, por regla general y a veces un tanto áspera. El niño disfruta por supuesto de sus juegos [...] Pero como comparte muy pronto la alcoba y aun la cama de sus hermanos mayores, empieza enseguida a participar de sus ocupaciones y cuidados (Duby, 1991: 235–236. En: Historia de la vida privada. Tomo 2 De la Europa feudal al renacimiento)

En los relatos de la época prehispánica en América, que llegan a través de la mirada de los primeros españoles, como el cronista Fray Bernardo de Sahagún y en los códices prehispánicos y coloniales, se reconoce una especie de pedagogía social y moral, que instruía a los niños en los valores esenciales de la comunidad, determinando un sistema educativo y una preocupación permanente por la formación de los niños y niñas. Fundando, un imaginario donde la infancia como etapa de la vida humana, es de vital importancia para el desarrollo de la comunidad, no sólo al ingresar al mundo laboral sino desde la concepción, el embarazo y el nacimiento.

De otra parte, las significaciones imaginarias de las comunidades indígenas sobre la infancia, dan cuenta de una gran afectividad hacia los niños y las niñas que marca la vida en comunidad, lo cual se muestra a partir del lenguaje utilizado en los rituales en el momento del anuncio del embarazo “piedras preciosas”, “zafiro noble y generoso” “pluma rica”. Estas asociaciones verbales, dan cuenta de cómo la infancia, era considerada no solamente una medida de riqueza personal y de buena fortuna, sino que también eran una bendición de los dioses para la comunidad, de igual forma estas significaciones imaginarias tendieron sobre la infancia una serie de cuidados y responsabilidades desde la concepción.

La infancia en las comunidades indígenas era sinónimo de prosperidad, de alegría, por ello eran bienvenidos en la comunidad, su llegada implicaba alegría y festividad, frente al cual el padre expresaba: “Seas muy bien llegado hijo mío, muy amado” (Rodríguez Pablo, 2007: 37). Lo cual configura un imaginario de infancia, que desde los escritos de Alfredo López Austin citado por Pablo Rodríguez (2007), se puede encontrar un concepto de infancia:

La infancia era concebida por los antiguos nahuas como la edad en la que el individuo estaba expuesto a los mayores peligros de orden natural y sobre natural; como un período de pureza que daba al menor la posibilidad de comunicarse con los dioses; como una etapa en la vida en la que el ser humano se iba fortaleciendo por medio de la educación para incorporarse, paso a paso, a las actividades económicas de la familia y la comunidad, y como una fase de la existencia en la que, cuando menos en los primeros años, el niño era un ser de racionalidad en formación y con limitada responsabilidad con sus actos” (Austin, López Alfredo: 324, citado por Rodríguez Pablo, 2007: 38).

En este discurso, se puede ver como en las comunidades indígenas prehispánicas, a diferencia de la sociedad Europea, la infancia es incorporada y está presente en la vidacultural y social desde su concepción y nacimiento, y su preparación es más orientada a insertarse en el mundo económico, pero también a fortalecer los lazos culturales, se reconocen las necesidades de protección y cuidado de los niños y niñas. Sin embargo es importante mostrar que esta representación de la infancia de los pueblos americanos prehispánicos, está interpretada por escritores cuya mirada está dada por la mentalidad de occidente.

En los diferentes rituales, como el nacimiento, el bautizo y la entrada a la pubertad, con frases como “Toma, recibe. Ven aquí con qué han de venir sobre la tierra para que crezcas y reverdezcas” (Rodríguez Pablo, 2007: 39). Expresiones que dan cuenta de una significación en la cual los niños y las niñas debe ser preparados y advertidos del mundo en el cual van vivir. De igual forma las comunidades prehispánicas tienen en su configuración de la infancia una marcada diferencia entre las niñas y los niños, como se puede observar en un ritual de bautizo, el historiador Pablo Rodríguez señala:

[...]Le mojaba los pechos, diciéndole: “Cata aquí el agua muy pura que lava y limpia nuestro corazón que quita toda suciedad”. Continuaba diciendo. “toma el agua del señor del mundo”. Mientras le mojaba la cabeza. Después lo toma en sus manos y lo levantaba hacia el cielo cuatro veces. Esta ofrenda al dios sol era una solicitud para que le infundiera su fuerza en las batallas y lo hiciera un soldado valiente. Cuando la criatura era niña, la ceremonia era similar, sola que después del ofrecimiento, había un nuevo rito dentro de la casa. Allí, la partera la envolvía en unas mantillas y la ponía en una cuna, a la que destinaba unas palabras: “tú que eres madre de todos, que te llamas Yoaltíctil, que tienes regazo para recibir a todos, recibe a esta niña que te entregamos” (Rodríguez Pablo, 2007: 39)

Así mismo, la educación en estas comunidades (siglo XII–XV), existía en dos momentos, en los primeros años de existencia la educación ocurría en la casa, en donde se forma al niño o la niña en el respeto por la cultura, la disciplina y la preparación para el trabajo. Una educación que se limitaba a dar buenos consejos y a incorporarlos al trabajo doméstico y que está marcada por la diferencia entre la niña y el niño. El niño aprendía a traer leña, a llevar agua, a cazar y a recolectar. La niña aprendía a tejer, observando el manejo del huso. Hacia los 15

años, se establece una educación más formal en un espacio conocido como el “calmecac” o el “telpocalli”, es decir, la “escuela”. Una institución de esta sociedad que preparaba a los niños para el sacerdocio o administración, donde aprendían retórica, canto, astrología, la cuenta de los años, la interpretación de los sueños, y las niñas se preparaban para el matrimonio o el sacerdocio, aprendían a orar, ofrecer inciensos, tejer y cantar.

Estos rituales muestran un imaginario diferenciado, no sólo por el sexo, sino por las etapas de la vida que marca también los cuidados, las atenciones y las acciones educativas; lo que establece una diferencia con el imaginario europeo, en el cual hasta los siete años de edad los niños y niñas son una misma población que comporta características iguales. Además que la escuela como institución con función de proteger y preparar para la vida, en la sociedad europea se constituye sólo hasta el siglo XVII.

La matriz de significaciones imaginarias de infancia premoderna en América Latina configura un imaginario de niño y niña diferente al existente en Europa entre los siglos XII–XV, es matizada por el hecho de encontrar en un territorio una diversidad de pueblos, con condiciones demográficas, políticas y culturales diferentes. Lo que muestra este estado de arte sobre los imaginarios de infancia, es cómo a la llegada de los españoles existía una concepción y se reconocía en los pueblos latinoamericanos la condición de la infancia, construcción que es pausada e interrumpida por los procesos de dominación y expansión de la cultura española, condición económica, política y cultural con la cual Latinoamérica ingresa a la modernidad, configurándose como una sociedad compleja, de densas realidades históricas que instauran los imaginarios de infancia, niño y niña a partir del siglo XV.

Matriz histórica: infancia moderna



Construir una matriz histórica de *la infancia moderna*, implica interpretar desde el paso de una situación social y cultural de salida (Edad Media) y entrada (Renacimiento) en las sociedades europeas y latinoamericanas, en la cual la continuidad y discontinuidad de las representaciones y las condiciones del mundo cotidiano configuran unas significaciones sociales que permanecen hasta el siglo XX. Es así como Philippe Ariès, en su artículo “Para una historia de la vida privada” (1991), plantea este paso de la premodernidad a la modernidad y los cambios significativos en las mentalidades y la construcción de las sociedades, desde dos tesis:

La primera, desde mediados de la edad media hasta finales del siglo XVII “no hubo un cambio real de las mentalidades profundas [...]Esto equivale a decir que la división en períodos de la historia política y económica o incluso cultural no cuadra con la historia de las mentalidades” (Ariès, 1991:15). Esta tesis permite para el estudio de los imaginarios mirar cómo se imbrican y se traslapan algunos de los imaginarios de la edad media a la edad moderna y aún podemos decir que continúan en la postmodernidad. Entonces, las significaciones imaginarias de infancia como constructo de la modernidad en su dimensión histórica social y cultural debe a la Edad Media Baja una herencia de sentidos y sentimientos sobre la infancia que poco a poco van soslayándose en los cambios políticos, sociales,

económicos, culturales; en lo público y lo privado, que logra instaurar otras maneras de mirar la infancia, así como otras formas de ser niño en la modernidad y transforma las condiciones de vida de la niñez.

Desde la mirada que hacen autores como Ariès, Duby, y Gélis en la Historia de la Vida Privada (1991); se puede establecer la permanencia de los espacios de socialización y de la vida cotidiana de las sociedades hasta bien entrado el siglo XIX. “La comunidad que rodea y limita al individuo, la comunidad rural, la ciudad pequeña o el barrio, constituyen un medio familiar en el que todo el mundo se conoce y se espía, más allá se extiende una *terraincognita*[...]” (Ariès, 1991: 15), situación que cambia de manera radical sólo hasta la llegada del siglo XIX, donde “la sociedad se ha convertido en una vasta población anónima en la que las personas ya no se conocen. El trabajo, el ocio, el estar en casa, en la familia, son desde ahora actividades absolutamente separadas” (Ariès, 1991:14). Sin embargo es necesario aclarar que a comienzos del siglo XX, especialmente en América Latina, persistían las formas de socialización rurales, de pequeñas ciudades.

La segunda tesis, la configuración de la edad moderna que se da a finales del siglo XVII aproximadamente, está delineada por tres acontecimientos fundamentales que permiten la emergencia de la privacidad e individualización como característica de la vida moderna familiar, que promueve la separación del mundo de los niños del mundo de los adultos, incorporando además un nuevo sentimiento sobre la infancia, como objeto de protección y cuidado.

Estos acontecimientos son: a) la configuración de los Estados Nacionales, en donde el cometido del Estado es imponerse e intervenir con más frecuencia en el espacio social que antes era abandonado a las comunidades; b) el desarrollo de la alfabetización y la difusión de la lectura, gracias a la imprenta que populariza la lectura en silencio e individual, aunque no acaba con la lectura colectiva pero hace del disfrute de la lectura un evento individual y privado, lo que permitió la difusión de diferentes ideas, tratados y prácticas en torno a la infancia, que coadyuvaron a la configuración de nuevas significaciones imaginarias en torno a la infancia y c) las nuevas formas de religión que se establecen entre los siglos XVI y XVII, pasan de ser formas colectivas de vida parroquial a formas individuales de contacto con

Dios a través de la oración.

En este marco de acontecimientos que determinan hábitos y formas culturales que caracterizan a la sociedad y la vida cotidiana moderna, en donde se expande el concepto de lo privado y la individualización como elementos centrales de la formación de los seres humanos y sus actividades; en relación con la infancia, los historiadores como Ariès señalan transformaciones considerables en las costumbres que llevan a la configuración de nuevos sentimientos, representaciones y conceptos, así como a configurar nuevas condiciones de existencia y modos de estar en el mundo de los niños y las niñas.

Ariès, señala en su libro “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen” (1973), que las principales transformaciones corresponden a:

- La escuela que se convirtió en el espacio principal de educación “lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto directo con ellos” (Ariès, 1973: 11). Esto implicó también el desarrollo de las teorías, la conceptualización y la especialización de disciplinas que pensarán la infancia, sus condiciones y sus problemáticas; estableciendo la infancia como un objeto de estudio en ciencias como la pedagogía, la psicología y la sociología, que coadyuvarían a la construcción y consolidación de las significaciones imaginarias de la infancia en la modernidad. Para Ariès, con ello se inicia un periodo de reclusión de los niños denominado “escolarización”.
- La otra transformación social y cultural que señala Ariès, es la constitución de la familia marcada por el afecto. “Este afecto se manifiesta principalmente a través de la importancia que se da, en adelante, a la educación. Ya no se trata de establecer a sus hijos únicamente en función de la fortuna y del honor” (Ariès, 1973: 12). Esto supone que los padres se preocupan por la formación y situación de sus hijos desde el nacimiento y durante su vida escolar y la familia se convierte en el eje de protección y cuidado de los niños.
- La última transformación, se explicita en el hecho que la familia moderna se

organiza en torno al niño, “el cual sale de su anonimato y adquiere tal importancia que ya no es posible, sin una gran aflicción, perderle, reemplazarlo o reproducirle muchas veces y conviene limitar su número para ocuparse mejor de él” (Ariès, 1973: 12)

Con estas transformaciones la concepción moderna de la infancia se hace visible en las relaciones, las formas de trato y la actitud de los adultos frente a la infancia que se han modificado con el curso de la historia, y seguirán cambiando a diferentes ritmos en el tiempo histórico social. Según las tesis de Ariès, se transita de una sociedad en la que el niño, tan pronto podía valerse por sí mismo era incorporado al mundo adulto y tratado como tal y su condición de ser autónomo estaba en relación de un ser productivo; a una sociedad que propende por grupos familiares cerrados (familia nuclear) dándole un carácter privado a la infancia y aislándola a través de sistemas "educativos", lo cual acarrea para los niños y niñas una intervención de la autoridad paterna que regula la vida a través de regímenes disciplinarios establecidos ya sea en la familia o en la escuela.

En el devenir de las ideas se debe aquí por su sentido, con el fin de develar esta trama de significaciones imaginarias y establecer la relación entre los estudios históricos y los estudios psicológico sobre la infancia, tener en cuenta las tesis aportadas desde la perspectiva psicogenética de deMause (1991), que han contribuido a la historia de los imaginarios sociales sobre la infancia, sustentando que las concepciones de la infancia de una sociedad están íntimamente ligadas a las pautas de crianza y a las relaciones paterno filiales, que como vimos en los apartados anteriores no se han desarrollado en forma lineal en la historia de la humanidad.

DeMause, en contradicción con Ariès, no comparte el argumento etimológico que emplea el historiador francés para demostrar el desconocimiento del concepto de infancia en la edad Antigua y Media. Sin embargo, y es necesario aclarar que para este estado del arte, los aportes de Phillippe Ariès en cuanto a los sentimientos, las representaciones y el descubrimiento de la infancia en los finales de la Edad Media y comienzos de la Edad Moderna, son relevantes por cuanto

permiten ubicar las significaciones imaginarias sobre infancia, niños y niñas en los procesos de transformación social, cultural, de la vida cotidiana y de la mentalidad de la sociedad occidental.

Se reconoce entonces, el aporte del historiador francés, al situar a la infancia como objeto de estudio dentro de los estudios historiográficos, pero también se reconoce a deMause como investigador, sus valiosas aportaciones para fundamentar científicamente desde la psicología la historia de la infancia.

deMause, elabora una historia de la infancia enunciando que en la antigüedad los padres y adultos no carecían de amor a los hijos, lo que les faltaba era “la madurez emocional necesaria para ver al hijo como persona”. Haciendo uso de la psicología, deMause se basa en las formas de relación y reacción que frente al niño el adulto puede adoptar (la reacción que los niños generan en los adultos): Puede usarlo para satisfacer su inconsciente lo cual constituye una reacción de *proyección*; puede verlo como sustitutivo de una persona que significaba algo en su vida fundando una reacción de *reversión* y/o puede reconocer las necesidades del niño, concibiendo una reacción de *regresión por empatía*. Desde estas formas de reacción de los adultos frente a la infancia deMause (1991), presenta una historia de la infancia en seis períodos desde la antigüedad hasta la contemporaneidad, que no son definidas por fechas, datos históricos sino por las actitudes y las relaciones adulto niño: *infanticidio*; *abandono*; *ambivalencia*; *intrusión*; *socialización* y *ayuda*.

Para deMause estas formas de reacción han determinado las relaciones con los niños a través de toda la historia de la humanidad, sin embargo el autor como P. Ariés desde los sentimientos hacia la infancia, muestra como estas se traslapan y tienen continuidades hasta nuestros días, ocasionado porque las pautas de crianza no se desarrollan en todos los países y en todos los medios sociales de la misma forma:

[...]así, la relación con la infancia es susceptible aun hoy de una amplia gama de actitudes que van desde el infanticidio a la relación empática [...] Cualquier intento de periodizar la historia de la educación infantil debe tener en cuenta que la evolución psicogenética procede con diverso ritmo en las diversas líneas familiares y que muchos padres que dan bloqueados al nivel de modelos históricos anteriores. (deMause, 1991: 23)

Para deMause, estos seis períodos o modelos de relación, representa la forma en que los padres se aproximan a los hijos que se transforma de generación en generación, provocando que los padres superaran lentamente sus ansiedades frente a los niños y comenzaran a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de su hijos, a continuación se describen brevemente cada uno de estos períodos, basados en las tres formas de reacción del adulto frente al niño (proyección, reversión y regresión por empatía):

En este marco de ideas, el primer modelo o período es el *infanticidio*, desarrollado principalmente en la antigüedad hasta el siglo IV, determina una idea de infancia marcada según deMause por la imagen del mito de Medea, el cual cernía sobre la infancia la condición de los padres de resolver los problemas de cuidado matándolos y sobre los que sobrevivían la reacción de los padres era proyectiva que se reflejaba en la práctica de la sodomía con el niño.

El segundo período es el *abandono* que determina las relaciones adulto–niño, entre los siglos IV-XIII Edad Media, modelo de relación que parte de la aceptación del niño como poseedor de alma, pero que la forma de protegerse de los afectos y sentimientos que los niños despertaban era entregándolos a la ama de cría o internándolo en el monasterio o convento. Pero también en las clases populares este abandono consistía en cederlos en adopción o enviarlos a las casas de los nobles como criado o como rehén y si no se presentaba ninguna de estas, el niño era mantenido en el hogar en una situación de abandono afectivo. Estas formas de relación están marcadas en la teoría de deMause por la *reacción de proyección* que concebía al niño lleno de maldad, propenso a seguir los vicios y las malas acciones igual que los adultos, por lo tanto se hacía necesario el castigo “azotarlo” para limpiarlo.

El tercer modelo o período deMause lo denomina *ambivalencia* caracteriza específicamente los siglos XIV al XVII, marcando con ello el inicio de la Edad Moderna, en la cual debido a las transformaciones culturales y de la vida cotidiana se le comienza a permitir al niño entrar en la vida afectiva de los padres; sin embargo este ingreso en la vida afectiva de la familia lo convierte en un recipiente de *proyecciones* peligrosas por lo tanto debe ser moldeado y educado.

La imagen del niño es la de ser una cera blanda, yeso o arcilla que se le podía dar forma tanto física como espiritualmente. Imagen que domina la literatura científica sobre la infancia de esa época y que comienza a alterarse como se enunció anteriormente en el marco de la transformación del sentido de los niños en la familia, que se expresa en tratados como los J. Locke (1693). Este tipo de relación de *ambivalencia* comienza particularmente en lo que los historiadores han denominado la baja Edad Media y el Renacimiento, se observa un aumento del número de manuales sobre instrucción infantil, una reconfiguración del culto de la Virgen y la imagen de los “niños santos” en la versión del Niño Jesús, además de la proliferación en el arte y en la sociedad de la responsabilidad de la madre, como “*imagen de la madre solícita*”.

El cuarto modelo de relación o período se denomina *intrusión*, para deMause aproximadamente se desarrolla durante el siglo XVIII, en la cual hay una reducción de la *reacción de proyección* y casi la desaparición de la *reacción de inversión* en las relaciones paterno-filiales. El niño ya no es observado como un ser malvado que proyectaba los males de los adultos, sino que los padres se aproxima más a él, pero buscan dominar su mente a fin de controlar su interior y moldear su personalidad, sus necesidades y su voluntad, para formar el hombre del futuro.

En cuanto a las pautas de crianza, el niño es criado por los padres en el seno de la familia, amamantado por la madre, ya no se le faja para moldear su cuerpo y contener su espíritu, se le educa pensando en la higiene del cuerpo, como actividad colectiva y de familia se rezaba con él, pero el adulto permanece fuera de los juegos del niño, se continua el castigo con los azotes pero ya no sistemática ni permanente. deMause considera que en esta época el niño ya no resultaba peligroso y por tanto la reacción comienza a ser una reacción de *regresión por empatía*. En esta época surgen las disciplinas de la medicina preocupadas por los niños, nace la pediatría y con los cuidados de los padres se reduce la mortalidad infantil.

El quinto modelo, la *socialización* prevalece entre siglo XIX y mediados del siglo XX, la cual está marcada por la disminución de la reacción de *proyección*, por lo tanto la crianza ya no se orientó tanto a dominar la voluntad del niño sino a

formarle; el padre busca guiarlo por el buen camino, enseñarle a adaptarse, socializarle a vivir en el mundo moderno. En el siglo XIX, los padres comienzan a interesarse por el niño, por su educación y a veces ayudan a la madre en los quehaceres que impone el cuidado de los hijos. De este modelo de Mause, considera que se derivan todos los modelos psicológicos del siglo XX, desde Skinner hasta Freud.

El sexto modelo de *ayuda*, comienza a mediados del siglo XX y continúa hasta nuestros días, se caracteriza porque el padre ve al niño como un ser que sabe lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño. Los padres se esfuerzan por construir reacciones de *empatía* con el niño y satisfacer sus necesidades. La reacción de *empatía* supone cambios en las acciones y relaciones con los niños, no se le intenta corregir, no recibe golpes ni represiones. Este modelo demanda una enorme cantidad de tiempo y una disposición al diálogo pues el interés de los padres de ayudar al niño a alcanzar sus objetivos supone responder a sus necesidades de manera permanente; por lo tanto se juega con él, se toleran sus errores, se toma en cuenta sus visiones y versiones del mundo, y se busca proporcionar los objetos adecuados a sus intereses y para su desarrollo. En este modelo de relación se puede decir que el niño es sujeto, no objeto de protección y cuidado, sino reconocido en sus particularidades y diferencias. Este tipo de modelo de relación estaría en marcada en la Matriz histórica de la contemporaneidad y se considera un deseo.

Estos modelos de crianza y de relaciones de los adultos con los niños, pueden ubicarse en las matrices históricas que se han determinado para la construcción de la historia de los imaginarios de infancia en este estudio y que permiten observar las continuidades y discontinuidades en la conformación de significaciones imaginarias de la Infancia que se han dado en la historia de la humanidad.

Significaciones imaginarias de infancia en la modernidad

Los niños y las niñas entre lo público y lo privado siglos XIV–XVII: continuidades y discontinuidades que configuran las significaciones imaginarias sobre la infancia moderna

Entre los siglos XV – XVI y XVII, como consecuencia del paso de lo público a lo privado y la propagación de la idea moderna de la individualización y la privatización, el imaginario social sobre infancia y sus significaciones imaginarias, son atravesadas por la idea de la individualización del niño, se puede expresar en una frase “un cuerpo propio y un cuerpo “de los demás” (Gélis, J. 1991:293) expresión verbal que puede enmarcar las significaciones imaginarias que construye la modernidad en torno a la infancia, como objetos de protección y cuidado.

En los albores de la modernidad europea surgen significaciones imaginarias de los niños y las niñas, centradas en la conservación de la vida y el cuidado del cuerpo del niño en el ámbito familiar, donde la perennidad, garantizaba el cuerpo del linaje. Costumbres culturales que configuraron desde la edad media una conciencia naturalista de la vida, en el cual la conservación de la especie es función fundamental de la mujer quien es la encargada de llevar el niño en el seno, alimentarlo y alumbrarlo. Esta conciencia de la vida y del niño como conservación del linaje predominará en la modernidad hasta finales del siglo XIX, en sociedades que continúan siendo profundamente rurales.

Hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX en la sociedad occidental el niño es considerado importante por la continuidad del linaje. “al niño se le consideraba vástago del tronco comunitario, parte del gran cuerpo colectivo que, mediante la superposición de las generaciones excedía al tiempo. Por consiguiente, pertenecía al linaje al menos tanto como sus padres. En este sentido era un niño “público”[...] En realidad[...]el niño es incapaz de subvenir solo a sus necesidades fundamentales por que nace “inacabado”[...]” (Gélis J. 1991: 294).

En el marco de la configuración de las significaciones imaginarias sobre la

infancia, se puede afirmar que la dependencia humana, específicamente del niño, para su subsistencia es permanente a lo largo de la historia que viene desde la Antigüedad, pasa por la modernidad y aún en nuestros tiempos es una constante que marca la relación adulto-niño. El ser niño, en un contexto histórico social determinado, estipula la sujeción de la infancia a las significaciones que los adultos le otorguen. Estas significaciones, muestran discontinuidades en las formas de sujeción simbólica e imaginaria según cambien los contextos culturales, presentando de esta forma los imaginarios sociales como una amalgama, una mixtura de significaciones imaginarias (sentimientos, representaciones, deseos, afectos) construidas históricamente.

La primera infancia era considerada la época del aprendizaje un aprendizaje que se realizaba en el espacio de la casa, el pueblo y posteriormente a finales del siglo XVII, en la escuela, como institución social encargada de la educación de los niños y las niñas. Este aprendizaje a finales de la Edad Media se realizaba en medio del juego y en la relación con otros niños, aprendizaje que presumía interiorizar las reglas de pertenencia a una comunidad, aprender las cosas de la vida “esto suponía una forma de educación en común, un conjunto de influencias que convertían a cada ser en producto de la colectividad y que preparaba a cada individuo para el cometido que de él se esperaba” (Gélis J. 1991: 296).

Los niños y las niñas: emergen como objeto de preservación

A finales del siglo XIV emerge en la sociedad occidental una nueva forma de relación con los niños, la cual más que una forma de afectividad, es la voluntad de preservar la vida del niño. Esta voluntad de salvar al niño se aumenta especialmente en el transcurso del siglo XVII, lo cual constituye una nueva concepción de la vida y del tiempo “Prolongar la vida, abreviar los sufrimientos gracias a los cuidados que prodiga ese especialista del cuerpo que es el médico, no constituyen tampoco un empeño nuevo, pero la voluntad de cuidarse y de curarse se manifiesta con tanta fuerza desde el siglo XVI que denota, a todas luces que el hombre se ve a sí mismo con otros ojos” (Gélis J. 1991: 297).

No obstante a finales del siglo XVII, el cuerpo de la medicina es incapaz de responder a la petición de asistencia que surge en toda la geografía de Europa occidental, que se va consolidando en su proceso de industrialización. Esta preocupación por el cuidado de la salud, la prevención de la enfermedad y la muerte de los niños, da paso a una serie de tratados médicos y pedagógicos que buscan orientar a la familia para el cuidado de los niños, es así como a finales del siglo XVII una obra de John Locke “La educación de los niños” publicada en Londres en 1693, se convierte en uno de los tratados pedagógicos del siglo XVIII.

En esta obra Locke, “llama la atención de los padres sobre las virtudes de la prevención como medio más seguro de preservar la salud de sus hijos: “Al hablar aquí de la salud—precisa—mi propósito no es hablaros de la manera como un médico debe tratar a un niño enfermo o doliente, sino sólo señalar lo los padres deben hacer sin el socorro de la medicina, para conservar y aumentar la salud de sus hijos, o cuando menos, para hacer que tengan una constitución que no sea propensa a enfermedades” (Gélis J. 1991: 297).

En esta época, la preocupación por la vida del niño, por la conservación de la infancia, tiene como efectos la producción y publicación de literatura científica desde diferentes disciplinas, que delimita una mirada sobre la infancia, específicamente sobre la atención y cuidados que hace emerger nuevas significaciones imaginarias y consolidan los imaginarios sociales modernos sobre la infancia, donde el niño se convierte en objeto de estudio e intervención configurándose un nuevo sentimiento hacia la infancia y una nueva representación sobre la niñez, a lo que algunos estudiosos denominan “el descubrimiento del niño”.

El niño un ser diferente al adulto

En esta literatura científica sobre la infancia, se exponen las formas como los niños son pensados y se convierten en parte de una sociedad, es así como se considera a J.J. Rousseau (1721-1778) como el gran pensador de la infancia en el siglo XVIII, quien en su obra *Emilio* (1762), estableció desde la pedagogía el

descubrimiento de la infancia moderna. Ubicando el lugar de los niños como niños, difundiendo que cada etapa de la vida debe ser considerada de acuerdo a su “madurez” y tendiente a la perfección, por lo tanto se hacía necesario considerar *al niño en el niño*. Con ello se descubre al niño que existe como un ser sustancialmente diferente al adulto y que su evolución depende de sus propias capacidades. Desde esta premisa, la psicología y la pedagogía establecen los principios del desarrollo infantil que marcan la nueva infancia y el nuevo niño e instaura una significación en la cual el niño deja de ser nombrado y adjetivado como “animalito”, “plantita” y/o “adulto en miniatura” y se reconoce como un ser humano con características y necesidades propias de su desarrollo.

En este sentido, la obra Rousseau, centrada en reconocer al niño como un ser diferente desarrolla una crítica a los procesos educativos de la época, marcada por el desconocimiento del niño, pues las propuestas de educación para la infancia están mediadas por significaciones adultas y por lo que se espera del niño en una sociedad determinada. En este marco Rousseau, propone reemplazar la educación en los primeros años de vida por la acción de la naturaleza, la acción de la experiencia colectiva, que debe ser anterior a todas las lecciones que el niño pueda recibir en la escuela. Entonces la inteligencia del niño se desarrollará poco a poco un proceso de interacción con la naturaleza, los hombres y las cosas.

Esta concepción de Rousseau, del niño diferente al adulto y la posibilidad de su educabilidad desde la naturaleza y en libertad, enmarca un espíritu de la mentalidad de la época en la cual se va debilitando la primacía de la conservación del linaje y se va acrecentando la importancia del poder individual en el desarrollo de la relación individuo-grupo, idea o principio que es fundamento del pensamiento moderno.

En la cotidianidad, este desprendimiento simbólico del individuo del colectivo constituye uno de los elementos que permiten comprender porque el niño en adelante ocupa un puesto trascendental en las preocupaciones de la familia y la sociedad; trascendencia que delinea nuevos sentimientos sobre la infancia sobre los niños; los niños son queridos y valorados por sí mismo y se convierten en la alegría de cada día de los padres.

Con esta nueva forma de ver los niños que ha producido cambios y transformaciones en las ideas, hábitos y sentimientos frente a la infancia, donde es valorada la vida de los niños emerge la concepción de la vida como lineal y segmentada de la existencia no como un ciclo, la cual configurara la noción de etapas de la vida y una significación de la categoría infancia como una etapa fundamental de la vida humana con unas características y procesos particulares diferentes a la de los adultos, que requiere diversas formas de intervención y cuidado.

La infancia como etapa de vida

En el desarrollo de esta historiografía sobre las principales significaciones imaginarias de infancia, niño y niña y su configuración en el pensamiento de occidente; partiendo de la idea de la “infancia como etapa de vida”, deviene de las transformaciones realizadas a nivel cultural y social desde finales de la edad media. Desde el imaginario de la vida como trayecto de tiempo lineal y segmentado se consolida la significación imaginaria de la infancia como “etapa” de esa vida; de esta significación se desprenden una amalgama de significaciones en la modernidad que configura el imaginario social sobre infancia que predomina en occidente aproximadamente durante seis siglos y que deviene hasta nuestros días. Esta significación de infancia como “etapa de vida”, hace a los niños y niñas objetos de protección y cuidado. Un imaginario que enmarca las actitudes, los deseos, los sentimientos y las acciones que sobre la infancia, niñas se instituyen en la modernidad y permiten caracterizarla como una matriz histórica.

En el marco de estas significaciones imaginarias sobre la infancia moderna, se reconoce que de los niños y niñas realmente se comienza a hablar a mediados del siglo XIX, y su posicionamiento en la literatura científica y en los imaginarios sociales se debe a pedagogos, pediatras y psicólogos, quienes difuminan estas imágenes sobre el modo del ser niño en la modernidad. Es en las disciplinas, donde emerge lo que Françoise Dolto ha llamado “la causa de los niños”. Esta causa permite evidenciar que unido a la idea de la infancia se va develando el niño

como sujeto y se valora como parte de la especie humana y como una persona.

Se reconoce, entonces, que desde mediados del siglo XIX, la psicología como ciencia humana, hace grandes aportaciones al posicionamiento de los niños en los imaginarios sociales de occidente, con grandes contribuciones como los de Sigmund Freud, quien en su libro titulado *Una teoría sexual*, en el segundo capítulo se ocupa justamente de la sexualidad infantil, con lo cual comienza una nueva valoración de la infancia.

Desde ese momento, el niño y la niña, en su infancia como etapa de la vida son bruscamente desvelados, examinados no sólo desde la sexualidad, sino desde sus formas de saber. Freud hace presente que a los niños no se les ha tendido en cuenta y en sus estudios allana el camino para su reconocimiento como un sujeto con necesidades particulares a lo que considera “negligencia de lo infantil”.

Los aportes de Freud no se limitan a las manifestaciones sexuales infantiles, sino que, asociadas a ellas, se ocupa de lo que llama “instinto de saber”. El primer florecimiento del instinto sexual coincide estrictamente con el inicio de ese maravilloso instinto de saber, de explorar, de descubrir, de penetrar en el secreto escondido de los objetos.

Es así como Freud reconoce que entre tres y cinco años de vida, aparecen los primeros inicios de ese instinto de saber. Considera además que el niño tiene desde muy temprana edad intereses prácticos de aprendizaje e investigación. Estas investigaciones abrieron una mirada diferente sobre la infancia y las condiciones para su el desarrollo psíquico.

En esta significación, la infancia entonces en el marco de la mentalidad moderna es el progreso continuo y en ella se encuentra el origen de las características del adulto, emergiendo de esta forma la representación de la infancia como trayectoria obligada y homogénea de transitar con una dirección y una finalidad y como secuencia de etapas para llegar a la edad adulta. Es así como la idea de la infancia que llega hasta la primera mitad del siglo XX, está determinada como una categoría de “trayecto de vida” que se explica desde la psicología con las propuestas de Piaget, Freud, entre otros.

Bajo esta representación de la infancia, emergen concepciones de niño, como niño “normal” que busca dentro del término “normal” reducir las diferencias y establecer un común denominador de criterios y características acordes con la edad. En este marco aparecen definiciones para aquellos que por sus características son diferentes como “débiles” y “anormales” sobre los cuales socialmente se deben realizar intervenciones como retirarlos del grupo para que no influyeran negativamente a los demás.

Los niños objeto de protección de la familia.

Otra característica de la modernidad y que incide para que se constituya un nuevo sentimiento sobre la infancia como sostiene Gélis, es la ciudad “Nadie duda que la ciudad, lugar de innovación por excelencia diera la pauta. [...] progresivamente desde el siglo XV (para configurar) la familia moderna [...]”, de las grandes familias extensas que se ubicaban en los amplios espacios rurales, se pasa a los espacios urbanos más pequeños, tanto por extensión como porque ellos comienzan a albergar mayor número de personas. A finales del siglo XV, la familia cambia su configuración y se reduce a la pareja con hijos, “[...] en este medio reconstruido por el hombre [...] cada vez con más frecuencia la reducción a la familia nuclear implica el acondicionamiento de un espacio doméstico más íntimo” (Gélis 1991:299). Donde los niños son albergados y dejan de estar bajo la responsabilidad de otros miembros de la familia y se vuelven responsabilidad de los padres.

Es así como estos cambios de la familia extensa a la familia nuclear, generan el cambio de las pautas de crianza, estableciendo nuevas formas de relación con los niños. Al ser la familia un espacio íntimo cerrado y el niño ser responsabilidad del núcleo familiar, costumbres que eran impuestas socialmente como los “fajos”¹³, las deformaciones voluntarias del cráneo que se mantenían durante la primera infancia, comienzan en los discursos de las ciencias a ser vistos y percibidos como

¹³ Fajos: Instrumento que se utilizaba en la Edad Media para constreñir el cuerpo del niño y moldearlo. Es el equivalente a las fajas utilizadas en el siglo XX. Tradición que en algunos pueblos latinoamericanos aún se conserva.

funestos para el desarrollo del niño y su salud; el niño ya no es la cera blanda sobre la que se podía actuar para que su fisonomía se ajustará a los modelos estéticos de la época.

La incursión de la ciudad con sus espacios como plazas de mercado, calles y zonas de encuentro común reflejan la presencia y el avance del desarrollo económico y el inicio de la modernidad, centrado en el comercio y la división social del trabajo y de las actividades humanas. Por ello la familia nuclear se convierte en la única encargada de la crianza de los niños; se desdibuja la práctica de la crianza por a las amas de llaves, su práctica se desaconseja, al igual que se condena la alimentación del niño por parte de una ama de leche; lo que es condenado por lo moralistas que lo encuentran “peligroso para un niño pequeño aún no terminado que se alimente con leche mercenaria” (Gélis, 1991: 300). El mantenimiento de estas costumbres, es condenado por un discurso médico y moralista de los siglo XVII, XVIII y XIX quienes responsabilizan a los padres por no cumplir satisfactoriamente la tarea encomendada, la crianza de los hijos, generando con ello una reacción de los adultos hacia los niños, en términos de deMause de reversión¹⁴ que posteriormente y con el avance de los desarrollos de la modernidad dará paso durante los siglo XVIII y XIX a la reacción denominada regresión por empatía¹⁵.

Los niños como alumnos

Los cambios culturales y hábitos entre lo privado y lo público, entre el mundo urbano y el mundo rural, entre la familia extensa y la familia nuclear que determinan nuevas formas de relación entre el adulto y el niño, evidencian en la configuración del imaginario social de infancia un nuevo sentimiento, el paso a una nueva representación. Es así como a finales del siglo XVII son “nuevos niños” son más despiertos, más maduros, como lo recoge Gélis (1991) “los niños del

¹⁴ La *reacción de reversión*, la categoriza deMause, como la reacción que tienen los adultos frente al niño cuando el niño representa para el adulto otra persona que ha sido importante para el adulto.

¹⁵ La *reacción de regresión por empatía*, refiere a las actitudes que el adulto despliega frente al niño cuando reconoce sus necesidades.

presente son muy sutiles”.

Este nuevo sentimiento de reconocimiento del niño como el centro de la familia que lo debe rodear de afecto y complacencia, dan origen también a un discurso moralista y educativo, un discurso que señala que la familia sola y sus excesos de consentimiento no son suficientes para cumplir con la educación de los niños y los hombres futuros, idea que toma prevalencia durante todo el siglo XVII y hasta mediados del siglo XX. Como se encuentra enunciado en el texto de Locke en 1693 citado por Gélis “Con mucha sabiduría la naturaleza ha inspirado a los padres el amor hacia sus hijos pero si la Razón no modera ese afecto natural con una externa circunscripción, degenera fácilmente en indulgencia excesiva. Que los padres y las madres amen a sus hijos pequeños, es lo más justo, su deber les obliga a ello. Pero sobre todo, no contentos con amar sus personas hasta llegan a estimar sus defectos [...] (y estos padres) demasiado apasionados de sus hijos (no se dan cuenta del daño causan) pues cuando los niños se hacen mayores y sus malos hábitos crecen en proporción, los padres, que ya no pueden regalarles ni jugar con ellos comienzan a decir que son unos pillos, unos espíritus ariscos y llenos de malicia”. (Locke, J. Citado por Gélis, 1991: 302)

Desde estos discursos se muestra que la sensibilidad y los sentimientos de los adultos en la modernidad están ligados a la educación y al desarrollo de estructuras educativas, en las cuales los padres depositan parte de la responsabilidad de la formación de los niños para formar los adultos del futuro. Surge así la escuela, desde mediados del siglo XVII, como una institución social encargada de transmitir culturalmente las reglas de comportamiento conformes las exigencias de la época.

La escuela, como institución de control, represión y vigilancia de las sensibilidades infantiles se encuentra en el marco de la conformación de los Estados Nacionales, razones por las cuales es a la Iglesia y al Estado a quienes se encarga el desarrollo del sistema educativo en los países occidentales, lo cual coincide explícitamente con la voluntad política de los estados de controlar el conjunto de la sociedad.

La escuela y las instituciones que surgen para la educación de la infancia

tienen la función de separar al niño de la familia y le otorgan un lugar privado y de protección para su formación, rápidamente cuentan con la adhesión de los padres. “En efecto, estos se convencen de que su hijo está siempre a merced de instintos primarios que es preciso contener y que es importante «someter sus deseos al gobierno de la razón». Llevar un niño a la escuela es, por tanto sustraerle a la naturaleza[...] La nueva educación debe su éxito a que conforma los espíritus y, al mismo tiempo, responde a las exigencias de un individualismo que aumenta sin cesar[...] Una conciencia de la vida que ya no implica el respeto de las antiguas solidaridades y que pretende valorar al individuo y obliga a volverse a terceros preceptores y directores de estudios, que tienen como misión hacer que el niño acceda a conocimientos que no podría recibir de sus padres”. (Gélis, 1991: 303).

Desde esta perspectiva la escuela de la preparación de los niños para la vida, sustituye el aprendizaje comunitario, destinado a integrar al niño en la colectividad, por el aprendizaje en la escuela, una institución que tiene la función de transformar y transmitir con un instrumento de disciplina severa, amparada y protegida por la sociedad, por los padres y por la justicia.

Esta escuela, tiene la función de contener y reprimir los instintos naturales del niño, que fueron exacerbados en el proceso de emergencia del niño como individuo en la sociedad occidental por la iglesia y su predominio, con representaciones ideales del niño “místico” y el niño “Cristo”, el niño como “bien de Dios” o como “maldición divina”. Representaciones que consolidan la significación imaginaria de la “infancia santa”, que dominará y determinará los sentimientos de piedad, compasión y las acciones de intervención hasta mediados del siglo XX en la modernidad.

Así mismo la niñez se calificaba con adjetivos como inocencia, pureza, inofensivo, paraíso perdido, entre otros. También se reconocía que el niño estaba sujeto a sus pasiones, malos impulsos, malas orientaciones que debían ser corregidas desde muy temprano; ideas que configuran o justifican que desde el castigo y el sufrimiento se podían formar personas de bien y los individuos que una sociedad industrializada necesitaba.

Esta imagen de la infancia “santa”, que se representa en el “Dios–niño”,

haciendo referencia a la inocencia y la dulzura de los niños, entrega entonces a la escuela la función de dominar y alejar a los niños de los peligros de la carne, del cuerpo y del pecado. Por lo tanto la condición de ser niño en la escuela del siglo XVII; XVIII; XIX y mediados del XX remite constantemente a estas representaciones y configuró en esta institución unas prácticas disciplinarias que son mediadas por el discurso pedagógico.

Prácticas que obedecen a una sociedad centrada en el control y la disciplina, que organizaba los espacios de tal manera que le permitieran ejercer el control y la vigilancia sobre los individuos, sus cuerpos, sus formas de pensar y su interacción. La escuela entonces, se convierte como señala Foucault en:

[...]espacio, cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido[...]todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario. (Foucault, 1976: 201).

Entonces, la pedagogía se convierte en una ciencia portadora de unas significaciones de infancia, niños y niñas, desde las cuales el niño se convierte en “ser alumno”, “ser escolar”, como una concepción pedagógica de la infancia moderna y contemporánea; proyecto desde el cual la modernidad acuerda darle al niño un valor propio y protegerlo alejándolo del mundo de los adultos y de las cosas. Entonces “[...] para el pedagogo, la infancia es el pasaporte a su propia inserción en un futuro posible, futuro que los hombres vivirán en gran medida, de acuerdo a aquello que ha sido por ellos efectuado años antes, en los que la infancia y en consecuencia, en los de la educación [...] la pedagogía se erige como un gran relato en estrecha conexión a la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada” (Naradowski, 1994: 24)

La pedagogía ha considerado a los niños y niñas como cuerpos débiles, ingenuos, manipulables y siempre en proceso de formación. A mediados del siglo XX, los niños y niñas son obligados a emigrar del seno de la familia a las

instituciones educativas para que justamente puedan superar la carencia que les es constitutiva.

La pedagogía moderna instauro la diferencia entre niño y alumno, “fundando la concepción moderna de infancia: amando, protegiendo, castigando, estudiando y educando al cuerpo infantil” (Naradowsky, 1994:52).

En consecuencia, se relacionan dos procesos culturales el nacimiento de la infancia y la aparición de la escuela. En donde, “la infancia se convirtió en objeto privilegiado de todos los proyectos de transformación biológica, social, económica y política de la población; se considera que éste era el período de desarrollo individual en el cual se debían sembrar y cultivar las semillas de un mejor futuro para la sociedad y la raza. En la infancia se conjugaba tanto los mayores peligros para la raza como las mayores esperanzas e ilusiones de progreso y bienestar colectivo” (Sáenz Javier, Saldarriaga Oscar et al, 1997:26)

En esta matriz histórica, la infancia al constituirse en centro de todo tipo de intervenciones, se le asigna su condición de promesa hacia el futuro, lo que significó crear auténticas tecnologías de información – máquinas civilizatorias-utilizadas no solo para modelar, sino también para atenuar los instintos e impulsos frente al orden instituido y prepararlos de esta forma como objetivo del proyecto civilizatorio. En resumen surge en este momento una producción de saberes y discursos expertos como la medicina, la psicología y la pedagogía que se encargaron de describir la naturaleza de la infancia, de decir qué es y cómo debía ser tratado un niño, produciendo un discurso sobre las etapas, la edades y periodos de desarrollo.

Desde estos discursos y cambios culturales se consolida en la edad moderna, nociones, imágenes y sentimientos, deseos y afectos que configuran significaciones imaginarias sociales sobre los niños que van desde “demonios”, “ángeles”, “hijos del cielo”, “cuerpos débiles”, “ignorante”, “seres sin razón” “inocentes” “un ser sometido al pecado original” representaciones que refuerzan el estatuto de minoría de edad y que para superarla requieren de la intervención del adulto a través del cuidado, la protección y atención.

Y en la escuela, la infancia integrada a esta institución configura la idea del

niño—alumno que integra existencialmente un mismo objeto, debido a la finalidad de la escuela que es producir adultos, deseables. Por tanto la representación del niño—adulto esta mediada por los deseos, lo que se espera de ello, lo que delinea en su educabilidad y como se evidencia en el naturalismo pedagógico de Rousseau, el niño es mirado en su capacidad natural para ser formado.

Estas significaciones imaginarias sobre la infancia que se configuran desde finales del siglo XVII predominan hasta nuestros días. Sin embargo desde comienzos del siglo XX esta percepción de la infancia que remite a imperativos de carácter religioso y moral y que hacen parte de lo que hemos llamado “educación tradicional” comienza lentamente a ser modificada por una percepción que devienen de los discursos de las disciplina, como la pedagogía, la psicología, la antropología y conforman una percepción y representación de la infancia desde el desarrollo psicosocial como sostiene María Victoria Alzate “la sociología ha estudiado al niño como elemento social, la pedagogía como sujeto de educación y escolarización y la psicología como sujeto de desarrollo fisiológico y psicológico” (Alzate, 2003: 22)

En este sentido, desde la sociología se puede retomar las significaciones imaginarias y las concepciones de niño y niña que dominan los discursos de estas disciplinas particularmente a mediados del siglo XX y que delinear de una u otra manera los imaginarios de infancia que están presentes en la práctica y el discurso de la contemporaneidad, tanto de políticos como de maestros y que se han configurado el corpus del discurso pedagógico en las facultades de educación y de formación de maestros encargados de la educación de la infancia en la actualidad.

Dentro de estos grandes pedagogos encontramos a María Montessori que desde su obra *El niño, el secreto de la infancia* (1982), entiende la idea de la infancia como algo por descubrir, no se encuentra determinada y que no es transitada por los niños y las niñas de la misma manera, de igual forma, esta autora insiste en la necesidad de un conocimiento científico del alma del niño, pero rechaza que este conocimiento deba ser mecánico y rígido para ser científico, con ello incorpora la idea de un niño no solamente desde la cognición, sino también

desde sus emociones. Se consolidan significaciones de niño y niña como “un ser particular, cualitativamente distinto del adulto”; “poseedor de unas energías que tienden al auto desarrollo” y “el niño como un ser de amor; se reconoce que “El espíritu de niño podrá determinar lo que quizá sea el progreso real de los hombres y acaso el inicio de una nueva civilización” (Montessori, 1982)

Estas representaciones de la infancia, a finales de la matriz moderna y como inicio de la matriz contemporánea, delinean los procesos y las acciones requeridas para la intervención sobre la infancia, el cuidado y la protección que deben realizar los adultos con la infancia; donde se recomienda al adulto no intervenir abusivamente en el desarrollo del niño puesto que impide el autodesarrollo, el adulto debe seleccionar el material con el cual el niño eduque los sentidos y la inteligencia, y con ello prepararlo para el aprendizaje de los elementos básicos de la cultura, como son las técnicas de la lectura, escritura y cálculo. “Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo de un ambiente adaptado a su personalidad [...] porque aquel no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente tan complicado de nuestra sociedad y menos en los refugios y prisiones que llamamos escuelas [...] Es preciso preparar con solicitud ambientes, es decir, crear un nuevo mundo, el mundo del niño”. (Montessori, 1937)

Discursos de la pedagogía como este de María Montessori, configuran la necesidad de otorgarle a los niños un espacio para vivir la infancia, es reconocer las necesidades de los niños fuera del marco de las formas de relación adulto – niño, que desde deMause, obedecen a una reacción de proyección o introyección e instaurar la importancia para el desarrollo del niño de construir un mundo propio de la infancia.

De igual forma condiciona las formas de relación del adulto-niño, en la cual el adulto debe renunciar a sus propias necesidades y adaptarse a las condiciones del niño, para ayudarle a su desarrollo, donde el adulto debe también entender la actividad motriz del niño y dejar no impedir esta actividad. Con estas apreciaciones sobre las formas como los adultos deben relacionarse con los adultos con los niños, se incorpora al discurso pedagógico una nueva función del maestro como un ser científico y místico que debe descubrir e investigar el secreto

de la infancia para ser un sabio guía de su desarrollo.

Los niños como sujetos y la infancia como diversidad

Otros pedagogos como Jean Piaget y Lev Vigotsky, aportan en la institución de nuevas significaciones imaginarias sobre la infancia y en la transformación del imaginario social de infancia de comienzos y mediados del siglo XX, configuraciones que han permitido elaborar los discursos y las prácticas pedagógicas sobre la infancia en la época contemporánea. En sus obras *El Desarrollo Mental del Niño* (Piaget, 1940) y *El Problema del Desarrollo Cultural del Niño* (Vigotsky 1934), establecen que el pensamiento del niño es cualitativamente diferente al del adulto y en cada edad le corresponde una forma de organización del conocimiento, reconoce además la capacidad creadora de los niños y consideran a los niños como sujetos de experiencia y analíticos.

Al reconocer al niño como un ser con capacidades, capaz de crear su mundo no por imitación sino que desde las actividades de la infancia se reelaboran las propias experiencias creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño, es la manera como los niños se integran a la cultura y al mundo, se reconoce así el niño en su condición de “sujeto”, con un mundo propio, el de la “infancia” y a la infancia como una categoría que agrupa una diversidad de experiencias y no como una etapa de vida lineal y transitada por todos los sujetos de la misma forma.

Configuración de las significaciones imaginarias sobre infancia en Modernidad en América Latina

El imaginario premoderno de los pueblos americanos se imbrica, con el avance de la conquista y la colonia, apareciendo unas nuevas significaciones sobre la infancia, especialmente en el grupo de niños llamados mestizos. Estas

significaciones imaginarias son el resultado del constructo realizado por la imposición de formas culturales españolas y el sometimiento de las expresiones culturales indígenas.

Con la mezcla de razas (mestizaje), entre el imaginario de infancia que traían los españoles y el imaginario indígena, se configuraron unas nuevas significaciones imaginarias, que marcaron pero que su vez estuvieron determinadas por las condiciones de existencia particulares de los niños y niñas nacidos en el nuevo mundo. Es así como sostiene Berta Ares Queija, en su texto *Los niños de la Conquista (Perú, 1532–1560)*. La condición de nacimiento en la cual se otorgaba la legitimidad o la ilegitimidad de los niños, construyó un significado de ser niño o niña ante la ley y ante la sociedad. Lo cual no solo determinaba las relaciones que se tenían con los adultos, las formas de trato para los niños ilegítimos sino también las condiciones de vida.

Esta condición de ilegítimo, dio paso a unos nuevos imaginarios sobre la infancia, es la infancia en orfandad, un imaginario que muestra una infancia desprotegida, marginada y excluida. Una infancia objeto de olvido y de maltrato, que carga sobre la significación de ser niño o niña, la maldad, de allí expresiones como “hijos del demonio”, como significante de la condición de los niños. Significación que permite y autoriza a la sociedad pre-moderna en América Latina a generar socioculturalmente todo tipo de abusos e irregularidades.

Posteriormente, con el afianzamiento y la imposición de la religión católica en el nuevo mundo en la época de la colonia (siglo XVI–XVII), desde la construcción de la niñez en la vida religiosa, aparece un imaginario de los “niños como santos”, “niños ángeles”, significaciones imaginarias que tienen sus enunciados en la biografía sagrada. Este imaginario, se traslada a toda la vida cultural y social, desde el proceso evangelizador y el reconocimiento de acciones excepcionales de los niños de la colonia que los llevaban a la canonización, como sostiene Asunción Lavrin en su texto *La construcción de la niñez en la vida religiosa. El caso novohispano* (2007).

Es así como los procesos de Conquista y Colonia (S. XV –XIX), representaron en América Latina no solamente la ocupación del territorio y la

dominación, procesos que significaron para la población originaria una serie de cambios socioculturales, desde los cuales se configuran las significaciones sociales de infancia, por ejemplo, cambios en la familia, núcleo institucional del sistema de parentesco de las culturas indígenas que en muchas ocasiones desaparece o se relega a posiciones marginales y se constituye una familia producto de la mezcla racial y se asume la familia desde el modelo español que es la familia de tipo religioso, fuertemente jerarquizado, con una división clara de sus funciones; en esta unidad social, los niños y las niñas son sometidos y subordinados a las necesidades y condiciones de la familia y son más considerados como un “proyecto de futuro”.

En este ámbito social, en el período de independencia y consolidación de las naciones Americanas, con una familia aferrada a las tradiciones culturales heredadas de la colonia y el medioevo occidental, con una realidad sociopolítica diferente marcada por la violencia y la guerra que ha conllevado la consolidación de los Estados Nación la preocupación por la infancia se establece desde mediados del siglo XIX, desde la significación de “formar el individuo que la sociedad necesita para su progreso”, esta mirada sobre la infancia viene desde la educación e instaura en la escuela y los sistemas educativos las significaciones imaginarias construidas en el contexto Europeo, es decir, que configuramos en nuestras culturas un imaginario occidentalizado, proveniente de un discurso pedagógico que determinaba a los niños como “menores de edad”, “cuerpos débiles”, “inocentes” “que deben ser educados y corregidos para que sean los futuros hombres de bien”.

Estas significaciones imaginarias que son el resultado de la imbricación por la imposición de las costumbres y las creencias configuran los imaginarios sociales de infancia heredados y transmitidos durante los siglos XIX y XX a través de los tratados de las diferentes disciplinas como la pedagogía, psicología, sociología, antropología, entre otros y son asumidos tanto por los sistemas educativos, sociales y políticos que atienden la infancia, así como por los maestros y maestras a partir de su práctica pedagógica.

Es así como en América Latina, sólo a finales del siglo XX, se comienza a

indagar sobre la infancia y los niños, configurando discursos que como simbolismos sociales se vuelven significaciones y horizontes de sentido; en los cuales se constituyen los niños como sujetos. Por lo tanto los discursos producidos en nuestro contexto cultural, sobre la infancia a finales del siglo XX visibilizan al niño como agente social y a la infancia se configura como categoría discursiva, es decir, un objeto de significación social. Estos intereses de construir un discurso sobre la infancia parten de recoger la historia de la infancia y reconstruir las representaciones sociales y los imaginarios que sobre los niños y las niñas que se han producido en nuestro territorio y cómo infancia se han instaurado en la historia educativa, política y social.

En la consolidación de las significaciones de infancia en América Latina en los últimos 40 años, se deben mencionar en esta matriz histórica los trabajos e investigaciones de sociólogos, pedagogos e investigadores que se han dado a la tarea de construir un marco social, histórico y político de la infancia. Así se encuentran los trabajos de Sandra Carli, *Infancia, Cultura y Educación en la década del 80 y 90 en la Argentina* (1995), en el que se plantea la tesis de la desaparición de la infancia como categoría de la modernidad o la mundialización de la cultura infantil, destacando el impacto de los mass media que diluyen las diferencias de edad entre el niño y el adulto a partir de la conformación de un mercado global de consumo infantil.

En otro estudio *Niñez, Pedagogía y Política transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación en Argentina 1880 – 1955* (2003), la misma autora, vincula los conceptos de infancia con la pedagogía y la política, hace un acercamiento a las transformaciones de los discursos acerca de la infancia, realizando un análisis minucioso de fuentes documentales, que permiten desplazarse del pensamiento pedagógico al político.

Significaciones Imaginarias de Infancia, niño y niña en la modernidad tardía en Colombia

En Colombia diferentes investigaciones sobre la historia de la infancia señalan unos momentos históricos que marcan la presencia de la infancia moderna y contemporánea. Se pueden mencionar al respecto los trabajos de Javier Sáenz, et al (1997), Javier Sáenz y Óscar Saldarriaga (2007), Pablo Rodríguez (2007) y Zandra Pedraza (2007). En el primer momento predomina una construcción de la subjetividad de los niños y niñas influida por el interés de normalizar y civilizar, higienizar, educar y judicializar a estos sujetos, quienes aparentemente eran genética y racialmente degenerados.

En este momento histórico, la infancia en Colombia era una edad peligrosa, como lo señala Javier Sáenz y Oscar Saldarriaga “La infancia era una edad infecciosa, donde se presentaban los mayores peligros de enfermedades orgánicas y psíquicas; era una edad de debilidad, fragilidad y ductibilidad moral, física y mental, en la cual el niño estaría casi totalmente desprotegido ante las nocivas influencias de la herencia y del medio” (Sáenz Javier, Saldarriaga Oscar et al, 1997: 26)

Bajo estas significaciones sobre la subjetividad de los niños en las ciudades colombianas y frente al proceso de urbanización que ocurre en nuestro país en la mitad de siglo XX, aparece la representación de los “niños de la calle”, desarrollando de esta forma toda una cultura desde donde surgen instituciones y discursos, en el marco de una infancia que desde la orfandad pasa a ser visibilizada como problema social, representación de la infancia que pulula en nuestras ciudades hasta nuestros días. Como lo señala Alejandro Álvarez Gallego (1999), en las ciudades como Bogotá, existían dos infancias, una los niños hijos de los cachacos vestidos a la última moda de Estados Unidos y los otros siempre harapientos, casi nunca se bañaban, no tenían juguetes y no tenían casa, “todos o casi todos, viven de la mendicidad y duermen en las calles [...] les atrae la aventura y gastan sus centavitos para ver una película de vaqueros[...]”(Kipper Anna, Historia de los niños que no tienen hogar. En Revista Cromos, V. 4. No.

1365. Bogotá Marzo 6 de 1943, 9-39. Citada por Álvarez, G. Alejandro (1999))

Estas realidades sociales de los niños, configuran unos imaginarios de infancia en Colombia que predomina hasta finales del siglo XX, en donde la infancia es el estado ideal de la vida humana, considerada como la paz del paraíso

Al lado de la humanidad que lucha y se esfuerza [...] hay otra humanidad graciosa y dulce, que ignora todo esto, cuya alma esta tejida de esperanza, de contento de amor; hay una humanidad que vive aún en la paz del paraíso, sin el presentimiento de la tentación y del destierro; sagrada para el odio, inaccesible para el desengaño. A nuestro lado y al propio tiempo “lejos” de nosotros juegan y ríen los niños [...] almas leves, suspendidas por una hebra de luz a un mundo de ilusiones y de sueño. Y en esas frentes serenas, en esos inmaculados corazones, en esos débiles brazos, duerme y espera el porvenir, el desconocido porvenir que ha de trocarse año, tras año, en realidad ensombreciendo esas frentes, afanado esos brazos, exprimiendo esos corazones (Revista de Instrucción pública de Colombia, Tomo 28, No. 3 y 4. Bogotá, Marzo y Abril de 1916, p. 197)

Desde discursos como el presentado anteriormente, se puede ver que la infancia era una etapa de la vida humana en la cual no existía ninguna obligación, no será ni bueno ni malo. Se presenta así una imagen de la infancia frágil, débil y vulnerable que debía ser intervenida por las instituciones sociales de protegerlo de las amenazas de un mundo urbanizado que se establecía en Colombia a partir de 1930.

Desde esta significación de la infancia, a parece junto a ella, la idea de los niños como “almas leves” como lo afirma Alejandro Álvarez Gallego (1999), cuerpos y almas sobre las cuales impartir una disciplina estricta y que justificaron todo tipo de castigos sobre los niños y las niñas, toda vez que estos se alejaban de los mandatos de la sociedad. En esta significación imaginaria, busca también explicar los comportamientos de los niños mal llamados en estas épocas “anormales”, para quienes la explicación de su condición no se daba por una enfermedad, como lo refiere esta autor, “sino por la debilidad que causaba en sus espíritus sus malas condiciones higiénicas y medicas” (Álvarez, A, 1999: 11)

Emerge así, en la vida social la significación de los “niños problema”, que son

mentalmente débiles que configuran unos discursos tanto de las disciplinas como políticos, acciones e instituciones que comienzan a ocuparse de la infancia desde la visibilización como un fenómeno social, que como señala Alejandro Álvarez, venían acompañados de ser males causados por la pobreza, la ignorancia y insalubridad y por ende se requería intervenir para salvar la cultura y la raza.

[...]porque los retardados y los anormales son el resultado de graves y hondos males colectivos. Si permitimos que las causas se robustezcan y se multipliquen, ¿no veremos un día degradarse el matiz de la cultura general, retardarse el progreso y desfallecer la acción de los pocos espíritus superiores que resten delante de una verdadera invasión de débiles mentales encarnados en delinquentes, alcoholólogos, prostitutas, etc. (Escovar, Alfredo, Un problema social, los niños mentalmente débiles. En: Universidad No.81. Bogotá, Mayo 12 de 1928, p 427)

En el marco de la educación como se señala en el libro “La enseñanza de la Lectura y la Escritura en Colombia 1870 -1936” de Cecilia Rincón (2003), estos discursos sobre la infancia se correlacionan con la llegada a nuestro país de lo que hemos llamado la pedagogía activa. Modelo pedagógico que es asumido por la instrucción pública como la medida para salvar la raza y la cultura, donde pedagogos como Agustín Nieto Caballero quien en 1928 es Ministro de Instrucción pública y a quien se le atribuye la llegada de los métodos de pedagogía activa, justifica la intervención sobre esta infancia enferma y los beneficios del nuevo sistema educativo así:

El nuevo sistema sacude la inteligencia, la despierta, la lleva a la acción, pone en movimiento todas sus facultades, no pretende hacer niños sabios sino niños capaces, comprensivos. El niño podrá olvidar lo que ha aprendido, pero en él quedará la disciplina mental, la capacidad desarrollada, la facultad de encontrar lo que olvido, Con tal procedimiento el estudiante va alegremente a la escuela; lleva la alegría de sacar la curiosidad innata en él, que luego se traduce en hábitos de estudios, en amor a los libros[...](Nieto, Caballero Agustín, 1924: 26 citado por Rincón Cecilia, 2003)

Desde estos discursos se establece un segundo momento de las significaciones imaginarias sobre infancia, que termina incorporando desde mediados del siglo XX elementos como la protección prioritaria de los niños, especialmente frente a la necesidad de intervenir a aquellos que tuvieran una vida

irregular. Discursos que delinear una infancia que se convierte en “la esperanza del porvenir”, como lo señala Alejandro Álvarez “La infancia es la base desde donde se parte hacia todas las transformaciones. No puede juzgarse un pueblo sin saber cómo nacen, crecen, se educan y viven los niños en él. La protección infantil es, al fin y al cabo, el resguardo de las generaciones en cuyas manos estará mañana la suerte de la Nación” (Canal Ramírez: 3 a 5 y 58 a 59, citado por Álvarez Alejandro 1999).

En este contexto de la infancia como “esperanza del porvenir”, se configuran dos formas de ser niño o niña en la sociedad colombiana desde mediados de siglo XX hasta nuestros días; una los “niños de casa” a los cuales hay que educar, en algunos tiempos se deben tratar con dureza y severidad. Y la otra los “niños pobres” quienes no gozan de los beneficios de un hogar y deben ser protegidos y es sobre esta infancia que se movilizan las prácticas sociales y las estrategias políticas. Como sostiene Javier Sáenz y Oscar Saldarriaga:

El efecto final que podemos detectar en el proceso de construcción de una imagen de la escuela tradicional, criticada tanto por el memorismo de los métodos de enseñanza como por el autoritarismo de los métodos disciplinarios, fue la modificación profunda del modo de producción de la subjetividad infantil, que cambio de forma global la manera de tratar, teórica y prácticamente, a la infancia colombiana; pero esta modificación, única en su fondo, fue dual en su superficie, según estuviera dedicada a la infancia futura trabajadora o a la infancia futura dirigente.” (Sáenz Javier, Saldarriaga Oscar et al, 1997: 457)

Sin embargo, en la vida cotidiana, especialmente cuando ocurren las crisis sociales la circunstancia de la infancia continúa siendo apremiante, en ocasiones crítica. Los logros sociales y culturales sobre los niños son el privilegio de una minoría. Aquí el principio de que los pobres no tienen infancia posee toda la verdad. Hacerse adulto tempranamente por el trabajo o la vida de la calle y el bandidaje son hechos demasiado corrientes.

Desde estos imaginarios se conforman unas prácticas sociales que se institucionalizan en nuestro país desde la protección, atención y cuidado como son: las prácticas de la caridad dirigida a los niños abandonados, de la calle y en calidad de orfandad, que especialmente son desarrolladas por la institución de las

comunidades religiosas. Las prácticas jurídicas, que parten de la emergencia de la infancia urbana y sus problemáticas como son los niños de la calle y que configura un modo de ser niños “el menor delincuente”, el cual debe ser visto desde la ley, desde la perspectiva del derecho y se convierte en objeto de preocupación y control. Así, aparece, la idea de la infancia susceptible de corrección, porque en ella se presume la inocencia.

Y por último se pueden mencionar las prácticas pedagógicas que se establecen, en primer momento el fin de perfeccionar el organismo humano y posibilitar el desenvolvimiento donde los niños son “salvajes” que se deben educar y en un segundo momento como estrategia que permite desenvolver las capacidades de los niños y reconocer sus diferencias, propuesta como se dijo anteriormente que deviene de la pedagogía activa que llega a Colombia a través de los discursos de María Montessori, Decroly y Dewey en diferentes tiempos históricos, que son asumidos por los maestros y que delinear la práctica pedagógica en Colombia hasta los años 80 del siglo XX.

En este marco de las significaciones imaginarias de infancia en Colombia, en los últimos diez años encontramos también investigaciones que han coadyuvado a la configuración desde diferentes disciplinas de un campo de estudio conocido como la “historia de infancia”, estudios que han develado, hecho visible las ideas, sentimientos, representaciones, afectos y deseos desde los cuales se ha mirado socialmente la infancia y se ha intervenido a través de diferentes prácticas sociales. En esta línea de estudios sobre los imaginarios y representaciones de la infancia, encontramos el estudio de María Victoria Alzate “La Infancia, concepciones y perspectivas” (2002), donde se presenta un rastreo histórico sobre cómo se han transformado las ideas y las representaciones de la infancia, hasta llegar a la construcción del niño como sujeto pedagógico, de derecho y de política y como estas han incidido en las formas de trato, en la propuestas pedagógicas y en la políticas públicas.

Se encuentra también el trabajo titulado, *Mirar la infancia* de Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz (2002), quienes realizaron un estudio extenso sobre la forma como se constituyó la pedagogía y la educación de la infancia en diferentes

momentos de la historia de Colombia. Descubriendo las tramas en las que se tejieron los discursos pedagógico, educativo, político, social y religioso desde las ideas y representaciones de infancia; develando el entramado de perspectivas políticas y pedagógicas, de prácticas sociales que se dan con el advenimiento de la modernidad en el contexto tradicional colombiano.

Se encuentra, también, la investigación realizada por la investigadora Elsa María Bocanegra Acosta, titulada *Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles* (2007), trabajo que tiene entre otros propósitos: señalar los diversos horizontes de la crianza; presentar una perspectiva de análisis que pone de relieve cómo en las pautas de crianza priman una representación social de niño o niña que conduce a una variedad de formas de crianza que van desde las muy coercitivas hasta las más permisivas y tolerantes. Hace visibles las prácticas de crianza en dos periodos históricos del país: la Colonia en el siglo XVIII y la Independencia, en los inicios del siglo XIX, a partir del encuentro con la historia documental. Para esta autora los documentos históricos son fuente de discursos que permiten reconstruir la imagen de los niños y niñas de una época, sus formas de vivir y sobretodo las formas de reconocerlos.

Los estudios de Cecilia Muñoz y Ximena Pachón *La Niñez en el siglo XX* (1991), interesan por cuanto indagan sobre la evolución histórica del concepto del niño desde finales del siglo XIX hasta la década de los 90 en Bogotá. El estudio revela cómo al concepto de niño subyace un tipo de pauta de crianza, una teoría y una acción pedagógica. Devela desde el discurso pedagógico, legislativo y periodístico, los significantes y significados que el concepto de infancia porta en relación con una realidad social y cultural.

Se encuentran también estudios sobre la historia de la educación en Colombia como *La Educación en Colombia 1918 – 1957* (1997) de Aline Helg develan la manera como las instituciones sociales, políticas y económicas, así como los sistemas educativos se han pensado en el desarrollo histórico de Colombia, en ellas se encuentra la forma como la escuela, los currículos, la pedagogía construyeron sentidos y significados de la infancia y desde ellos se generaban políticas,

propuestas de inversión, programas y proyectos educativos.

Matriz histórica: infancia contemporánea



El tercer grupo de significaciones imaginarias lo constituyen la matriz histórica de la contemporaneidad; marcado por el paso cultural que filósofos, pedagogos y sociólogos han otorgado de lo moderno a lo postmoderno, que ha implicado cambios en el estatus de la razón, las creencias y la historia y las prácticas discursivas. En donde se cuestiona desde diferentes disciplinas, desde mediados del siglo XX y ocasionado por los sucesos históricos como la segunda guerra mundial y sus secuelas; la guerra fría y la incorporación de nuevas formas del capitalismo como la globalización, los sustratos de la conformación de la mentalidad moderna que como sostiene Alain Touraine, descansa en la idea de que la modernidad “no es solo cambio puro, sucesión de acontecimientos; es difusión de los productos de actividad racional, científica y tecnológica, administrativa. Por eso la modernidad implica la creciente diferenciación de los diversos sectores de la vida social : política, economía, vida familiar, religión, arte en particular pues la racionalidad instrumental se ejerce dentro de un tipo de actividad y excluye la posibilidad de que alguno de esos tipos esté organizado desde el exterior, es decir, en función de su interrogación en un visión general, de su contribución a la realización de un proyecto social que Louis Dumont denomina holista” (Touraine, 2000:17)

Es precisamente frente a ese estatus de la razón instrumental que en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del XXI, no da respuesta a las necesidades de una sociedad que requiere de la construcción de proyectos holistas, colectivos, que se da paso desde los discursos de las ciencias, a la idea que la razón no es el único medio de conocer y que las verdades absolutas no existen en un mundo que reconoce la capacidad del ser humano de instituir la sociedad y la realidad; por tanto a la verdad se construye desde múltiples miradas y en las ciencias sociales se reconoce el concepto de validez.

Para Touraine la disociación completa de la razón instrumental rompe, cuestiona y reclama desde la misma modernidad fue la imagen global que la modernidad construye sobre la idea de progreso en donde en el mundo moderno los individuos podían ser productivos, libres y felices “Es esta imagen global de la modernidad la que se ha quebrantado después de haberse fisurado por los ataques de todos aquellos que pusieron en tela de juicio la misma idea de la modernidad a partir de la segunda mitad del siglo XX” (Tourein, 2000: 185).

Esta idea de progreso y bienestar construido por la modernidad se cuestiona el ingreso del mundo a una edad llamada postindustrial, que configura un mundo social fragmentado, azaroso, disperso donde se acentúan procesos de personalización. Donde la realidad, no es una, son múltiples realidades, porque la realidad y el mundo son producto de la acción creadora del hombre como experiencia común y colectiva y el mundo objetivo hace parte de la subjetividad del ser humano. Es así como el postmodernismo, como se ha denominado al pensamiento contemporáneo en palabras de Touraine, no es una moda intelectual es un largo movimiento intelectual que se ha ubicado en una crítica destructora del modelo racionalista y que sus orígenes se hallan en el pensamiento de Marx, Freud y Nietzsche quienes desde sus planteamientos recuperan la capacidad y el papel del sujeto en la conformación de la sociedad.

Este contexto que permite delimitar los constructos culturales, sociales y políticos de la sociedad contemporánea en donde las emergencias de nuevas concepciones de infancias está marcada por un tránsito, en el tiempo presente, que implica la ruptura de los órdenes sociales establecidos para atender la

infancia y devela otras formas de ser niño o niña en la actualidad. Es necesario puntualizar como lo hace Touraine, citando a Gianni Vattimo las transformaciones fundamentales de la posmodernidad, las cuales permiten ubicar la emergencia de conceptos como sujetos, subjetividades y experiencia fundamentales para la reconfiguración de los imaginarios sociales sobre infancia en la contemporaneidad.

Gianni Vattimo considera fundamentales dos transformaciones para definir la posmodernidad: el fin de la dominación europea sobre el conjunto del mundo y el desarrollo de los medios de difusión que dieron la palabra a las culturas “locales” o minoritarias. Así desaparece el universalismo que asignaba una importancia central a los movimientos sociales de los cuales la Europa del siglo XVIII t XIX suponían que luchaban por la razón y el progreso o contra ellos. La sociedad ya no tiene unidad, de manera que ningún personaje, ninguna categoría social, ningún discurso posee el monopolio del sentido. Esto determina un multiculturalismo que no pocas obras defienden. [...]es decir, frente a la desaparición de la sociedad tal como la concebía el pensamiento occidental, hace adquirir conciencia de la desaparición de los sujetos históricos (Touraine, 2000: 185).

En esta episteme postmoderna como denomina Foucault a las configuraciones de discursos y prácticas que determinan las formas de pensamiento de un momento histórico determinado, se ubica el discurso de Cornelius Castoriadis (1979) que desde una crítica a la institución de la sociedad de occidente, basada en la lógica conjuntista–identitaria, lógica heredada de la modernidad, construyen la teoría de los imaginarios sociales como creaciones desde los cuales se instituye la psique (sujeto) y la sociedad, en una acción sistémica que devuelve al ser humano o la psique el poder de creación, lo convierte en un sujeto no del devenir histórico sino en un sujeto históricosocial, autónomo y capaz de crear un mundo para sí y para los demás.

Un sujeto que como lo define Erving Goffman (citado por Touraine 2000) ya no es un sujeto individual sino que es una sucesión de presentaciones de sí mismo definidas por su contexto y por interacciones. Un sujeto que constituye su subjetividad desde la intersubjetividad que se ahonda con la masificación de los medios de comunicación que configuran diversos sujetos, diversas realidades atravesadas por diversos lenguajes y signos que instituyen una representación del

mundo y del conocimiento científico y social.

En este contexto socio-cultural, las premisas de la conformación de la infancia, están centradas en los discursos que visibilizan la infancia ya no como una etapa de vida transitada por todos los niños de las misma manera, sino que en este mundo que reconoce lo local, la multiculturalidad e instituye la idea de la diversidad de la infancia, en donde el conocimiento del niño es desde la experiencia infantil vivida por cada sujeto no de manera universal y el reconocimiento del niño no como objeto de protección, sino como sujeto de derecho, removiendo con ello las certezas sobre los cuales se han producido históricamente la intervención sobre la infancia desde la manera especial como los niños irrumpen en el mundo adulto.

Entonces, es necesario recoger que estas ideas de la infancia que se configuran como posmodernas, tiene sus raíces en los discursos de psicólogos y pedagogos como María Montessori, Jean Peaget y Vigostky como se referenció en el apartado anterior y que instauran a mediados del siglo pasado la idea de un niño competente, con capacidades y disposiciones que le permiten establecer relaciones recíprocas y empáticas con el adulto.

Lo que en la contemporaneidad, se muestra con este conjunto de saberes especializados es la incapacidad de dar cuenta de la multiplicidad de modos de transitar la infancia y de las maneras particulares en que se explicita el devenir de la infancia. Esto hace también que se remueva el carácter de las instituciones que tradicionalmente se han ocupado de la atención a la niñez, las cuales evidencian su dificultad al intervenir sobre un cuerpo que es hoy superficie de inscripción de discursos y prácticas que obedecen a otros principios y lógicas, entre ellos, el mercado, los medios, las tecnologías info-comunicacionales y las estéticas de la propia vida (Diker, 2008).

Significaciones imaginarias de infancia, niño y niña en la contemporaneidad

Es importante para este estudio, mostrar que en este apartado no se realizará una distinción entre las significaciones imaginarias de Europa, América Latina y Colombia, puesto que en el mundo contemporáneo la creación de las significaciones imaginarias de infancia, debido a la globalización son cada día más homogéneas y aunque en contextos sociohistóricos diferentes la irrupción de los medios masivos de comunicación han homogenizado la experiencia infantil, sus significaciones y representación. Por lo tanto solo tomaremos las grandes significaciones que se han configurado en la posmodernidad.

La infancia una experiencia desde los niños como sujetos del lenguaje

Esta significación de la infancia contemporánea ubica la experiencia infantil como presente, la infancia es el presente porque la niñez se vive sólo una vez. En este sentido, discursos como los del filósofo italiano Giorgio Agamben (2010) otorgan a la noción de infancia un estatuto unido al lenguaje, en donde la experiencia de la infancia es considerada la infancia del hombre, por tanto la experiencia, la infancia a la que se refiere no puede ser algo establecido cronológicamente sino que es lenguaje, hace de la infancia una categoría que agrupa una características propias de los sujetos y una experiencia particular y única. Esto en la medida en que se reconoce al hombre como un ser producido en y desde el lenguaje y enmarcado en tramas simbólicas y la infancia como infancia del hombre marca el inicio de este en el mundo del lenguaje, es decir, en el mundo social.

“La idea de la infancia como una ‘sustancia psíquica’ pre-subjetiva se revela entonces como un mito similar al del sujeto pre-lingüístico. Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente, en donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje el origen de la infancia” (Agamben Giorgio, 2010: 64). Desde esta perspectiva la infancia se vuelve una experiencia singular, producto de la operación subjetiva del niño desde y en el lenguaje que cada niño atraviesa y experimenta desde sus constructos culturales.

En esta significación de la infancia como experiencia no se puede dejar de referenciar los trabajos que han exaltado la infancia como una etapa fundamental de la vida humana y la existencia de diversas infancias, rescatando el valor de la experiencia infantil en la constitución de los sujetos. Se referencia a autores como: Edward W. Said quien en su libro *Fuera de Lugar* (2001), realiza un relato de sus memorias de infancia y desde allí expone una comprensión del sentido y las vivencias de la infancia en una educación transcultural y el significado que tiene ser niño o niña en una cultura. También se reconoce la mirada de un mundo a través de los ojos de la infancia, es J.M. Coetzee, en su libro *Infancia* (2000) en el cual, a partir de un relato de su infancia, rescata el sentido de la inocencia infantil y como ésta es atravesada por los factores sociales, especialmente la violencia. Este tipo de discurso, de carácter autobiográfico que exalta la experiencia infantil como única y la conformación de la subjetividad infantil inserta en el entramado cultural de cada sociedad instalan en las prácticas discursivas de la contemporaneidad la importancia de la infancia como experiencia de vida humana.

Se encuentran además estudios recientes que enfocan su perspectiva en comprender el mundo de los niños, la construcción de su subjetividad y hacer relevante éstas poblaciones en las realidades social, cultural y política, identidades de los niños y jóvenes antes inexistentes. En este campo de estudio encontramos trabajos como: *Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo* (2007), de Anna Ortiz Guitart. Esta autora presenta los resultados de investigación, en el cual se establecen las principales contribuciones teóricas y metodológicas de uno de los enfoques de la geografía social y cultural: la geografía de la infancia; que a partir de un estudio de las principales revistas de geografía publicadas en inglés, logra reflexionar sobre la diversidad de prácticas sociales y espaciales de los niños y jóvenes según su identidad y contexto. Acentúa la idea que la experiencia de la infancia es una construcción social y por ende las percepciones, actitudes y vivencias son construidas social y espacialmente, identificando con ello la diversidad de población que considera el vocablo infancia.

La infancia como lo otro y el niño como sujeto: desde las subjetividades infantiles

Esta idea de la infancia, ubica a la infancia en el campo de un enigma como lo afirma Jorge Larrosa (1997), en donde los niños y las niñas se muestran como extraños, de los que no se sabe nada, sin embargo este autor sostiene que desde los discursos de las disciplinas podemos saber que eso que llamamos infancia como concepto es “[...] algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado [...] no obstante, y al mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, [...] Es insistir una vez más (en que son) los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua [...] Todos trabajan por reducir lo que aún hay de desconocido en los niños para someter lo que en ellos aún hay de salvaje [...]” (Larrosa, 1997)

Esta significación imaginaria de la infancia contemporánea, está marcada por el reconocimiento de la subjetividad de los niños, su diversidad de experiencias que al pensarlos en el contexto de la otredad, configuran una heterogeneidad absoluta de experiencias diferentes a las del adulto y donde por su diversidad escapa a las medidas de nuestro saber y nuestro poder. Desde aquí, los niños y las niñas son reconocidos como “el otro”, un sujeto de experiencia, la cual no debe ser integrada al mundo del adulto, sino que se debe asumir como lo nuevo, como lo que se encuentra.

En este sentido, Hannah Arendt (2005) dice que, la presencia de los niños en el mundo, está ligada al nacimiento y a lo nuevo. Esto significa que el niño se constituye en un símbolo de esperanza para sostener las conquistas sociales y culturales de la humanidad. Por esta razón, el esfuerzo de la sociedad está, por un lado, en llevar de la mano al niño en la adquisición de las tradiciones y prácticas que lo vuelven parte de un grupo, y de otra, en responsabilizar a sus cuidadores y

formadores para evitar que el recién llegado arrase con la producciones simbólicas y materiales, controlando los efectos de sus posibles acciones perversas.

En esta significación imaginaria de la infancia, es claro que la preparación de los niños para sostener el proyecto civilizatorio ya no es sostenible como un argumento que suponga priorizar su formación para la vida adulta, por cuanto es evidente que la sociedad del tiempo traslapa el adultocentrismo con la juvenilización y la infantilización. En este proceso se observa en primer lugar un escepticismo acerca de la previsión de un futuro esperanzador, en el cual los niños y los jóvenes tengan capacidad de decisión y transformación del orden instituido; la incertidumbre de un mundo que no ofrece opciones ha llevado a los niños a configurar sus subjetividades a partir de experiencias fuera de los perspectivas familiares y sociales. Y en segundo lugar, el descubrimiento de ámbitos y dimensiones del mundo por parte de los niños, determinado por los cambios científicos y tecnológicos, la cultura global, las transformaciones estado sociedad civil, experiencias y conocimientos que trastocan el ideal de vida que el adulto quiere transmitir a los nuevos niños.

Un autor que en la actualidad investiga por la transformación y consolidación de nuevos imaginarios, por el reconocimiento de la subjetividad infantil que determina las diversas formas de habitar y ser niños en el mundo contemporáneo; quien además ha desarrollado un compromiso político con la Infancia, a partir de la creación del “laboratorio de la infancia y la ciudad” en Italia y en otras ciudades del mundo, es Francesco Tonucci. En el libro *La Ciudad de los Niños* (1997) plantea la necesidad de devolver la ciudad a los niños, de pensarla con ellos como habitantes. La ciudad debe ser el escenario desde el cual, niños y niñas construyen su subjetividad y se proyectan como ciudadanos participativos, críticos y propositivos.

Tonucci, expone a lo largo de su trabajo, como la ciudad moderna no incluye a la población infantil y mucho menos a la población vulnerable, propone estrategias para que la ciudad moderna, sea incluyente y como desde la escuela, la ciudad se constituya en un verdadero referente de aprendizaje, una forma de acercar la ciudad a la infancia y así garantizar los derechos que tienen los niños y niñas al

conocimiento, aprendizaje y disfrute de su ciudad.

Cuando los niños Dicen Basta (2002), otro libro en el cual el autor, recoge las voces, los sentires, los pensamientos y las formas de hacer y ser de los niños en el mundo, en la escuela y la ciudad. Y a través de ellas hace visible los imaginarios de los niños sobre el aprendizaje, cómo les gustaría aprender, qué les gustaría aprender, y desde allí propone que la escuela y la ciudad deben organizarse de manera diferente para hacer efectivo los derechos de los niños y el desarrollo de su subjetividad. Planteamientos que han impulsado políticas, programas y proyectos en favor de la infancia.

Esta significación imaginaria de los niños como el otro, nos aproxima a conceptualizar la infancia, a descubrir y reconocer en la cultura la presencia del niño como “otro”, partiendo de la reflexión que lo que decimos y sentimos por los niños y las niñas no son sino representaciones, imágenes de[...]por lo tanto se debe hacer una diferencia entre lo que representamos de los niños aquello que viene por la memoria y el recuerdo de la propia infancia y los niños reales. Ese niño otro, es el niño, no por el recuerdo, sino por el olvido del recuerdo, por eso los niños son recuerdo y olvido, inocencia. La inocencia no significa que los niños sean inocentes sino que están en un sitio que se llama olvido. Lo que se vislumbra en el olvido, es el niño que somos o dejamos de ser y que sigue siendo.

Con estas tesis, Humberto Quiceno (2010) refiere que todo lo que se ha construido sobre infancia y sobre los niños son conceptos y construcciones desde las significaciones de los niños en la vida de los adultos y que eso que llamamos infancia es diferente a la experiencia del niño, por lo tanto la constitución del niño como sujeto al cual se reconoce como sujeto de experiencia, de saber, de subjetividad y diversidad, plantea entonces la necesidad de construir nuevas representaciones y nuevos conocimientos que nos permitan comprender los niños actuales que permita hacer de ellos sujetos libres o sujetos institucionalizados. Un saber que deje espacios para otra formas de saber o un saber que cierre los espacios y apuesta por el rigor, la forma, el esquema y la abstracción científica” (Quiceno H, 2010: 30)¹⁶

¹⁶ Texto en edición y proceso de publicación.

Es así como esta autor reconfigura la forma de ser niños y el saber que construimos en la actualidad sobre la infancia como el reconocimiento del niño como el “otro”, desde la idea del olvido, donde “el niño conoce, percibe, habla e investiga, [...] (y es desde el saber cómo olvido que se puede recoger) “el saber de sus experiencias, de sus propias experiencias antes que sean adultas. Este antes, existe, es la historia del niño que todo niño conserva como recuerdo, pero que no puede recordar como historia y como pasado sino como facultad, representación, racional y lenguaje, pero de todos modos no deja de existir” (Quiceno H. 2010: 43).

Esta significación que lleva al reconocimiento del niño “otro” diferente al que fuimos o el que somos, plantea la necesidad en el mundo contemporáneo de nuevas prácticas sociales como la educación, se requiere de otra escuela y otras pedagogías que como ciencia que porta un concepto de infancia, niño y niña se capaz de reconocer el problema del otro como diferente y en un proceso de alteridad sea reconocido el niño, la niña y la experiencia infantil como lo que establece diferencia y marca el límite con el mundo del adulto, con la sociedad y la cultura heredadas. Con ello se reconoce también la diversidad de los niños, como sujetos diferentes al adulto, lo cual nos llevaría a plantear una sociedad incluyente que reconozca lo “otro” como lo distinto a nosotros.

La experiencia de la infancia diversa

Esta significación imaginaria de la infancia se constituye desde la idea de reconocer la diversidad de la experiencia infantil, pero también la diversidad de los niños y las niñas en los contextos culturales, sociales y económicos de cada país o región. Ello se plantea desde los estudios de la psicología, con los trabajos de Françoise Dolto, quien reconoce la diversidad de la subjetividad infantil y se opone al encierro de la infancia en los parámetros normatizantes de la sociedad moderna, sustentados en la familia y la escuela. Sostiene que la experiencia de los niños se construye fuera de la familia y que las edades y etapas de la vida como criterio fundamental para estudiar la infancia se agotan frente a la diversidad

de experiencias y formas de ser de los niños y niñas hoy.

Es así como desde esta idea de la infancia diversa, en sus trabajos la psicoanalista francesa Françoise Dolto, *Las Etapas de la Infancia: nacimiento, alimentación juego, escuela [...]*(2002), sostiene que las etapas más importantes de la infancia son aquellas que luego pueden facilitar al niño el cumplimiento de ese rito de iniciación, que supone el paso crítico a la adolescencia. Los planteamientos de esta autora llaman la atención por cuanto sostiene que educar al niño significa convertirlo en un ser autónomo, proceso en el cual hay que proporcionarle reglas que le permitan tener seguridad de su propia existencia y que esto le permita desplegar su dinamismo y construir su personalidad.

En otra de sus obras *Trastornos en la Infancia: reflexiones sobre los problemas psicológicos y emocionales* (1997) Dolto, afirma que las imágenes que tienen los padres y los adultos de los niños, está basada en la idealización y proyección, lo cual hace que no se admitan errores en el comportamiento de los niños. Este imaginario de idealización hace que los padres y los niños asuman los errores como sentimientos de culpa y con gran exigencia por parte de los padres. Estas ideas frente a los problemas de los niños, muestran como el imaginario que se tenga de ellos no sólo influye en las formas de relación con el adulto, sino también en las imágenes e identidades que ellos mismos (niños) construyen y cómo afrontan las situaciones particulares de la infancia.

En este marco se encuentran también, los estudios del psicólogo Fernán Casas, *Infancia Perspectivas Psicosociales* (1998), quien a través de indagar las representaciones sociales de la infancia, trasmite una visión amplia de las distintas percepciones, actitudes y representaciones que de forma individual o grupal marcan las relaciones de los adultos con los niños y las niñas, y que en definitiva para el autor, condicionan la vida infantil y configuran el macrocontexto en el que viven.

Con relación a las disciplinas y saberes expertos construidos en la modernidad, en la actualidad estos no dan cuenta de la complejidad de las dimensiones ontológica, social y cultural de los niños. Aunque no se trata de colocar en controversia la importancia de conceptos como desarrollo, cognición,

fisiología, así como sus respectivas prácticas investigativas, es importante reconocer que la demarcación de las edades de la vida como único criterio para estudiar la infancia se agota frente a sus experiencias en el tiempo presente. En la actualidad niños y niñas de la misma edad e incluso, escolarizados y bajo el cuidado de sus familias, viven diferentes experiencias, tales como el trabajo, el mundo de la calle, las relaciones sexuales tempranas, su participación en actividades de formación complementarias a la escuela, y su vinculación a experiencias de comunicación digital, entre otras. Aunque todos son niños y niñas, cada uno tiene formas particulares de transitar la infancia, de configurar su subjetividad y vivir la experiencia infantil.

La infancia como categoría sociopolítica niños y niñas como sujetos de derecho

Las significaciones imaginarias que se desarrollan desde comienzos y mediados del siglo XX en los discursos de las disciplinas, establecen actitudes favorables hacia la infancia, creando espacios cerrados para su culturización y socialización con el fin de brindarles la protección a su condición de minoría de edad en el desarrollo histórico social, otorga a la pedagogía el papel fundamental de la constitución de la infancia como sujeto social diferenciado y autónomo, que emerge desde mediados del siglo XX, pero realmente se consolida en esta primera década del siglo XXI, por lo tanto corresponde más a la matriz histórica de significaciones imaginarias de la contemporaneidad. Sin embargo desde finales del siglo XX aparece la idea del niño como sujeto de derecho que ubica a la infancia como una categoría sociopolítica.

La afirmación de los nuevos sentimientos y representaciones de la infancia que surgen desde mediados del siglo XV en la sociedad occidental, es necesario atribuirle a una profunda transformación de las creencias y las estructuras culturales que dieron paso a concepciones e ideas del ser niño en la modernidad y que delinear las actuales significaciones de la infancia. Como se ha dicho anteriormente, el siglo XX se consideró desde los discursos de las disciplinas el

“siglo de la infancia”. Esto, desde la matriz histórica de construcción de la infancia, se puede considerar que los avances y desarrollos en las ciencias humanas y sobre todo en la pedagogía, llevo a el saber jurídico a mirar a los niños y las niñas, que como sujetos requerían de códigos jurídicos que les garantizaran su existencia en la sociedad contemporánea. Así en algunos países inicialmente (Europa y Estados Unidos) y luego en los países (Latinoamérica, África y Asia), la cuestión de la infancia y la conciencia sobre la naturaleza del niño y sus necesidades diferentes de las del adulto llevo a la formulación de leyes y políticas protectoras, búsqueda de la transformación de los sistemas educativos y pedagógicos que menos restrictivos permitieran el desarrollo infantil. Esta emergencia de la infancia como una categoría diversa y los niños y niñas como sujetos llevo también a configurar a nivel mundial propósitos sociales, culturales y políticos que garantizaran el bienestar.

Es así como desde inicios de la modernidad las nuevas formas de distribución del poder social desde los Estados Nacionales hasta las democracias del siglo XXI, se hace frente a la densidad y complejidad del mundo y con el fin de proteger a los niños y las niñas la creación de una serie de instituciones que se encargaran de su cuidado, protección y velaran por su desarrollo, lo cual poco a poco concreta la separación del niño del mundo del adulto se hace efectiva reconocer la infancia y el mundo infantil en su especificidad. Estos desarrollos de la construcción social de la infancia, devela las representaciones de los niños como sujetos de derecho, sujetos de política, en el marco de los procesos de intervención, protección y cuidado desde los cuales son objeto en el marco de las instituciones de la sociedad contemporánea.

La significación imaginaria del niño como sujeto de derecho deviene de la infancia como un concepto y una realidad que determina el periodo de vida y la experiencia de una población que va desde el nacimiento de la cría humana hasta los 12 o 16 años, algunos la alargan hasta los 18 años. Por lo tanto se entiende la infancia como el conjunto de características psicobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo, hasta que no alcancen las características de un estado posterior por tanto lo tanto la población con estas características debe ser

protegida, cuidada y asistido para que complete su desarrollo.

Algunos autores como Casas F. (1995) señalan fue necesaria una convención separada de las relativas a todos los seres humanos para reconocer que los niños tenían algún tipo de derecho. Así el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho pasa también por una génesis histórica donde estos derechos no son producto “de una reflexión sobre la infancia, sino al reconocimiento de la existencia de un problema social a solucionar: la falta de alguien que cuidara a los niños y las niñas abandonados [...]” (Casas, 1995: 146)

Desde esta perspectiva, se puede decir que esta significación imaginaria que emerge desde finales de la matriz histórica moderna y se configura realmente en la posmodernidad, pareciese que se enmarca solamente a reconocer que son los niños en situación de vulnerabilidad los que merecen que se les reconozcan los derechos y prácticas sociales protectoras, entonces aparece la idea del derecho de los niños como restitución para mejorar la condiciones de vida de los mismos.

En esta significación se puede también determinar que frente al reconocimiento de los niños como sujetos, a la experiencia infantil como diversa y diferente a la del adulto, este reconocimiento sobre la infancia como sujeto de derecho replantea los sistemas de relación entre los adultos. “Obviamente, se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano y ciudadana, hacia la superación de esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población.” (Casas, 1998: 222)

Esto ha implicado que desde el momento en que los niños adquieren el estatus social y cultural de sujetos de derecho, hay un cambio profundo en las maneras de entender a la infancia y una revalorización de la experiencia y la vida infantil, puesto que no solo tienen derecho a ser protegidos, atendidos y cuidados; sino que tienen derechos civiles y políticos que están vinculados a las libertades básicas de la formación personal, como son el “libre desarrollo de su personalidad” y se les garantizan las libertades políticas como es la participación de la infancia en las decisiones sociales como un grupo poblacional con reconocimiento social. Con ello se va transformando el imaginario del niño como objeto de derecho a un

sujeto con amplia gama de derechos y libertades.

En la actualidad si bien, la noción de sujeto de derechos y la tutela del niño continúan siendo importantes para las políticas públicas de orden nacional e internacional, se hace cada vez más explícita la crisis de su aplicación y representación (Carli, 2003), porque sus presupuestos no han logrado garantizar la atención a la niñez y su incidencia en mejorar las condiciones de vida.

La infancia y el sujeto infantil como alteridad recurrente: desde los medios masivos de comunicación

Si el *telos* de la modernidad estaba basado en un progreso continuo y normatizado como evolución que daba seguridad y apropiación; el *telos* de la posmodernidad como expresión cultural de la contemporaneidad ubica al sujeto como desarraigado, desapropiado, en donde los lugares de identificación que generaban arraigo y sentido subjetivo para la infancia como el barrio, la plaza, la casa han sido reemplazados por el habitar en la internet, en el ciberespacio, que como lo sostiene Lyotard (1979) es un transitar de los padres y de los niños en una soledad nómada y donde el contacto está determinado por los celulares en donde no hay una comunicación real y la penetración del aparato tecno científico en el campo de la cultura no significa de ninguna manera que haya un aumento de conocimiento, de tolerancia y libertad para la infancia (Lyotard 1998), en donde el tiempo se convierte en una experiencia subjetiva, que determina unos intercambios azarosos, contingentes e instantáneos que caracterizan esta época posmoderna y que de una u otra manera ha configurado un campo de posibilidades diferentes de la subjetivación infantil.

Es así como muchos autores plantean la infancia como “mercancía”, que remite al “niño como consumidor” que transita en un acontecer sin experiencia y donde la construcción de la subjetividad como experiencia y proyecto, está marcada por la incertidumbre del intercambio en la red social. En donde el principio de “instantaneidad” propuesto por Bauman, Z (2003), donde la instantaneidad tecnológica asumida como un movimiento rápido y breve, significa

una satisfacción inmediata de las necesidades, pero también el agotamiento y la desaparición inmediata del interés, significaciones que marca en la actualidad las experiencias de los sujetos, la construcción de las intersubjetividades y la construcción de la experiencia infantil, en donde el intercambio con otros en esa realidad virtual es instantáneo y efímero, perdiendo la construcción significativa de recuerdos y de subjetividad, donde la experiencia infantil se realiza solamente desde la información que sustituye la experiencia vivida como lo menciona Beety Korsunsky en su texto “una aproximación a la historia de las infancias: la infancia leída en clave de tiempo (2005).

El niño como consumidor y el fin de la infancia

Desde esta idea de la infancia reconfigurada por la influencia de los medios masivos de comunicación y los avances tecnológicos, a parte de las resistencias que se ofrecen frente al hecho que ser sujeto niño en la contemporaneidad desde el discurso mediático implica más ser un sujeto de opinión, se debe reconocer y replantear la experiencia del sujeto niño como conocimiento y práctica que configura diferentes sujetos y subjetividades infantiles “El niño, además de recibir los efectos de su medio, es a su vez generador de intercambios y puede tener injerencia casual en los sucesos y sus marcas, al pertenecer a una red de interacciones y combinaciones infinitas dentro de un magma de saberes e incertidumbres[...]” (Korsunsky, 2005: 10).

Esta idea de la experiencia del niño en la red ha planteado que la infancia se reduce en tiempo de vida y que los niños, según Buckingham D (2002) se hacen mayores sin haber tenido infancia, lo que ha originado nuevas formas de trato para los niños y las niñas, pero a su vez nuevas formas como ellos se comportan “los críticos señalan las pruebas de la existencia de [...] la progresiva desintegración de la vida familiar, y sostienen que se han perdido para siempre la seguridad e inocencia que caracterizaba la experiencia infantil de las generaciones anteriores” (Buckingham D, 2002: 32)

Para concluir, resulta paradójico que en la época contemporánea en la que se

abren cada vez más los espacios en los cuales lo específico de la experiencia infantil tiene cabida en el mundo sociocultural y económico de la sociedad occidental, desde las políticas públicas de la infancia provienen de los tratados internacionales a través de instituciones como la UNICEF, desde la preocupación por su calidad de vida hasta la declaración de los derechos de los niños, pasando por esa sociedad de consumo creada para esta población específica, se requiere replantear que la infancia no ha desaparecido, sino que configura una experiencia propia de vida, erosiona el concepto de lo infantil en donde lo infantil se desdibuja “..y la infancia, por su parte, coloniza y se expande—se resignifica—en los ámbitos de lo social y lo cultural. La concepción tradicional de la infancia desaparece porque la sociedad penetra e interviene en los espacios en que anteriormente la infancia se tenía como una presencia diferenciada —a la del adulto—” (Runge, Andres: 2007:10)

En esta perspectiva, varios estudios desde la psicología y la cultura que tratan sobre las crecientes dificultades de los niños y las niñas del mundo contemporáneo, han planteado una significación en la cual la experiencia de la infancia ha sido robada por los medios masivos de comunicación; los niños y las niñas crecen de manera acelerada e ingresan al mundo adulto a edades muy tempranas, de manera rápida debido a la masiva circulación de forma indiscriminada de información en la red que lleva a configurar una experiencia infantil atravesada por las experiencias propias de los adultos.

Buckingham David, en libro *Creecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia* (2002), afirma que la vida de los niños de hoy se caracteriza por el estrés “hoy, [...] los padres, las escuelas y los medios de comunicación a premian a los niños durante la infancia. Los padres estresados y frustrado por su propia vida laboral, trasladan cada vez más sus angustias a sus hijos, les presionan para que triunfen en el ámbito académico [...] a una edad más temprana [...] Los medios masivos de comunicación reflejan, a la vez que producen este apremio en los niños. La televisión, sostiene Elkind, carece de las barreras intelectuales de los antiguos medios, porque no exige a los niños que aprendan a interpretarla [...]” (Buckingham, 2002: 34). Los medios masivos de comunicación

llenen al niño con información variada, indiscriminada la cual no necesita ser procesada sino simplemente acopiada.

De esta forma, los medios masivos de comunicación simplifican, diversifican y aumentan el flujo de información desde la red, proporcionando a los niños experiencias de vida que anteriormente estaban reservadas para los adultos. Lo cual desde este autor significa que la experiencia humana se convierte en homogénea, donde los niños no comprenden la información que transita por la red se crea una “Pseudo-complejidad que lleva a los padres a tratar a los niños como si fueran mayores.

Unos niños apremiados son obligados a enfrentarse a toda la parafernalia física, psicológica y social de la madurez antes de estar preparados para ocuparse de ella. Los vestimos con ropa de adultos en miniatura (a menudo con etiquetas de diseño), les exponemos al sexo y la violencia gratuitos y esperamos de ellos que sepan desenvolverse en un entorno social cada vez más desconcertante [...]” (Elkind 1981: 73, citado por Buckingham, D 2002)

Desde esta representación de los niños y niñas en la contemporaneidad, se puede decir que la infancia ha perdido “la inocencia”, que la caracterizaba en la modernidad, y que hemos devuelto las significaciones imaginarias que construimos de ellos a la matriz de la premodernidad donde los niños son adultos en miniatura, obviamente manteniendo la proporción de los contextos, pues en la actualidad hay preocupación por esta situación en la que se configura la infancia y la vida de los niños y las niñas.

Esta significación de “la muerte de la infancia”, ocasionada por la diferencia cada vez menor entre la experiencia de adulto y la experiencia infantil, determina que la concepción de la infancia como un período de vida establecido por categorías como: niño/adulto, menor de edad, aprendiz, competente, con la irrupción de las tecnologías y los medios masivos de comunicación ha perdido significación, en cuanto estos avances tecnológicos ha creado nuevos escenarios de la experiencia infantil, así como de discursos y prácticas en donde las significaciones imaginarias tradicionales (modernidad) desde los cuales los adultos pensaban la infancia, las instituciones y las políticas promovían las prácticas sociales y los programas de intervención se han vuelto obsoletas, puesto que el

mundo infantil y su experiencia cambian constantemente no son experiencias de larga duración.

En esta misma línea de estudios sobre la significación de la infancia contemporánea, se encuentran los trabajos de Neil Postman *La desaparición de la Infancia* (1983), desde este estudio el autor señala que, la infancia no es un fenómeno eterno y desde un estadio de la invención y evolución de la infancia señala que hablar de una historia de la infancia es hablar de “como los medios impresos crearon la infancia y de cómo los medios electrónicos la están haciendo desaparecer” (Postman 1983:XII) , planteando con ello la desaparición de la infancia como categoría y como experiencia de vida, ocasionada por los profundos cambios culturales, económicos y sociales que las sociedades occidentales están sufriendo y que necesariamente cambian los formas de entender, las significaciones imaginarias sociales que se construyen de ella y por lo tanto las formas de tratarla.

En este sentido, el realizar esta historia de las significaciones de la infancia, a través de la historia del pensamiento y las actuaciones de la sociedad occidental, permite afirmar que: la infancia como categoría social de la modernidad, se construyó a través de los medios impresos que permitieron acumular una gran cantidad de saberes que como secretos eran mediados por los adultos, manteniendo el control de los “secretos de la vida” que realizaban una diferencia entre la experiencia adulta y la infantil; pero en la contemporaneidad, con la irrupción de los medios masivos y las nuevas tecnologías todos los textos, los saberes y secretos de la vida están a disposición de los niños, por ende esa diferenciación, esos límites sean desdibujado haciendo perder los secretos de la vida infantil y han configurado otra infancia que como categoría ya no obedece a la linealidad y homogeneidad de experiencias, sino a la diversidad de subjetividades que conforman el mundo de la niñez.

III

DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO: UN ENFOQUE CUALITATIVO-INTERPRETATIVO PARA LA INVESTIGACIÓN DE LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES SOBRE INFANCIA



*Como los hombres son, en el sentido literal de la palabra existentes, es decir, emergidos y exteriorizados, para ellos venir al mundo significa estar presentes en un tránsito, una exposición, una pasión[...]
(Peter Sloterdijk)*

Cuestiones metodológicas

Los imaginarios pertenecen al campo de lo simbólico, en cuanto son imágenes, representaciones, creencias, sentimientos, afectos, deseos y acciones que construyen el magma de significaciones que da unidad a una sociedad en un tiempo histórico determinado y desde los cuales las formas de decir y hacer de los sujetos se instauran como legítimas.

El imaginario oscila entre la opacidad y lo evidente, por tanto interpretar los imaginarios sobre infancia implica develar aquel conocimiento que siempre supone otro que está oculto, esta dicotomía produce un sin número de significados no explícitos que requieren de la creación de estrategias de indagación que se despliegan desde el lenguaje y el discurso y permiten acceder a esa amalgama de significaciones imaginarias que hacen evidente el sentido de la realidad desde la experiencia del sujeto. Como lo sostiene Raymundo Mier (2010)

El lenguaje, visto a la luz de la imaginación se pliega a las exigencias de la memoria, a las improntas de la visión, pero engendra por sí mismo y más allá de la voluntad del sujeto, por su propia lógica y la propia disposición de sus elementos, figuras ilusorias, sofismas, simulacros; forja espejismos, engendra furores, arreos o desbordamientos pasionales, da cabida a extravíos fincados en la creencia. Así el lenguaje parece desplegar en sí mismo las potencias mismas de la imaginación: al radicarse en el lenguaje, se distancia de una mera respuesta de la memoria o de los reclamos de la referencia empírica; a partir de la capacidad radical de los signos su condición simbólica, arbitraria se despliega y da lugar a una fuerza autónoma de creación (Mier, R. en: Jiménez, Marco A. 2010: 27–28)

En los estudios sobre los imaginarios sociales el lenguaje tiene una doble función: engendra y crea los imaginarios, pero también es el vehículo a través del cual se pueden develar, desde los signos verbales y discursivos como las narraciones, las argumentaciones y derivaciones conceptuales.

Indagar por los imaginarios, sus cambios y la posibilidad de ser modificados, requiere, entonces, desentrañar la creación incesante e indeterminada en lo social, en lo político, en lo histórico y en lo psíquico, instancias sustanciales para la “construcción de la realidad”, para la comprensión de las relaciones y los modos

de producción de los discursos y las prácticas.

Interpretar los imaginarios sociales desde los relatos individuales, implica develar las relaciones de cada sujeto consigo mismo y con los otros en un contexto histórico social determinado; es asumir al sujeto como creador de mundos posibles. “Los sujetos y las sociedades crean *un mundo para sí*, un mundo *ensídico*; de tal manera que lo que se entiende por mundo es una elaboración propia de cada sociedad, es una creación de las significaciones imaginarias sociales de esa sociedad”. (Anzaldúa, A. en: Anzaldúa, 2010: 27)

La complejidad inherente al estudio de los imaginarios pasa por entender su indeterminación constitutiva, su carácter elusivo y la tendencia a confundir los imaginarios con otras categorías como las representaciones sociales, las imágenes o los conceptos. Esta particularidad de los imaginarios privilegia el enfoque cualitativo interpretativo, por cuanto éste permite describir, reconstruir analíticamente y comprender los imaginarios sociales sobre infancia, niño y niña, desde el lenguaje, los discursos políticos y pedagógicos; desde las acciones y las prácticas de los maestros y maestras que participan en esta investigación.

El paradigma de la investigación cualitativa abre el camino para relacionar el objeto de investigación con los estudios de la interpretación hermenéutica, por cuanto estos se orientan a la *comprensión y transformación* de los fenómenos sociales y permite construir alternativas para visibilizar los sujetos sociales (niños y maestros) como creadores de su realidad. Este enfoque de la investigación cualitativa y hermenéutica compromete un concepto desde el cual se desarrollan procesos de investigación orientados a la interpretación de los discursos, las prácticas y las realidades sociales. Este paradigma reconoce al sujeto como creador de las condiciones del conocimiento y como centro del orden explicativo de la realidad social, al respecto Sandín, (2003) contempla al ser humano en tres dimensiones: una en relación con la otredad, en la cual la construcción de la realidad social se da en términos culturales; la segunda cuando las explicaciones de la realidad no provienen de la causalidad sino de las intencionalidades de la acción del sujeto; y tercera, cuando la realidad social está dada por los significados de la acción humana, es decir, un texto inmerso en un colectivo

humano, en un marco simbólico en el cual se constituyen las orientaciones humanas. Así “la investigación cualitativa se refiere a lo que tradicionalmente venimos denominando metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación, y metodologías orientadas a la valoración y toma de decisiones” (Sandín, 2003: 127).

Por su parte Taylor y Bogdan (1984) señalan que la investigación cualitativa se caracteriza por la realización de estudios que producen, analizan y resignifican los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, las actitudes y comportamiento de las personas; convierte los eventos humanos en textos para poder ser leídos desde una teoría de la interpretación hermenéutica. Desde estos investigadores, la investigación cualitativa se caracteriza porque es: inductiva, en tanto se vincula con el hallazgo su preocupación no es la verificación; holística, por su capacidad de comprender a los participantes y sus contextos; interactiva y reflexiva, por la acción del investigador que siente y dialoga con los participantes del estudio y naturalista, por cuanto el investigador reconoce sus visiones y las de la comunidad sin imponer sus prejuicios.

Desde esta perspectiva se reconocen las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico; donde el escenario principal es la misma vida cotidiana y desde de su comprensión, se accede al conocimiento de lo humano; en consecuencia este conocimiento es posible a partir de la cooperación entre el investigador y los actores sociales mediante la interacción comunicativa que permite trascender la interpretación unilateral del investigador y de las teorías existentes.

La interpretación de los relatos, los discursos y las prácticas del grupo de maestros se analizan desde el concepto amplio de la cultura entendida como un entramado simbólico desde el cual Geertz (1997), muestra que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1997: 20).

Desde una visión semiótica de la cultura, en la que podemos entender “por cultura un modo históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Geertz, 1997: 132 – 133) cualquier discernimiento y comprensión de lo humano corresponde al mundo de la interpretación. La interpretación es la manera como los sujetos construyen los signos y símbolos, los discursos y las vuelven prácticas discursivas, que al ser leídas y comprendidas develan lo que la gente dice, hace, siente, piensa, lo que desea y cómo desde estos constructos aborda el mundo, se relaciona con los otros y actúa en él.

En el marco de una investigación cualitativa de corte hermenéutico¹⁷, toda expresión ya sea verbal o no verbal, un artefacto, una institución o un texto pueden comprenderse desde una doble perspectiva: como un acontecimiento material y/o como una objetivación inteligible de significado. En este enfoque de investigación las instituciones, las prácticas, los discursos y los objetos se reconocen por su entramado simbólico, que como textos contienen y representan mundos de vida de los actores sociales.

Así la cultura como urdimbre simbólica, es un escenario social donde bullen un conjunto de significaciones imaginarias que conforman el imaginario social como producción colectiva e individual. La cultura se convierte como afirma Geertz en “ese documento activo, es pues pública[...] Aunque contiene ideas, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta[...]la cultura (está situada) en el entendimiento y en el corazón de los hombres” (Geertz. 1997: 24-25). La cultura como sistema ordenado de significaciones y símbolos desde las cuales se realiza la interacción social permite concebir un sujeto capaz de interpretar su experiencia y orientar su actuación.

Esta caracterización de la cultura permite comprender el objeto de investigación —los imaginarios sobre la infancia— tomando como referente la

¹⁷ Un estudio de corte hermenéutico incluye como categoría principal la interpretación de lo humano, de los hechos humanos donde cualquier hecho social equivale a un texto, se convierte en símbolos a capturar y resignificar.

interpretación de las lentas transformaciones, las costumbres y prácticas socioculturales que han producido matrices históricas y significaciones imaginarias sobre la infancia en diferentes momentos históricos develando las continuidades, discontinuidades y rupturas en la configuración de los imaginarios, las prácticas y los sujetos. Como se señaló en el capítulo sobre el estado del arte de los imaginarios sobre la infancia, las configuraciones teóricas han producido en cada época y en cada sociedad imágenes, representaciones y significaciones imaginarias sobre infancia desde las cuales se pudo establecer tres matrices histórico-culturales que constituyen grupos de significaciones imaginarias que han orientado los discursos, las prácticas, las teorías, las políticas y las instituciones creadas para el cuidado y la educación incidiendo en las condiciones de existencia de los niños y las niñas.

Según de Castro, L. R (2001) “reconstruir históricamente la infancia significa buscar, dentro de cada formación social, la configuración prevaleciente de significados, articulándolos al conjunto de representaciones que, en el imaginario social, se relacionan con los diferentes momentos de la existencia humana, en la trayectoria de vida, desde la concepción hasta la muerte. De este modo las representaciones sociales sobre la infancia tienen que ver con el conjunto de representaciones sobre los otros momentos de la existencia, con aquellas representaciones que reflejan el sentido de la vida, de la muerte, del paso del tiempo y de las relaciones con los otros” (de Castro, L. R 2001).

Consideraciones para el análisis y la interpretación de los imaginarios sobre infancia en los discursos

Develar los imaginarios sociales sobre infancia, implica un ejercicio de interpretación que pasa por dos momentos específicos: el primero descriptivo que se realiza desde el análisis discursivo para hacer emerger y hacer cognoscible las condiciones de producción y enunciación de las significaciones imaginarias

presentes en los discursos pedagógicos, políticos, institucionales; en las prácticas y las experiencias pedagógicas de los maestros(as) discursos que se han recogido en los relatos de vida.

El segundo momento corresponde a la comprensión¹⁸ que desde el cruce y la triangulación de la información empírica (voces y actos de los actores entrevistados y observados), las categorías teóricas definidas por el marco referencial de la teoría de los imaginarios y los supuestos de investigación que permitieron validar, confrontar los constructos y encontrar las significaciones imaginarias instituidas e instituyentes; los sentidos y los significados; su continuidad y discontinuidad y las formas como las significaciones sobre infancia en el espacio institucional transforman las prácticas, las formas de la relación, el trato, el cuidado y las condiciones de vida de los niños y las niñas.

Discurso e Interpretación

Se propone retomar con mayor profundidad los planteamientos teóricos sobre la interpretación y el discurso esbozados por Castoriadis y Foucault, cuyos aportes tienen relevancia en la investigación sobre imaginarios, en tanto contribuyen a mostrar que la potencia de los imaginarios sociales radica en el lenguaje y es a partir de la capacidad de los signos y su condición simbólica arbitraria que se da lugar a la fuerza de creación de la imaginación radical, entendida como la capacidad de la psique de crear representaciones, intenciones, deseos y afectos; imágenes que se convierten en significaciones para el sujeto.

En este apartado se explicitan algunos planteamientos que sirven de sustento para el trabajo de análisis e interpretación de los discursos seleccionados como fuente de información. Este ejercicio de aproximación teórica y metodológica para la interpretación, se desarrolla en dos partes; en la primera se expone la propuesta

¹⁸ En el marco de los estudios cualitativos hermenéuticos, la interpretación es fundamental en el modo del entender humano, que tiene como última intención la comprensión de los significados y el sentido de la acción humana. Entonces, el momento comprensivo en una interpretación hermenéutica en palabras de Gadamer es una “fusión de horizontes” en donde se reconfiguran el “decir y el hacer humano”.

conceptual de Castoriadis sobre el lenguaje como código y como lengua, concepto rector desde el cual las significaciones de una sociedad se instituyen directa o indirectamente, presupuestos desde los cuales el autor hace una crítica y evidencia los límites de los planteamientos de la lingüística estructuralistas de la década de los años 60's en Francia, reivindicando el papel del lenguaje en la institución de la sociedad.

En la segunda se presentan las relaciones entre el discurso y la interpretación hermenéutica a partir de los planteamientos de Michel Foucault.

El lenguaje: institución social desde la lengua y el código

Desde la lógica conjuntista identitaria, Castoriadis (1989) señala, que la vida social se ha organizado, inscrito, operado desde el lenguaje; esta lógica se caracteriza por su circularidad, no está por fuera del discurso, sino que es retomada y justificada en y por el discurso mismo, su resultado se expresa especialmente en la institución social del lenguaje. La teoría conjuntista identitaria condensa las operaciones fundamentales y esenciales del *legein*: distinguir—elegir — poner — contar —reunir— decir, las cuales a su vez son condición de creación de la sociedad.

El lenguaje tiene un papel relevante en la institución de las significaciones de una sociedad. La significación remite a los significados lingüísticos de una palabra, ésta a su vez remite a sus referentes, es decir que la significación es inacabada e inacabable, estas se pueden describir como un “haz indefinido de remisiones interminables a otra cosa” estas otras cosas son significaciones. En este sentido, ser en lenguaje es aceptar ser en la significación; la lengua es en la medida en que de ella pueden emerger nuevas significaciones o nuevas representaciones; la lengua solo es en tanto ofrezca a los sujetos la posibilidad de orientarse en lo que dicen y desde allí crear lo nuevo. El lenguaje entonces trata a las significaciones como conjuntos distinguibles posibilitando el surgimiento de nuevos códigos en donde se redefinan las relaciones entre los términos existentes y los nuevos; la significación no se produce por adiciones, sino que ella se modifica y transforma al

incorporar nuevas significaciones, por ello son el magma en el cual se constituye la psiquis y la sociedad.

Desde esta idea del signo, como un signo social compartido y aceptado por todos, crea por sí mismo la posibilidad de su representación y reproducción infiriendo desde ella la certeza y validez, al ser considerado fundamental en la formación social de los individuos. El signo, compartido socialmente, solo puede ser signo de “algo” y ese algo se ha podido delimitar suficientemente y asociarse a un signo o aún grupo de signos creando un sistema de signos o código.

En este enfoque, entrar en el lenguaje es entrar en el habla, en la conversación, en el diálogo, es estar dispuestos a interpretar una comunicación y un propósito. Aprender un lenguaje entonces consiste en dominar no sólo la gramática de la lengua particular, sino también en comprender los propósitos y el uso apropiado de la gramática.

Cuando una persona habla, se constata la activación y dinámica de la psique, esta empieza a tomar una forma en función de la inscripción del lenguaje. Es así como desde antes de ingresar a la cultura—proceso primario—que rige en el inconsciente en la lógica de los magmas que permite articular lo racional con lo no racional, lo lógico con lo ilógico, estas relaciones comienzan a incorporar simbólicamente al sujeto desde el inicio de su constitución; integrándolo al mundo social.

Aproximaciones a la relación discurso - interpretación

En este apartado se retoma los conceptos y características generales de la teoría del discurso, especialmente los aportados por Foucault, en la construcción de una teoría crítica del discurso. Se busca, entonces comprender los discursos en sus dimensiones, éticas, políticas, culturales y educativas; en los sentidos y en el uso que los actores sociales dan al discurso para configurar prácticas en las cuales circulan, se construyen y deconstruyen los imaginarios sociales de infancia.

El desarrollo del discurso ha aportado a los estudios sociales hermenéuticos una herramienta para describir de manera más compleja los discursos que

circulan en un grupo social y comprender el papel de juegan los actores, las prácticas sociales e ideas en la construcción de la realidad escolar. Se busca analizar de qué manera los sistema de significados <discursos> configuran la comprensión que los maestros (as) tienen sobre la infancia y las políticas públicas; desde el discurso se analiza la influencia de estas significaciones en sus actividades y cómo desde los discursos de política, desde los discursos de la experiencia profesional y las prácticas se configura una *formación discursiva* que permite en un proceso de interpretación develar esas significaciones imaginarias instituidas e instituyentes que consiguen transformar las prácticas pedagógicas y los discursos de los maestros en contextos educativos.

El discurso incluye de manera amplia las prácticas sociales, las políticas, las instituciones y evidencia las continuidades, discontinuidades, rupturas y los límites planteados en los enunciados, desde los cuales se ha realizado históricamente la configuración social de la infancia, agrupados para este estudio en tres matrices históricas que develan la construcción social de los imaginarios sobre infancia y sus condiciones de permanencia en la sociedad de occidente.

El análisis del discurso se inscribe en la perspectiva de las prácticas interpretativas como la hermenéutica, la fenomenología y la deconstrucción; estas disciplinas analizan cómo los objetos y las experiencias humanas adquieren su significado y sentido. Con las metodologías derivadas de la interpretación es posible comprender las dinámicas sociales y de manera particular la escuela como institución social destinada a la formación y educación de los niños y las niñas. El análisis indaga y permite mirar las estructuras de significado que hacen posible ciertas formas de comportamiento y de actitudes de los maestros que trabajan con la infancia en Bogotá. Este análisis permite, entonces comprender cómo se elaboran y construyen los discursos que dan sustento a las actividades de los sujetos sociales, cómo funcionan, cómo se modifican y cómo se transforman.

Este análisis de la constitución de los imaginarios sobre infancia, mostrará la existencia de unas significaciones imaginarias tanto en el discurso de la política como en los discursos y las prácticas de los maestros (as) que devienen de la instalación de la infancia en la cultura de occidente, que han permanecido y otras

que emergen de acuerdo al contexto local reconfigurando las imágenes y las representaciones de la infancia como: “etapa de vida”, “trayecto de existencia de un grupo poblacional”, y a los niños y las niñas como “hijos de dios, hijos del cielo, cuerpos débiles, sujetos de necesidades, sujetos de derecho, entre otras”. Entonces, adoptar una práctica interpretativa apoyada en el análisis del discurso, tiene un carácter interdisciplinario porque integra todos los elementos de las prácticas discursivas que le permiten reconstruir en las acciones los sentidos intersubjetivos que subyacen en el discurso.

El discurso como acontecimiento

En el marco de una práctica interpretativa la noción de Foucault sobre el discurso, entendido como una práctica social, permite establecer un marco de interpretación crítica que vincula la historia, la política y la experiencia de los sujetos. Contribuye a establecer una historia de las ideas y de las prácticas, donde las significaciones imaginarias sobre infancia, pueden ser descritas y reinterpretarlas a la luz de sus continuidades, discontinuidades, permanencias y ausencias, categorías que despliegan un entramado simbólico y dan cuenta de las transformaciones en los discursos y las prácticas.

En esta historia de las ideas Foucault, busca describir un dominio cultural en el cual se encuentran las *formaciones discursivas*, que hacen referencia a cuerpos de enunciados, secuencias de signos e ideas que pretenden producir conocimiento acerca del mundo. La *formación discursiva* tiene que ver con “una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamientos, transformaciones) [...] se llaman reglas de formación las condiciones a que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas). Las reglas de formación son condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición) en una repartición discursiva determinada” (Foucault, 1997: 62–63)

El concepto de discurso puede ser entendido como el conjunto de enunciados

que dependen de un mismo sistema de formación (Foucault, 1997: 181). De esta manera se puede explicar el desarrollo de los discursos a través de la historia, Foucault se empeña en demostrar sus regularidades discursivas, intrínsecas y relaciona la producción de estos discursos con la producción de procesos sociales educativos y políticos.

En esta innovadora forma de concebir el discurso Foucault se aparta de los análisis tradicionales de la lengua, que se preocupan más por lo actos formales, racionales y conscientes del sujeto enunciador que por la emergencia de interpretaciones descriptivas que nos permitan comprender las subjetividades, los límites y la autonomía del discurso. En este sentido, los análisis de los enunciados no son asumidos como descripciones totales, exhaustivos del “lenguaje” o de lo “dicho”, en particular esta perspectiva no se ocupa de realizar una análisis lógico de las proposiciones, ni de un análisis gramatical de las frases, ni un análisis psicológico o contextual de las formulaciones; se encarga de describir las actuaciones verbales del discurso, de aislar los términos que se entrecruzan y especialmente localizar las diferentes regularidades a las que obedece con el fin de desentrañar su complejidad.

En esta propuesta de Foucault, el discurso es también un “acontecimiento discursivo” entendido como “el conjunto siempre finito y actualmente limitado de las únicas secuencias lingüísticas que han sido formuladas, las cuales pueden muy bien ser innumerables[...] pero constituyen, no obstante un conjunto finito” (Foucault, 1997: 44) de enunciados, es buscar dentro de los enunciados la intención del sujeto que enuncia, su actividad, lo que quiere decir, su inconsciente que se transparenta en lo dicho y no dicho; en últimas se trata de “reconstruir otro discurso, de recobrar la palabra muda, murmurante, inagotable que anima desde el interior a la voz que escucha, de restablecer el texto menudo e invisible que recorre el intersticio de la líneas escritas y a veces las trastorna” (Foucault, 1997: 44–45). Estos planteamientos coinciden con las significaciones imaginarias de infancia que se materializan en los enunciados y discursos de los maestros, en sus relatos de vida y que por su carácter elusivo y opaco solo son posible de ser indagados y caracterizados en el análisis de los discursos; estableciendo así, las

relaciones entre las teorías, la fuente de información primaria, los discursos de las políticas y la realidad de las prácticas pedagógicas, que permiten encontrar la práctica discursiva en la cual fueron producidas y son productoras estas significaciones imaginarias.

El discurso como práctica

Como se ha venido planteando desde este autor podemos decir que el discurso es ante todo una práctica social, el discurso no puede entenderse por fuera de las relaciones que lo constituyen, es decir, de “relaciones discursivas” o “regularidades discursivas”. Entonces la tarea de interpretación consiste en hacer una historia de los objetos discursivos que permita desplegar el nexo entre las regularidades discursivas que lo rigen y su dispersión.

Quando se describe la formación de los objetos de un discurso se intenta fijar el comienzo de relaciones que caracterizan una práctica discursiva; no se determina una organización del léxico ni las escansiones de un campo semántico: no se interroga el sentido atribuido en una época, a los términos “melancolía” o “locura sin delirio”, ni la oposición de contenido entre “psicosis” y “neurosis”. Y no porque semejantes análisis se consideren ilegítimos o imposibles, pero no son pertinentes cuando se trata de saber (Foucault, 1997: 79)

En la *práctica discursiva* es fundamental que el sujeto se ciña a las reglas del discurso. Los objetos del discurso deben entonces definidos “refiriéndolos al conjunto de reglas que permiten formarlos como objeto de un discurso y constituyen así sus condiciones de aparición histórica” (Foucault, 1997: 78–79). Estas relaciones discursivas son puestas en relación descriptible con respecto al conjunto de otras prácticas.

Siguiendo Foucault la categoría de *práctica discursiva*, es pertinente para este estudio, por cuanto permite analizar el discurso en el marco del sistema de relaciones materiales que lo estructuran y lo constituyen. Así, del análisis del discurso se desprende un conjunto de reglas adecuadas a la práctica discursiva, que[...] definen no la existencia muda de una realidad, no el uso canónico de un vocabulario sino el régimen de los objetos. Las palabras y las cosas es el título –

serio— de un problema; es el título—irónico— del trabajo que modifica su forma, desplaza los datos, y revela a fin de cuentas, una tarea totalmente distinta[...].tarea que consiste en no tratar los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que habla [...] los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese *más* lo que los vuelve irreductible a la lengua y a la palabra. Es ese “más” lo que hay que revelar y hay que describir. (Foucault, 1997:81)

Para Foucault los discursos no solo permiten la comunicación y la interacción entre sujetos; estos son creadores de objetos, realidades sociales y sujetos en tanto coparticipes de la formación discursiva, desde la cual son interpelados y les confiere identidad y pertenencia. Así el discurso sobre los imaginarios de infancia interpela y crea a los maestros y maestras, a niños y niñas, a adultos responsables de la educación de la infancia, a las políticas públicas de infancia, pero a la vez crea una serie de objetos a los que este discurso hace referencia como la escuela, los jardines infantiles, las instituciones e instituye unas prácticas sociales en las cuales se concretan y toman forma los discursos.

El discurso como texto: herramienta para la interpretación hermenéutica

Para este estudio, los discursos de los maestros han sido recogidos desde entrevistas grupales e individuales que se configuraron en relatos de vida, inmersos en el contexto de la escuela y los jardines infantiles, también se accedió al discurso de la política de infancia 2004-2014 desde escritos, informes, programas y proyectos; así como a los discursos teóricos sobre infancia que se han construido en Colombia, América Latina y Europa, los cuales construyeron un archivo que puede ser leído como texto.

La noción de archivo que se retoma para este proceso de interpretación es la propuesta por M. Foucault (1979), en donde señala que el archivo no es la suma de todos los textos que una cultura ha guardado como testimonio de su identidad mantenida. El archivo es:

Lo que hace que tantas cosas dichas por tantos hombres desde hace tantos milenios no hayan surgido solamente según las leyes del pensamiento o por el solo juego de las circunstancias, por lo que no son simples señalamientos, a nivel de las actuaciones verbales, de lo que ha podido desarrollar en el orden del espíritu o en el orden de las cosas. Foucault señala que el archivo “instaura los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y sus dominios de aparición) y como cosas (comportando su posibilidad y su campo de actuación)” (Foucault, 1970:219).

Desde este concepto, los enunciados deben ser interpretados desde la multiexpresividad; las preguntas y cuestionamientos que se indagan en los enunciados no deben satisfacerse con respuestas inmediatas o razones de corto plazo ellas se deben buscar en el sistema de la discursividad, en las posibilidades, las imposibilidades, visibilidades e invisibilidades inmersas en los propios discursos.

La descripción del *archivo* puede ser entendida como el conjunto de reglas que en una época y sociedad determinadas marcan los límites y las formas de su decibilidad, conservación, memoria, apropiación y re-significación. La noción de archivo conduce a pensar sobre las leyes que rigen la producción discursiva que sobre el saber de la infancia se han elaborado desde diferentes disciplinas y diferentes ámbitos. Así, el archivo contiene todos los registros de los discursos: desde los relatos de vida de los maestros, hasta los discursos de las disciplinas y de las políticas de infancia; discursos que han dado lugar a la producción históricas de las significaciones imaginarias, conformando así un campo de estudios sobre la infancia; es desde estos registros que se efectúa el análisis enunciativo e interpretativo que permite dar cuenta de las condiciones de existencia de la infancia.

El archivo es entendido no acumulación de documentos y materiales históricos, sino que esta noción pone el objeto archivable (discursos y prácticas sobre la infancia), en función del acontecimiento y como tal en condición de decir, de mostrar y de significar.

Los discursos como elementos de este *archivo*, se convierten en texto que como materialidad discursiva, tienen como rasgo esencial la interacción, donde la

construcción de significados, sentidos y representaciones se instituye mediante la forma simbólica representada por el texto. Así el archivo abre el complejo campo de las relaciones entre lo dicho, lo no dicho, lo percibido y lo deseado como características fundamentales del imaginario.

El intercambio de significados es un proceso interactivo y el texto el instrumento de cambio; para que los significados que constituyen el sistema social se intercambien entre miembros, deben estar presentados en alguna forma simbólica intercambiable y la más accesible de las formas disponibles es el lenguaje; de ese modo, a los significados se les codifica en el sistema semántico (y a través de él) se les da forma de texto [...](Halliday, 1978, 183)

El texto es una unidad fundamental de la comunicación humana, que conforma un todo coherente y significativo, cualquiera que sea su naturaleza o su extensión (frase, oración, párrafo, artículo, relato, ensayo). También puede concebirse como una serie coherente de proposiciones vinculadas por un tema común y un propósito comunicativo. Algunos teóricos del discurso asumen las palabras texto y discurso como sinónimos, en cuanto el discurso es lo dicho y el texto aquella materialidad que lo contiene, por ejemplo: los relatos de vida de los maestros representan un tipo de discurso que como acontecimiento refleja las cogniciones sociales, los hechos singulares, hasta las generalizaciones. “Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente al léxico y las estructuras gramaticales: en general es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, es saber alternativamente responder, contar, argumentar, comparar” (François, Frédéric, 1984: 7, en Santamaria, Flor Alba 2010).

El carácter interactivo del texto permite destacar la relación comunicacional y dialógica entre participantes del marco enunciativo, teniendo en cuenta que cuando el hombre comunica, realiza una interacción a partir de las significaciones imaginarias que comparte. Por lo tanto, el texto permite analizar las regularidades discursivas, la manera como los actores implicados se afectan mutuamente y modifican los contextos en los cuales actúan. Para el caso de ésta investigación, este aspecto es de fundamental importancia ya que permite establecer el intercambio entre el discurso que sobre la infancia presenta la política pública y los

discursos que sobre la infancia han construido los maestros y maestras desde su experiencia de vida y formación profesional y que se concretan en la práctica pedagógica.

La interpretación discursiva presupone que los sujetos que pertenezcan a un mismo grupo de prácticas sociales, sean susceptibles de ponerse de acuerdo sobre las regularidades discursivas de esas prácticas y por ende construir colectivamente unas significaciones imaginarias que consolidan un imaginario instituido. De ahí se desprende que el sujeto que comunica podrá siempre suponer en el otro (el que no soy yo) una capacidad de reconocimiento del código similar a la suya.

En este sentido, en el marco de las prácticas discursivas, para Foucault, el enunciado no es una unidad de tipo lingüístico de mayor rango al fenómeno y a la palabra, inferior al texto. El *enunciado* es “la modalidad de existencia propia de este conjunto de signos...” que le permite ser algo más que un simple conjunto de marcas materiales, que le posibilita referirse a objetos y a sujetos, entrar en relación con otras formulaciones y actuaciones discursivas, y estar dotado de una “materialidad repetible” (Foucault, 1997: 180).

En el análisis de los discursos, entonces, no se trata de encontrar el enunciado “atómico” sino la función enunciativa del discurso, que consiste en:

[...]poner en juego unidades diversas (estas pueden coincidir a veces con frases, a veces con proposiciones; pero están hechas de fragmentos de frases, de series o de cuadros de signos, de un juego de proposiciones o de formulaciones equivalentes); y esta función en lugar de dar un “sentido” a esas unidades, las pone en relación con un campo de objetos; en lugar de conferirles un sujeto les abre un conjunto de posiciones subjetivas posibles; en lugar de fijar sus límites las coloca en un dominio de coordinación y de coexistencia; en lugar de determinar su identidad, las aloja en un espacio en el que son aprendidas, utilizadas y repetidas” (Foucault, 1997: 178).

Así la enunciación es el conjunto de relaciones durante un acto particular de comunicación. Tal definición posibilita abordar el estudio del discurso como objeto en el que a su vez se encuentra un sujeto, una relación dialógica y unas condiciones de producción de ese discurso.

En términos de Greimas “a través del discurso el sujeto construye el mundo

objeto y se construye así mismo” (Greimas, 1974, 1985). Esto permite ver como el análisis del discurso tiene en cuenta las condiciones reales de producción y las considera como elementos integrantes de la significación, considerando que éste — el discurso — contiene elementos que permiten ubicar el contexto, los actores, el espacio y el tiempo en el que se producen. Según Lozano (1982:180) el texto se presenta siempre referido a un sujeto que manifiesta sus puntos de vista, experiencias, acontecimientos, saberes, representaciones e imaginarios que se encuentran enmarcados textualmente. De este modo el análisis del discurso, aporta a esta investigación en su fase de interpretación, elementos para la reflexión y comprensión.

En la investigación sobre imaginarios de infancia, los textos audiovisuales y las iconografías se convierten en recursos para indagar las imágenes y las ideas; como es el caso de las miradas, la posición de las manos, los colores y trazos; explorar estos aspectos es una tarea un tanto subjetiva que demanda un ejercicio de fina observación por parte del lector, para poder identificar signos y símbolos o discriminar y relacionar imágenes; en este caso partimos desde la instrucción que motivó la producción y el encuadre general de las entrevistas abiertas individuales y grupales, los grupos focalizados de discusión, las narrativas y las iconografías; estrategias previas que permitieron consolidar los discursos y los relatos de vida de los maestros.

Ahora bien, se ha abordado y dilucidado en este apartado los elementos y estrategias para realizar el análisis de diferentes tipos de textos que permiten explorar significaciones imaginarias explícitas. El análisis del discurso parte de reconocer la relación existente entre los imaginarios sociales y los procesos de producción de textos como los relatos de vida y los discursos de la política de infancia. Es a través de ellos que se evidencian las significaciones imaginarias y los imaginarios sociales sobre infancia tanto individuales como colectivos de los maestros y maestras, pero a la vez es desde los discursos sobre la práctica pedagógica que también se puede devalar el proceso de creación y transformación de significaciones imaginarias así como la configuración de nuevas actitudes y prácticas sociales frente a la infancia.

Estrategias metodológicas para la recolección de la información

Este estudio desde un enfoque cualitativo interpretativo, permitió establecer reflexiones y diálogos desde la intersubjetividad de una colectividad, en este caso representado por un grupo de nueve (9) maestros, de los cuales siete (7) son mujeres y dos (2) son hombres. El grupo es heterogéneo e intercultural, porque en él confluyen dos grupos de maestros uno que representa a las escuelas del Distrito Capital y otro que representa a los jardines infantiles oficiales. El escenario de trabajo es un jardín infantil Uitoto¹⁹ de la Secretaría de Integración Social del Distrito, al cual concurren maestros (as) indígenas y maestros (as) no indígenas.

Para desentrañar y develar las significaciones imaginarias e indagar por la construcción simbólica de la infancia de este grupo de maestros y maestras se realizó una descripción densa y detallada con el fin de descubrir las estructuras significativas que dan razón de los sujetos, los discursos y las prácticas, entre los cuales se destacan: el contenido y la forma de interacción de los sujetos en los escenarios sociales en que habitan y cumplen un rol social, para ello, se contó con técnicas e instrumentos de investigación que permitieron discernir las acciones, las formas de relación, las ideas, las representaciones, los deseos, los afectos y las actuaciones con las cuales se reconocen a los otros como sujetos socioculturales, sujetos que organizan su actuación a partir de los significados que constituyen su mundo.

Para la sistematización de la investigación se organizó el trabajo de campo con diferentes técnicas de recolección de datos como: el grupo focal o grupo de discusión, la observación de los grupos, la aplicación inicial de una entrevista estructurada y otra entrevista a profundidad, lo cual permitió construir los relatos de vida de los maestros (as) y los talleres de narrativas e iconografías.

¹⁹ Uitoto: refiere a una etnia o comunidad indígena de la Amazonía colombiana y peruana, cuyo territorio originario se encontraba en la parte media del río Caquetá y sus afluentes, y la zona selvática que va hasta el río Putumayo en Colombia.

Grupo focal y de discusión

El grupo focal es básicamente una técnica de recolección de información utilizado por la investigación cualitativa, este permite comprender a los sujetos dentro de sus mundos de vida, sus contextos, indagar por sus imaginarios, sus representaciones sociales y sus sentimientos sobre sí mismo y sobre los demás, así como conocer su práctica pedagógica y su experiencia de vida como educadores y formadores de la infancia.

Desde el grupo focal se recuperaron e interpretaron los discursos y los significados culturales e intersubjetivos simbólicamente representados en lenguaje y desde el habla individual a partir de la discusión y confrontación se construyó un discurso colectivo permitiendo la expresión de las subjetividades en torno a las significaciones sobre la infancia.

El trabajo en grupos focales con fines de investigación, como sostiene Raúl Enrique Anzaldúa A. “no es algo nuevo, incluso en algunos textos [...] se han hecho precisiones metodológicas y epistemológicas para establecer la formalidad requerida en este tipo de investigaciones” (Anzaldúa R, 2002: 135. Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias Sociales) Es así como al respecto Eugenia Vilar, citada por este autor plantea:

El grupo se presenta como un lugar de mediación: un dispositivo grupal será uno de los “espacios” más apropiados para llevar a cabo la labor de la investigación y la intervención. En tanto este, al actuar como analizador [...] provocará el efecto de desenmascaramiento de relaciones y de toma de conciencia a partir de la cual es posible el surgimiento para el cambio” (1990: 108–109. Citado por Anzaldúa R, 2002: 135. Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias Sociales)

El grupo focal y de discusión se constituyó en el núcleo del proceso de indagación, permitiendo que los discursos y enunciados de los participantes adquirieran sentido dentro de su propio contexto; también permitió localizar y revelar una vivencia colectiva intercultural de dos grupos de maestros, que se ocupan de la educación de la infancia (comparten un rol social), experiencia que

realizan desde la diversidad étnica a la que pertenecen. Al respecto Cervantes C. (2002) señala que el grupo de discusión como método es “un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones de los participantes [...] se trata de un acercamiento cualitativo complejo mediante el cual se analizan situaciones de interacción también complejas. (Cervantes, C, 2002: 64)

La autora llama la atención en cuanto al uso de esta técnica de investigación por cuanto el grupo de discusión no debe ser entendido como un intercambio lingüístico, ni tampoco como solo análisis del discurso, ella propone asumir el grupo de discusión ante todo como una experiencia comunicativa, como una situación de interacción entre los diferentes actores y participantes, que permite al convergencia y el encuentro de diferentes sistemas simbólicos, rituales, opiniones, códigos, afectos valores[...]el grupo de discusión es en síntesis un encuentro entre el lenguaje y la cultura.

El desarrollo del trabajo a partir de los grupos focales y de discusión se llevó a cabo con la intención que el grupo de maestros (as) compartieran sus historias, su experiencia infantil y profesional como formadores de la infancia, sus ideas y pensamientos en torno al significado de ser niño y niña hoy y en su contexto cultura; al sentido otorgado a la educación y a la práctica pedagógica. Estas formas de encuentro y comunicación con los maestros permitieron descubrir la relación con su entorno, con los colegas de otras escuelas, con las instituciones encargadas de ejecutar la política de infancia.

La técnica de grupos focalizados y de discusión fue el camino para que los maestros expresaran sus expectativas e ideales en relación con la vida escolar y con la vida de los niños y las niñas, a partir de un acercamiento franco y directo que logro evidenciar el entramado de significaciones sobre la infancia, la escuela, el jardín infantil y las aspiraciones sobre su profesión, su vida y los niños, de cada uno de los docentes participantes.

Entrevista a maestros(as)

Esta técnica es muy apropiada para la aprehensión de los diversos significados sociales que se expresan en los discursos y las prácticas. La entrevista permite el acercamiento a las significaciones que tienen los maestros sobre la infancia, los niños y las niñas, explora información relevante sobre la vida, la formación y la experiencia de los mismos.

La entrevista es una estrategia dialógica que hace hablar a la gente, en un intercambio discursivo sobre lo que cada de los actores cree, conceptualiza, siente y piensa. Esta técnica permite obtener información para construir relatos biográficos, comprender el sentido de los hechos, acercarse a los sentimientos, opiniones y emociones de los maestros desde los enunciados en un espacio participativo. Es así como lo señala J.P. Goetz y M.D. LeCompte “tanto si la entrevista es estructurada como no estructurada, estandarizada o no estandarizada, las formas específicas que puede adoptar son las siguientes: entrevista a informantes claves, biografías o historias profesionales y encuestas” (J.P. Goetz y M.D. LeCompte, 1988:134).

Las preguntas y respuestas dadas en las entrevistas se plantearon y organizaron de la siguiente manera (J.P. Goetz y M.D. LeCompte, 1988: 139):

- 1) preguntas sobre experiencia y comportamiento, que descubren lo que los maestros hacen o han hecho.
- 2) Preguntas sobre opiniones y valores, que evidencian las creencias comportamientos y experiencias.
- 3) Preguntas sobre sentimientos, afectos que muestran cómo los maestros reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones.
- 4) Interrogantes sobre conocimientos que descubren el saber y el conocimiento acerca de sus mundos.
- 5) Preguntas sobre lo sensible que suscita descripciones de los maestros acerca del qué, el cómo oyen, tocan, gustan y huelen el mundo que le rodea, y

6) Preguntas sobre los antecedentes que conducen a auto descripciones de los maestros.

En este estudio, la entrevista a informantes claves se determinó como una entrevista a profundidad, fue uno de los instrumentos más desarrollados, puesto que en palabras de estos autores, los maestros son sujetos que poseen unos conocimientos y unas destrezas, que permitieron en una situación comunicacional cara a cara dialogar y a través de los intercambios discursivos, orientados por preguntas abiertas, entre el investigador y el investigador reconfigurar los sentidos y significados que como conocimientos sociales orientan la vida social, personal y la práctica pedagógica.

La entrevista a profundidad se caracterizó por la realización de varios encuentros con los maestros, con el fin de profundizar y comprender las perspectivas, los significados y sentidos que ellos tenían respecto de la infancia, sus vidas, experiencias o situaciones. Esta técnica permitió que en un modelo conversacional ellos (maestros) expresaran con sus propias palabras los significados que le otorgan a su experiencia con los niños y las niñas, a los factores que les llevaron a ser maestros o maestra para la infancia tanto en las escuelas como en los jardines infantiles, su percepción y apropiación de la política pública de infancia. Se buscó no solo encontrar información sino establecer un espacio de comprensión y resignificación de lo que ellos perciben.

En esta investigación se utilizó también la entrevista estructurada, la cual se desarrolló a manera de una encuesta con base a un listado de preguntas (ver anexo), organizadas en sesiones de acuerdo a la intención de lo que se quería indagar como: las relaciones con los niños y las niñas; asociaciones verbales con infancia, niño y niña; experiencias desde las cuales han configurado visiones, representaciones, ideas e imágenes de la infancia, cuánto tiempo lleva como maestro, qué los llevo a ser maestro; qué les gusta y que les disgusta de ser maestro; qué no repetirían de su infancia en su práctica profesional; qué les gustaban de sus maestros, que tienen de ellos; qué les disgustaba de sus maestros, entre otras.

En esta técnica el orden de las preguntas es invariable y el tema está predeterminado, las preguntas son de dirigidas porque buscan una exploración inicial que debe ser profundizar, este tipo de entrevista se puede categorizar como lo sostiene J.P. Goetz y M.D. LeCompte, en una entrevista estandarizada “presecuencializada es prácticamente un cuestionario administrativo de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden[...]”(Goetz y LeCompte, 1998: 133)

Relatos de vida de maestros

En la investigación social, los relatos de vida, se transforman en fuentes de información sobre algún fenómeno social que sea objeto de investigación. A través de los relatos de vida se llena de sentido los acontecimientos narrados y/o observados, en tanto que el relato, tiene como instrumento la entrevista a profundidad, desde la cual se recaba la dimensión subjetiva, emocional y sensible, que unida a la racionalidad del sujeto y sus procesos de pensamiento lógico permiten ahondar en las motivaciones y razones del por qué decimos o actuamos de determinadas formas. Los relatos de vida, como construcciones que se hacen de sí mismo, se prestan para reconocer experiencias que de alguna forma transforman al sujeto y visibilizan procesos sociales y culturales, que se manifiestan en las visiones de vida. Como lo señala Marco A. Jiménez (2011):

Es evidente que cualquier relato de vida traslada, a quien habla, a un pasado mítico y real que, como un sueño personal, una película o novela familiar se proyecta en sus recuerdos, por lo que reconstruir algunos tramos de la historia de un sujeto [...] implica entender que “[...] todos nacemos dos veces, primero en el orden imaginario y simbólico de la sociedad con los individuos que nos procrean y, segundo, cuando somos arrojados como cuerpos vivientes dentro de una situación particular y en medio contextual, el caldo de cultivo que nos vera crecer. Somos simultáneamente cuerpo y alma en la que no hay relación de causalidad.”(Jiménez, Marco A. y et al, 2011: 107 – 108)

Para el estudio de los imaginarios sociales, los relatos de vida son un método de investigación, puesto que estos se realizan partiendo de la premisa del ser

humano como un ser inmerso en un contexto sociocultural, en un entramado simbólico (Geertz) y es a través del lenguaje que nos adentramos para develar lo que los sujetos piensa, sienten, y hallan las razones por las cuales actúan de determinada manera. Es a partir de una actividad dialógica que los relatos permiten que los actores narren vivencias, las recreen desde la memoria, cuenten sus expectativas, intereses y necesidades e interpreten sus experiencias y prácticas sociales.

En este método, se busca que el narrador cuente una parte de su vida, produzca un relato que le permite significar, resignificar y dar sentido a su experiencia, y desde allí el investigador puede develar y hacer emerger las significaciones imaginarias sobre infancia; el relato permite la interpelación desde otros discursos que pueden ser teóricos o metodológicos con el fin de evidenciar y transformar lo que se habla, se piensa y se actúa. Entonces, “la historia de vida de los sujetos implicados en esta relación y las prácticas que habitan en la vida cotidiana resultan de gran importancia, considerando que la historia de vida no involucra únicamente al sujeto y su discurso, la narración implica a los otros que junto con él constituyen un relato[...]” (Jiménez, Marco A et al, 2011: 120)

En el relato el papel del investigador no concluye con la descripción y elaboración de un texto autobiográfico, sino que va más allá, se produce la elaboración de un texto que permite interpretar la voz del sujeto, en este caso de los maestros y maestras, es decir, interpreta la producción del narrador con el fin de encontrar las significaciones imaginarias sobre infancia que poseen los maestros. Este proceso de comprensión implica la construcción de un texto que contiene una visión crítica y contextual de “lo dicho” por el maestro, en el marco socio - histórico correspondiente, tratando de entender la experiencia personal, en relación con lo dicho por los actores y articulando significados subjetivos con prácticas educativas y sociales.

En este sentido, el relato de vida en las investigaciones sobre imaginarios sociales, se pueden entender más allá de ser un método de los enfoques cualitativos, como “ese “plus” que se busca obtener allí donde las cifras muestran un límite o plantean un interrogante, para inscribirse en varios retornos, el del

autor, del actor, del sujeto, y formar parte de esa revalorización de la subjetividad, la memoria, las identidades (individuales, grupales, colectivas) [...] Búsqueda que de manera más o menos consciente para sus protagonistas en el espacio dialógico que les ofrece la entrevista, no hace sino poner en escena el carácter narrativo, construido de toda experiencia”. (Arfuch, 2010: 189-190)

Así, para la indagación de los imaginarios sociales sobre la infancia, en los relatos de vida interesa más la experiencia vital de la persona que la búsqueda de una verdad disponible, como señala Daniel Bertaux “la simple mención del término «relato de vida» evoca de inmediato una representación que circula en el sentido común, incluido el sentido común sociológico: la de un relato de vida «completo», es decir, que trata de toda la historia de un sujeto. Comenzaría por el nacimiento, incluso por la historia de los padres, su entorno, es decir, por sus orígenes sociales. Se extendería a toda la historia de la vida del sujeto. En cada período de esta historia el relato describiría no sólo la vida interior del sujeto y sus acciones, sino también sus contextos interpersonales y sociales.” (Bertaux, 1986: 33)

Los relatos de vida que se construyen en esta investigación, partieron de explorar, la procedencia, la formación, tiempos de práctica pedagógica; luego se indagó sobre la historia de la infancia de los participantes, con el fin de socializar y compartir esa experiencia fundamental que les ha ayudado a consolidar sus significaciones imaginarias sobre infancia. A través de devolver la memoria y el recuerdo de la infancia, se logra hacer un proceso de metacognición, pues en esta parte de su vida muchos de los maestros encontraron las raíces de sus imágenes y representaciones sobre la infancia; encontraron ese niño “otro” que venía de la propia experiencia y emergió la infancia como representación. Luego nos adentramos en otra parte de la historia de vida y se preguntó por los motivos o las circunstancias que los llevo a ser maestros y maestras de la infancia, remitiéndolos a su adolescencia y adultez.

Posteriormente desde el tiempo presente se rememoró el pasado, en la búsqueda de examinar cómo trabajan con los niños y las niñas y porqué lo hacen de ese modo; como sujetos históricos muchas de las acciones que ellos enuncian de su práctica pedagógica hunde sus raíces en la experiencia de vida como

escolares, por ello nos contaron qué de su infancia repetirían o no en su práctica pedagógica. Al finalizar, el relato de vida los llevo aún más al presente, se ubicaron en la relación existente entre las políticas públicas de infancia y su práctica pedagógica, haciendo visible su incorporación, abordaje y/o desconocimiento de estos discursos de la política pública.

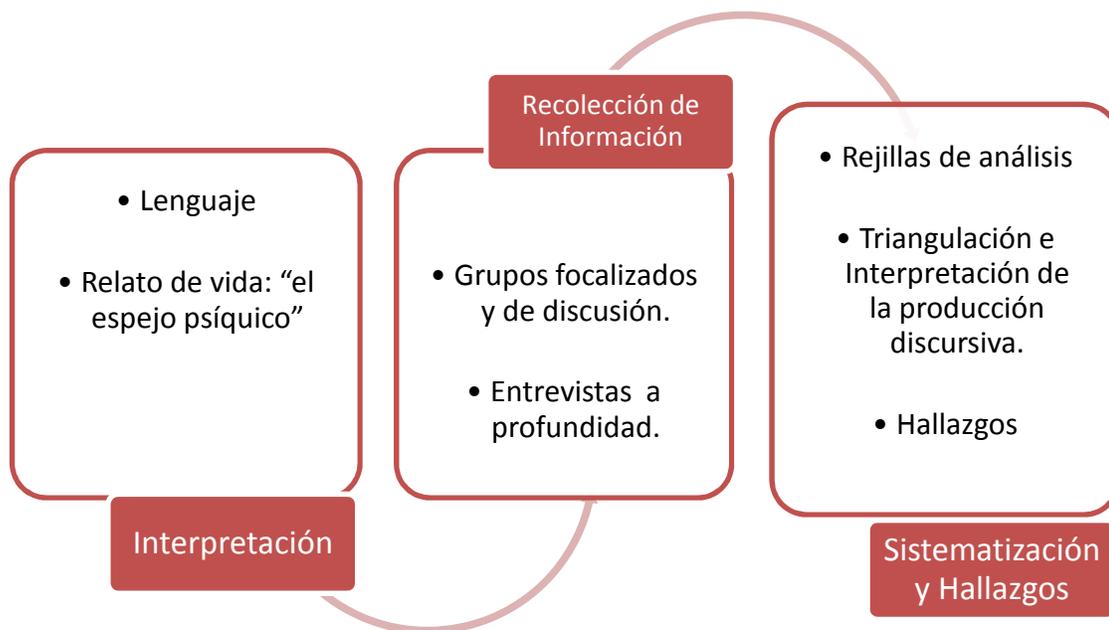
En este sentido, se puede asumir que el relato de vida, como afirma Daniel Bertaux (1986) tienen una función exploratoria y una función analítica. Como exploratorios, los relatos de vida permiten obtener informaciones biográficas y en su función analítica, permiten una contextualización de los procesos, donde la historia de la vida en cada momento se une a los desarrollos y la situación histórica y social de un contexto en particular.

El relato de vida como búsqueda de sentido y de significado, es un instrumento de indagación y aprehensión de los imaginarios. En este sentido, para esta investigación hubo relato de vida desde el momento en que los maestros contaron al investigador un episodio de su experiencia vivida. Es decir, que los relatos de vida que conforman el corpus de esta investigación se comenzaron a construir desde la primera sesión de trabajo; encuentros que tuvieron como técnica los grupos focales o de discusión, centrados en la narración, donde “el verbo «contar» (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa” (Bertaux 1986:36). Entonces en esta producción narrativa se registra no solo lo que los maestros dicen y hacen sino también “*dicen que hacen y lo que dicen que los llevó a hacer lo que hicieron*. En relación con el escenario de su vida, interesa esencialmente “*como dice la gente que es su mundo*” (Brunner, 1991:31).

Los relatos de vida que se construyeron en esta investigación, corresponden a nueve (9) maestros y maestras, y la información que permitió reconfigurarlos se obtuvo a partir de entrevistas estructuradas y a profundidad realizadas en los cuatro (4) encuentros de grupos focalizados y de discusión; luego se complementaron a través de una entrevista a profundidad de carácter individual. Estos relatos de vida son parte del corpus de la investigación, desde el cual se develaron los sentimientos, afectos, ideas, representaciones, conocimientos y

experiencias que estos maestros(as) han configurado en torno a la infancia, los niños y las niñas, su educación y su práctica pedagógica.

REFERENTES METODOLÓGICOS



Organización y descripción del trabajo de campo

En este apartado se describe en forma detallada el trabajo de campo desarrollado durante la investigación que configuró el corpus de la información. También, se describe la conformación del grupo de maestros participantes, la recolección y tratamiento de la información, así como la construcción de los relatos de vida de maestros y maestras que integran la muestra.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de diciembre del año 2010 y

junio del año 2011. En este lapso de tiempo se llevaron a cabo cada uno de los aspectos que contempla la metodología concertando los tiempos con el grupo de maestros y maestras participantes. Los grupos focales y de discusión se realizaron en el jardín infantil “MakadeTinikana” (Caminar caminando) perteneciente a la Secretaría de Integración Social del Distrito Capital—SDIS y las entrevistas individuales en espacios diferentes al jardín según la disponibilidad de cada uno de los maestros.

Las sesiones de grupo focalizado y de discusión fueron grabadas (audio), en el desarrollo de estas sesiones se realizaron talleres de narrativa e iconografía y la aplicación de una entrevista estructurada que buscaba develar las asociaciones verbales, las asociaciones con objetos e imágenes que tienen los maestros sobre la infancia, los niños y las niñas; así como los motivos que les llevaron a elegir ser maestros de niños y niñas.

Como se ha enunciado, a medida que se van encontrando los hallazgos fue necesario profundizar en la historia personal de los maestros, para lo cual se ha dicho se utilizó la técnica de relatos de vida, contruidos desde la información recogida en los grupos focalizados y de discusión y complementada con una entrevista a profundidad, desde este diálogo se irrumpen en situaciones de la vida privada y gracias al lenguaje y acción comunicativa, los maestros (as) cuentan sus vivencias, evocan y narran sus experiencias con la crianza, sus relaciones con los adultos (padre, madre, hermanos, amigos y otros). Los relatos rememoran desde el discurso, los momentos y las situaciones concomitantes al recuerdo: espacios, dolores, alegría, afectos y desafectos que han configurado sentimientos y cogniciones entorno a la infancia, los niños y las niñas que devienen de la propia experiencia infantil y permiten construir la imagen del niño “otro”. Los relatos han permitido observar que el niño que recuerdan y ven, es una idea que existe mucho antes de que ella se produzca, antes de tener contacto y relación con el niño, es decir, el niño que está día a día frente a los maestros (as), existe porque hay una experiencia previa, niños y niñas son objetos de recuerdo, de sentimientos, están en la mente y en la cognición social de cada maestro y esto es gracias a que han sido representados e imaginados.

Posteriormente la información es organizada y sistematizada en rejillas de análisis. Se definen dos tipos de instrumentos: con el primero se realiza una exploración inicial sobre las significaciones de infancia, niño y niña documentadas en los relatos de vida. La información de esta rejilla se estableció desde las unidades de análisis que especifican los elementos constitutivos de los imaginarios sociales propuestas en el marco teórico: Desde el lenguaje “*legein*” como institución de la sociedad (decir–representar social), se configuran las representaciones, las ideas, las imágenes, las asociaciones verbales, los lugares y los objetos, es decir la forma en que los maestros (as) piensa y dicen de la infancia. Desde “*teukhein*” (hacer – representar) se constituye las acciones, construcciones y condiciones instrumentales de representación de la existencia de la infancia. Y desde el deseo, afectos, sentimientos y actitudes elementos de la psique que junto con las categorías anteriores constituyen la imaginación radical, es a partir de ellas que se construyen objetos de deseo y una serie de afectos que marcan las narraciones y las experiencias de vida de los maestros (as) con la infancia.

Desde estas unidades de análisis se especificaron unos ámbitos de la “realidad” psíquica y social de los maestros desde los cuales se han constituido y se van constituyendo los imaginarios de infancia. Los ámbitos son: experiencia de infancia en cada sujeto; experiencia de formación como maestros; experiencia y práctica pedagógica y políticas públicas.

REJILLA SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN DESDE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

RELATO SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES DE INFANCIA	UNIDADES DE ANÁLISIS	ÁMBITOS DE LA REALIDAD				
		Experiencia de Infancia de cada sujeto	Experiencia de maestros	de formación como	Experiencia y Práctica pedagógica	Políticas Públicas
Representaciones: ideas, asociaciones verbales, imágenes, objetos, lugares, condiciones (Legein – Lenguaje)						
	Sentimientos, Afectos, deseos, actitudes					
	Acciones (teukhein hacer)					

Una segunda sistematización permitió establecer los elementos semejantes, continuos y discontinuos, así como las rupturas que emergen en las significaciones imaginarias de los maestros. Estas significaciones fueron indagadas desde dos categorías de análisis: los imaginarios sociales instituidos y los imaginarios sociales instituyentes; desde éstas categorías se desarrollaron tres ámbitos de los imaginarios de infancia como categoría histórico social que son parte de las unidades de análisis en la primera rejilla: *Legein*, *teukhein* y las actitudes (sentimientos, afectos y deseos), con la rejilla se hacen visibles los imaginarios emergentes que van aflorando en el discursos y la práctica pedagógica de los maestros(as).

REJILLA SISTEMATIZACIÓN SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DE INFANCIA INSTITUYENTES / INSTITUIDAS

		IMAGINARIO DE INFANCIA – NIÑO Y NIÑA			
		DOMINIOS DE LA INFANCIA COMO CATEGORÍA LO HISTÓRICO SOCIAL			
CATEGORÍAS		Legein (decir/representar)	Teukhein (hacer- representar)	Actitudes (Sentimientos, afectos y deseos) Significaciones imaginarias emergentes	
SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DE INFANCIA - NIÑO - NIÑA	LO INSTITUYENTE				
	LO INSTITUIDO				

Sesiones trabajo: grupo focalizado y de discusión

La recolección de información para develar las significaciones imaginarias de los nueve (9) maestros que conforman la población objeto de estudio de esta investigación se realizó en cuatro sesiones que tuvieron como técnica el “grupo focal y de discusión”, el cual tuvo como instrumento la entrevista colectiva orientada desde unas preguntas iniciales acordes con lo que se requería indagar. Las preguntas que se plantearon en cada sesión generaron y motivaron el ejercicio de conversación no sólo entre el investigador y los maestros (as), sino también entre ellos mismo, propiciando la discusión y la reflexión de los actores sobre temas como la infancia, los niños y las niñas, sus condiciones de existencia, sus contextos y sus prácticas pedagógicas; lo que permitió un intercambio de saberes, desde donde cada uno de los maestros al escuchar la experiencia del otro enriquecieron su propio saber y su práctica.

Primera sesión

Lugar y fecha: Esta sesión se realizó el día 09 de Diciembre del 2010, en el Jardín Infantil de Integración Social. “MakadeTinikana” (Caminar caminando), ubicado en el Centro cultural y social del Barrio Lourdes de la ciudad de Bogotá.

Participantes: En esta sesión asisten once (11) maestros y maestras, los cuales inicialmente conformaban la población de muestra de esta investigación, sin embargo debido a dificultades de tiempo, dos maestros no vuelven a las sesiones siguientes. Entonces, en este día la muestra está integrada por cinco (5) maestras del Jardín Infantil de Integración Social “MakadeTinikana” (Caminar caminando), un (1) coordinador de la propuesta intercultural del Jardín Infantil de la Secretaría de Integración Social de Bogotá y cinco (5) maestros de Ciclo I de varios colegios Distritales, entre los cuales cuatro son mujeres y un hombre.

Propósito: El objetivo de este taller es un primer acercamiento a los docentes de

primera infancia que serán sujetos participantes de esta investigación. Explicación del proceso metodológico, objetivos del estudio y un diálogo abierto partiendo de la pregunta ¿Qué lo llevo a ser maestro(a) de niñas y niños?

Se buscó hacer un encuentro fraterno entre colegas, romper el hielo y ganar la confianza y seguridad de los participantes que les permitiera abrirse a la conversación de manera tranquila y franca.

Desarrollo: En la primera parte el investigador presentó el proyecto y explicó la metodología desde la cual se va a recoger la información. La inserción en el grupo de maestros tuvo como principio fundamental la *utilidad* y *confianza*. La utilidad representa los intereses de las partes pero también los frutos y beneficios ganados en la interacción comunicativa. El ser útil permitió ganar la confianza y establecer el diálogo con todos los actores; la confianza está relacionada con la empatía, entendida como la participación emotiva y afectiva de un sujeto en una comunidad.

Esta forma de concebir la investigación social implicó pactos éticos entre los actores y la investigadora, en una relación de franqueza, a través de la crítica, la reflexión, el diálogo y la interpretación de los actores.

Posteriormente se procedió a realizar una presentación del grupo de maestros(as), nombre, formación, lugar de trabajo, población infantil con la que trabaja y años de experiencia.

En la segunda parte de esta sesión y buscando que los maestros (as) inicien el intercambio de experiencias, además partiendo de la premisa que es más fácil hablar sobre la propia experiencia y no desde marcos teóricos, se realizó la pregunta por el motivo o las circunstancias que los llevaron a ser maestro (as) de la infancia. *¿Qué lo llevo a ser maestro (as) de niños y niñas?*

Segunda sesión

Lugar y Fecha: Esta sesión se realiza en Marzo 18 de 2011, tres (3) meses después del primer encuentro. El lugar es Jardín Infantil “Makade Tinikana” de la

Secretaría de Integración Social.

Participantes: A esta sesión asisten 9 maestros(as) de los cuales cinco (5) son del Jardín Infantil de Integración Social, el coordinador del jardín infantil y dos (2) maestros del Ciclo I de los colegios Distritales.

Propósito: La sesión se presenta, como una sesión de continuación del diálogo iniciado en Diciembre, por lo tanto se requiere nuevamente hacer una contextualización de lo realizado. Se busca profundizar en el sentido de la profesión docente y las motivaciones que se tienen para la profesión.

Se parte de las preguntas ¿cómo llegaron a ser educadores?, ¿cómo fue su vinculación al jardín infantil y a los colegios distritales?, ¿por qué llegaron a esta profesión de ser profesores de niños y niñas de estas localidades?; ¿qué les disgusta de ser maestros o maestras? ¿Qué les gusta de ser maestras o maestros?

Desarrollo: En la primera parte de esta sesión se hace una contextualización del encuentro anterior, con el fin de reubicar el proceso que se venía trabajando así como los objetivos de la presente reunión.

En la segunda parte de esta sesión y con el fin de ahondar y recoger la conversación de la sesión anterior se retoma la pregunta ¿cómo eligieron la profesión de educadores? Ampliando su exploración con preguntas como: Cómo llegaron a ser educadores, ¿cómo se vincularon al jardín y a los colegios distritales?, ¿por qué llegaron a ser profesores de niños y niñas de estos colegios?; ¿qué les disgusta de ser maestros o maestras? ¿Qué les gusta de ser maestras o maestros?

Se recoge también el diálogo que surge en torno a la experiencia pedagógica intercultural que desarrollan los maestros del jardín infantil. De este intercambio se hacen preguntas para profundizar en el énfasis multicultural que tiene la propuesta pedagógica del Jardín Infantil “Makade Tinikana como: ¿Cómo ha sido ese aprendizaje de la infancia indígena y de ese nuevo imaginario? ¿Qué

transformaciones han tenido a nivel personal y profesional para asumir este proyecto pedagógico con énfasis intercultural?

Tercera sesión

Lugar y Fecha: Esta sesión se realiza en el Jardín Infantil “Makade Tinikana” de la Secretaría de Integración Social, el día 7 Abril de 2011.

Participantes: En ella participan nueve (9) maestros, de los cuales seis (6) son maestros del Jardín Infantil de Integración Social, el coordinador del Jardín y dos (2) maestros de Ciclo I colegios Distritales.

Propósito: La sesión tuvo como objetivo continuar con el diálogo iniciado en las sesiones anteriores, pero específicamente buscó profundizar en el sentido y significado de la práctica pedagógica de los maestros y maestras tanto del jardín como de los colegios. Se pretendió que a través de la narrativa los docentes describieran ¿cómo es su práctica?, con qué niños trabajan actualmente y se trató de establecer un vínculo entre la experiencia de vida (infancia) y las formas y significados de la práctica pedagógica que actualmente ellos realizan, con preguntas como: ¿Qué de su infancia utilizan en su práctica pedagógica? y ¿qué recuerdo negativo de su infancia no utilizaría para su práctica pedagógica?

Desarrollo: Se inicia, como siempre recordando que se realizó en la sesión anterior y presentando que se va a realizar en esta. Esta presentación la realiza el investigador, reconociendo que en la sesión anterior se profundizó bastante en temas sobre la motivación para la elección de la carrera, lo que les gusta y disgusta de ser maestros, etc. Se les comenta como va a ser el proceso de devolución de la información.

Luego se les explica qué y cómo se va a trabajar durante esta sesión en la cual se va a mirar la acción pedagógica, el quehacer pedagógico, la práctica pedagógica, por lo tanto se va a profundizar la vivencia cotidiana, el trabajo que

hacen todos los días los maestros (as) y por qué lo hacen así y no de otro modo. Esto tiene como finalidad indagar cómo es la rutina y el día a día en el jardín infantil y en el colegio; cuáles son las actividades que les proponen a los niños, cuáles son las formas de relación que se inscriben en estas acciones de los maestros y las maestras.

Se buscó que los maestros narraran desde el momento que organizan una jornada, pero también cómo se han venido organizando, pensando, reflexionando y proponiendo estrategias y alternativas pedagógicas para la atención y la formación de los niños. Traer a la memoria y combinar el día a día, el de ayer, la semana pasada, permite al maestro recoger la experiencia y revisar lo que “funciona” o no con los niños, por lo tanto lo que narran hace parte de lo que se conoce como práctica y más allá como saber pedagógico.

Cuarta sesión

Lugar y Fecha: Este encuentro se desarrolló el día 17 de Junio de 2011, en el jardín infantil “Makade Tinikana” de la Secretaría de Integración Social.

Participantes: A ella asisten 9 maestros (as), de las cuales son: seis (6) maestras del Jardín Infantil de Integración Social, el coordinador del jardín y dos (2) maestros (as) de Ciclo I colegios Distritales.

Propósito: Esta sesión tiene como propósito en primer lugar que los docentes hagan una narrativa recordando la infancia con el fin de incentivar la escritura del relato de vida. En segundo lugar el objetivo es indagar por la relación entre las políticas públicas y las prácticas pedagógicas, partiendo de las preguntas: ¿Qué saben ustedes de las políticas públicas de infancia?; ¿qué tanto las políticas públicas de infancia y juventud propuestas por los dos últimos gobiernos de Bogotá, tienen que ver con el trabajo de ustedes?; ¿qué relación tiene su práctica pedagógica, su acción pedagógica, las actividades que ustedes hacen con los niños con las políticas públicas?; ¿de qué manera incide en su trabajo conocer o

no las políticas de infancia, tienen algún efecto en su práctica?

Desarrollo: En esta sesión se trabaja, en un primer momento, un taller que se centra en el desarrollo de una narrativa individual. La instrucción que se da es a través de una guía en la cual se les solicita a los maestros que repasen durante unos minutos su infancia, adolescencia, juventud y el momento de vida actual.

La instrucción se realiza de la siguiente forma:

Respire. Deje que la memoria le traiga pasajes de cada etapa libremente. No haga esfuerzo, déjese llevar por sus sensaciones, emociones e imágenes. Ahora tome su hoja y haga un relato de su vida enfatizando aquellas sensaciones, emociones, imágenes, situaciones que vinieron libremente a su memoria. Dele a su relato el énfasis deseado en cada etapa. Escriba todo aquello que desee destacar: personas, lugares, relaciones, actividades, marcas y eventos inolvidables. Deje que su pluma y su mano se conecten directamente con el cerebro y el corazón. Ahora componga con todos los tonos, colores y texturas que tiene dentro de sí su relato. ¡Ánimo! (Ambientación taller Relato de Vida)

En un segundo momento, se retoma el diálogo de las sesiones anteriores, su objetivo es develar el conocimiento de los docentes sobre la política pública de infancia; cómo se apropian de este discurso y si es un referente de su práctica pedagógica y su quehacer en el aula de clase, se partió de las siguientes preguntas: ¿Qué saben ustedes de las políticas públicas de infancia?; ¿qué tanto las políticas públicas de infancia y juventud propuestas por los dos últimos gobiernos de Bogotá, tienen que ver con el trabajo de ustedes? ¿qué relación tiene su práctica pedagógica, su acción pedagógica, las actividades que ustedes hacen con los niños con las políticas públicas?; ¿de qué manera incide en su trabajo conocer o no las políticas de infancia, tienen algún efecto en su práctica?

Caracterización del grupo muestra

El grupo muestra lo conforman nueve (9) maestros, siete (7) mujeres y dos (2) hombres de los cuales tres (3) son indígenas; dos son mujeres, una perteneciente al Pueblo Indígena Uitoto del Amazonas y una perteneciente al Pueblo Indígena Cubeo del Vaupés; el otro es un hombre perteneciente al Pueblo Indígena Uitoto quien ocupa el cargo de Coordinador del jardín infantil mencionado anteriormente y los otros seis (6) maestros son maestros “occidentales”. El grupo es heterogéneo e intercultural, porque en él confluyen dos tipos de maestros: uno que representa a los colegios del Distrito Capital y otro que representa a los jardines infantiles.

Formación

La formación del grupo de maestros y maestras es de tres tipos. Un grupo de cinco maestras, entre las que se cuentan las indígenas, adquirió en la práctica elementos de trabajo con la primera infancia por razones de vinculación laboral, luego recibieron diversos cursos de capacitación con entidades diversas como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF, el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA o una Caja de Compensación. Posteriormente realizaron una capacitación técnica en atención integral a la primera infancia o tuvieron una intensidad horaria de cursos equivalentes a la formación técnica. Actualmente una de las maestras se ha inclinado por cursar estudios universitarios siendo la carrera elegida el Trabajo Social.

En palabras de una profesora no indígena y una indígena relatan aspectos de su formación así:

Yo no estudié como profesional ni el técnico. Nosotros hicimos cursos con la Javeriana, de Derechos Humanos, de cuidado al menor, diplomados en Compensar[...] prácticamente fue el técnico, duramos como año y piquito con Compensar en cuidado y atención al menor, con el SENA, en el desarrollo integral del niño. Han sido diferentes cursos que vienen a ser como el técnico pero por horas ... mi perspectiva va como más allá, no quedarme en un aula con

niños, sino que va como más allá. Por eso inicié otra carrera, ya voy más de la mitad de otra carrera que es Trabajo Social”. (Testimonio maestra no indígena. Memoria 2º, 2011: 3)

Trabajé dos años y medio con ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) y trabajé más antes, ya había trabajado un año y medio en mi comunidad. Pues aunque mi carrera no era eso. Pero cuando ya entré a trabajar allí en mi comunidad [...] Me iban a nombrar sino que yo dije, no, yo tengo que estudiar más. O sea me nació ya eso me pasaron a trabajar con los niños [...]Y ya empecé a trabajar con ICBF con primera infancia, y empecé a hacer el técnico y pues fundamos el jardín”. (Testimonio maestra indígena. Memoria 2º, 2011: 5-6)

Un grupo de tres, integrado por un maestro y dos maestras, estudiaron Licenciatura en Pedagogía Infantil y ejercen la docencia directamente con niños y niñas, dos de ellos en colegios públicos y una en el jardín infantil de la Secretaría de Integración Social “Makade Tinikana”.

El Coordinador del jardín, primero recibió formación en liderazgo en su comunidad y cursos de formación en primera infancia como padre de familia del jardín de su hijo. Actualmente estudia administración de empresas.

Estas tres modalidades de formación en el grupo de maestros y maestras generan diferentes enfoques y maneras de ejercer su práctica pedagógica y de asumir el imaginario de infancia. En quienes han recibido una formación técnica, la práctica pedagógica se realiza con menos sistematicidad, con menos elementos de planeación y conceptualización, atendiendo más a situaciones cotidianas que al desarrollo del proyecto pedagógico.

Los testimonios de dos maestras cuya formación inicialmente fue empírica y luego técnica, evidencian aspectos de la práctica pedagógica que realizan.

Más que todo se trabaja la parte del lenguaje [...] por medio de cantos, se le trabaja también la parte de los sonidos de los animales, y todo lo de la parte del lenguaje [...] y también con el control de esfínteres. Pues los niños llegan al jardín, ellos tienen un horario para ponerlos en la bacinilla para el control de esfínteres y también en los tiempos libres pues se les lleva al parque para que ellos desarrollen la motricidad de los niños. (Maestra indígena. Matriz de análisis cuarto encuentro, p. 5)

Otra maestra no indígena se refiere a su práctica así: “[...]yo desarrollo el potencial de mis bebés, porque son bebecitos, ellos más que todo es lo cognitivo-

corporal y la estimulación que hace uno. Ellos aprenden mucho de la imitación, imitan mucho a las personas grandes, los adultos, la profesora o a los otros niños. También estoy estimulando a unos niños que no quieren caminar, y ya tienen un añito y dos meses, otro añito y seis meses y no han querido caminar”. (Maestra no indígena. Matriz de análisis cuarto encuentro: 5-6).

Una de las profesoras no indígenas formada como licenciada en pedagogía infantil comenta acerca de sus prácticas lo siguiente: “[...]yo lo que hago es trabajar más que todo también, desarrollo el control de esfínteres o hábitos de higiene pero me trato de enfocar en, lo que tu decías, diferentes dimensiones o pilares a través del juego, la música, el arte que todas estas herramientas me ayudan a que los niños aprendan de una manera más enriquecedora”. (Maestra no indígena. Matriz de análisis cuarto encuentro: 13).

Años de Experiencia

Acerca de los años de ejercicio como maestras y maestros se relaciona a continuación la información narrada por el grupo.

MAESTRA/MAESTRO	AÑOS DE SERVICIO	LUGAR DE EJERCICIO
Maestra 1	2 años	2 Años con SDIS
Maestra 2	10 años	2 Años en colegio privado 6 Años en Jardín de ICBF 2 Años en Jardín de SDIS
Maestra 3	5 años	4 Años en una ONG 1 Año con SDIS
Maestra 4	4 ½ años	1 ½ Años en su comunidad 2 ½ Años en ICBF ½ Año en SDIS
Maestra 5	1 año y 3 meses	1 Año y 3 Meses lo que lleva la propuesta de jardín Uitoto SDIS
Maestro 6	10 años	Todo el tiempo su experiencia ha sido

		en colegio público del Distrito.
Maestra 7	7 años	Todo el tiempo su experiencia ha sido en colegio público del Distrito.
Maestra 8	5 años aprox.	Jardines Infantiles del ICBF Jardín infantil Makade Tinikana
Coordinador	4 años	2 ½ Años en ICBF 1 ½ Año en SDIS

El tiempo de ejercicio pedagógico en el grupo de maestros focalizado oscila entre 1.3 y 10 años directamente con niños y niñas. Los maestros que se vincularon a una institución educativa pública tienen más años de recorrido que aquellos que realizan su labor con instituciones privadas o con la Secretaría de Integración Social. Una de las maestras vinculada actualmente a la SDIS ha tenido la mayor cantidad de tiempo de experiencia en el sistema de educación inicial del ICBF. Esta variabilidad en el tiempo de ejercicio permitió un intercambio importante de experiencias, en donde al referenciar su quehacer, los maestros y maestras lograron compartir, intercambiar y aprender unos de otros acerca de lo que hacen en su día a día con los niños y las niñas.

Aquellos maestros que cursaron estudios universitarios y que llevan más tiempo de ejercicio demuestran con sus testimonios una experiencia que les permite recrear sus propias prácticas pedagógicas, mostrando una tendencia hacia el ejercicio de una pedagogía experiencial, vivencial y por proyectos o núcleos de interés de los estudiantes.

¿Cómo es mi práctica? Pues es como la de todos, llena de abrazos, de besos por la mañana ¿cierto? Eso sí el profesor que le falte beso pues ya va perdiendo, entonces llegan y todos lo abrazan a uno, lo besan, lo saludan uno es como el personaje ahí, entran al salón, entonces ellos se encuentran, se hablan, acomodan su puesto, de pronto les doy la posibilidad de que se hagan con quien quieran, lo único que pido es que se hagan como en grupos, como que no esté frente al tablero sino que compartamos en grupo o en una mesa redonda, ese es como un principio de mi práctica pedagógica, “el principio de la confianza” lo llamo yo. Yo confié en ti que tu trabajes en lo que yo te proponga con quien estés, no importa, ese es como el primer principio [...] normalmente en un día

hago dos actividades no más, una inicial y una final. En la actividad inicial siempre propongo algo de desarrollo de pensamiento, bien sea en lenguaje o en matemáticas. (Testimonio maestro en entrevista colectiva. Memoria 3, 2011: 19)

“[...]llevo cinco años casi seis años trabajando con los niños de mi colegio con los niños pequeños de primero y segundo [...] con el paso del tiempo me di cuenta que la planeación casi no me servía ¿sí? O sea yo me imaginaba unas cosas, pero llegaba a la escuela y los niños me mostraban otras totalmente diferentes mis días todos son diferentes, son diferentes en cuanto a la cuestión pedagógica. Empiezo dándoles pautas de lo que traigo pensado pues que voy hacer [...] yo parto mucho desde las preguntas, por ejemplo un día un niño llevó un perro al salón, me tocó, voltear todo lo que tenía pensado, para trabajar ese día con el perro, entonces bueno, tenía un grado primero, entonces estudiemos al perro, hablemos sobre los perros, quién tiene perro, hablemos sobre las mascotas qué comen, qué hacen, más o menos así, entonces todos los días son diferentes. (Testimonio de maestra. Memoria 3, 2011:16)

En ambos casos tomar en cuenta lo que las niñas y los niños ya traen es fundamental, atender a sus necesidades de conocimiento integrando en ello, no solo el aspecto cognitivo, sino también la dimensión emotiva es una constante y ser flexibles en cuanto al manejo de los tiempos y los contenidos en el aula, respondiendo a los requerimientos curriculares, también es un aspecto a destacar.

Procedencia

El grupo de maestros tiene una procedencia variada, siendo la mayoría personas que han vivido toda su vida en la capital del país y tres provenientes de territorios indígenas. No obstante la diferencia, en común, todos comparten un origen humilde, donde el imaginario de los padres y madres de cada uno de ellos refleja que estudiar es una actividad importante para lograr ascenso social así como un lugar en el conjunto de la sociedad a través del cual se puede tener una condición de vida mejor y más digna. En palabras del coordinador uitoto del jardín se expresa esta noción de la siguiente forma: “[...]vino un colegio a distancia para estudiar, entonces yo le dije [...] a mi esposa, nosotros tenemos que seguir estudiando porque si no nunca vamos a progresar”. (Entrevista individual, 2011)

Una de las maestras expresa lo siguiente acerca de su procedencia: “[...]yo crecí en un lugar muy pobre aquí en Bogotá, entonces yo tenía la fortuna de poder

ir a la escuela y habían vecinos míos que no podían ir a la escuela. Entonces yo me acuerdo que yo llegaba y los formaba, no eran muñecos sino niños de verdad (risas), yo los formaba, los sentaba en un murito que había y empezaba a decirles lo que yo había aprendido en la escuela [...] donde yo vivía había greda, entonces en la pared de mi casa yo escribía con la greda, eso era como mi tablero". (Memoria 2º, 2011: 11)

En cuanto a las maestras indígenas una de ellas expresó lo siguiente: "Mi comunidad se llama Guaimaraya, una comunidad chiquitica. Fui la primera profesora ahí, abrieron una escuela porque había artos niños. Yo no estaba en la comunidad, yo estaba por allá bien lejos, y entonces me habían llamado de por allá para venirme a la comunidad y era la única que tenía pues el bachillerato". (Memoria 2º, 2011: 5)

La procedencia ligada a las circunstancias por las cuales cada uno y cada una eligió la profesión hacen que en la mayoría haya un interés legítimo por trabajar con la infancia procurando no repetir experiencias duras como las que vivieron en su propia época escolar o en la vida familiar lo cual genera, entre otras características, un sentido de compromiso con el quehacer de docente así como un sentido en la identidad de maestros. Los testimonios de los propios maestros y maestras dicen mucho de este aspecto.

¿Qué me motivó a trabajar con niños? Yo siempre desde pequeña tenía ese afín. Mi mamá decía que yo veía a un bebé, yo iba a cuidarlo, yo era la que estaba ahí[...]siempre me gustó eso. (Memoria 2º, 2011: 3)

Uno muchas veces de adulto se cega y es muy esquemático. En cambio con los niños afloran muchas cosas, entonces esa es una de las cosas que a mí me motivan y me llama mucho la atención de los niños. (Memoria 2º, 2011: 5)

[...]Y trabajamos y todas como eso no nos pagaban, eso era voluntario y todos se retiraron. Y yo pues al ver todos esos niños, yo decía, ¿será que yo los dejo? Y no, me daba pesar y todo eso y pues no. Fui la única que quedé [...] (Memoria 2º, 2011: 6)

La procedencia también incide, como se observará más adelante, en los imaginarios de infancia y en la comprensión y forma de asumir las políticas

públicas.

Lugares de ejercicio docente

El grupo docente ha ejercido su labor docente mayoritariamente en el ámbito público, bien sea en el sistema de Bienestar Familiar o Bienestar Social del Distrito, así como en colegios públicos de Bogotá. Es menos la ocurrencia de la labor docente en el ámbito privado —ONG o colegio privado—. No obstante el ejercicio de la labor docente por las características que han descrito los propios docentes, no trasciende del nivel de aula a la comprensión de la realización de una labor pública, a excepción de una maestra y un maestro que desde su grado como licenciados han ejercido su labor en colegios públicos del Distrito Capital. Aun cuando el trabajo se realiza en el ámbito público de educación para la primera infancia, se observa que la mayoría de maestras del grupo desconocen el funcionamiento del sector, las políticas que inciden en la vida de los niños y las niñas y las suya propia, los fundamentos de la educación para la primera infancia y la complementariedad que existe en el sistema de Bienestar Social con otras entidades que velan por el bienestar de primera infancia que asiste a los jardines infantiles.

En uno de los encuentros grupales, a propósito de la relación entre el lugar de trabajo, que es el jardín, y las políticas de atención en salud una de las profesoras comentó: “[...] el Hospital de La Victoria y llega con algunos talleres que ofrece a los padres, pero entonces las maestras no tenemos como el conocimiento de que manera funciona eso dentro de los jardines”. (Memoria 4, 2011: 13).

Las maestras del jardín infantil “MakadeTinikana” expresaron su inconformismo por la manera en que se organizó el jardín infantil, pues estuvieron más de un año en casetas prefabricadas rodeadas por una tela de polisombra que se utiliza para aislar construcciones a manera de marca límite del espacio asignado al proyecto pedagógico del jardín indígena. En días soleados las casetas que hacían de aulas de clase se volvían insoportables, en días de lluvia algunas se inundaban y en días de baja temperatura la sensación térmica era demasiado

fría. Las casetas estaban armadas en la cancha de baloncesto de un Centro Operativo Local—COL de la Secretaría de Integración Social y pese a la declaración de provisionalidad, el tiempo de reubicación tardó en llegar. Sin duda esta condición espacial y de infraestructura incide en las prácticas docentes pues aun cuando el COL tiene un equipamiento completo de piscinas, parque infantil y algo de zonas verdes, los niños y niñas y los maestros tenían un uso puntual de la piscina y el comedor, el resto de espacios no se utilizaban por estar destinados a otros programas de Bienestar Social y a un jardín infantil de ICBF que funciona dentro de las mismas instalaciones.

Pertenencia Étnica

El grupo de maestros que integran la muestra de esta investigación está conformado por dos maestras indígenas—Uitoto y Cubea²⁰ respectivamente—, un coordinador indígena uitoto, cinco maestras no indígenas bogotanas todas y un maestro bogotano. La diversidad étnica de la muestra es un aspecto relevante, dado que la mayoría del grupo está vinculado al jardín infantil cuyo proyecto pedagógico se enmarca en la política social de integración de indígenas que residen en la ciudad de Bogotá, adelantada recientemente por la administración distrital a través de los servicios de Bienestar Social. En este sentido encontramos una muestra intercultural²¹.

El carácter intercultural de la muestra permite entrever, en las relaciones del

²⁰ Cubeo, o pamiwa es un pueblo indígena colombiano que se ubica en la cuenca del río Vaupés, y a lo largo de sus afluentes Caduyarí y Querarí. Esta población en su mayoría viven en el resguardo indígena del oriente del departamento del Vaupés, y la demás población se ubica en los departamentos de Guaviare y Guainía y otra en territorio brasileño.

²¹ Para este estudio la interculturalidad es una característica de la muestra población con la cual se realiza, la investigación. Es de mi interés aclarar que si bien la interculturalidad está presente en las prácticas discursivas de los maestros y en la consolidación de sus imaginarios; la interculturalidad no es una categoría fundante de esta investigación, es tomada porque el contexto físico “jardín infantil Makade Tinikana, desarrolla su propuesta pedagógica para la inclusión de poblaciones indígenas, por lo tanto este discurso ha impregna las significaciones imaginarias sobre infancia de los maestros y maestras. En este sentido la interculturalidad, se refiere “al contacto o relación entre culturas diferentes y es, ante todo [...] la relación entre personas y grupos de personas con identidades culturales distintas, la interculturalidad, [...] incluye también las relaciones y actitudes de estas mismas personas con referencia a elementos de otras culturas; y , aún nivel ulterior más abstracto, las comparaciones y combinaciones entre dos y más sistemas culturales (Albó y Barrios (2006), citado por López, Luis Enrique (comp.) (2009): 64)

grupo, que en efecto las identidades se ponen en común y la atención a niñas y niños culturalmente diversos acentúa en el grupo relaciones que movilizan la identidad de maestra y maestro llevando implícitas las relaciones y los contactos diarios con la niñez indígena como fuente movilizadora de diversas actitudes.

En el grupo de maestros y maestras que integran la muestra de esta investigación, es notorio el aprendizaje en la práctica desde el intercambio dialógico y el reconocimiento del otro que se observa en el intercambio de saberes y conocimientos sobre las pautas de crianza, técnicas y procesos de formación de los niños occidentales y de los niños indígenas; condiciones que generan en cada uno un espacio de reflexión para el aprendizaje de la interculturalidad como realidad educativa de la primera infancia de Bogotá.

IV

DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOBRE INFANCIA



En este capítulo se da cuenta de las significaciones imaginarias sobre infancia, niño y niña, que orientan la práctica y el discurso pedagógico de los maestros (as), así como de los imaginarios sociales de infancia que circulan en el discurso de la política pública 2004-2014. Develar los imaginarios sociales sobre infancia, implicó un ejercicio de interpretación organizado en dos momentos: el primero entendido como un momento descriptivo, realizado desde el análisis discurso.

El segundo momento corresponde a la comprensión que se elaboró desde la triangulación de la información recogida, las categorías teóricas de los imaginarios y el supuesto de la investigación. La interpretación de los imaginarios sociales desde los relatos de vida y los discursos de la política de infancia, ha posibilitado comprender y evidenciar el complejo entramado simbólico en el cual están inmersos los sujetos y entender las relaciones que se tejen en el contexto socio cultural y en los ámbitos donde se forma y crece la niñez en la ciudad.

En este trabajo se ha entendido la infancia como una *categoría social*, cuya existencia ha sido posible en virtud del estudio de las condiciones histórico-sociales de su producción. La niñez es una forma de *institución imaginaria* que ha llegado a configurarse como tal a partir de los complejos procesos de discusión, aceptación, reconocimiento, legitimación y sanción social. Sin embargo, en tanto se trata de una creación social, tiene asimismo el derecho a cuestionarse y recrearse. Se sabe por Freud y Castoriadis que la psique desborda lo social y esto conduce a pensar y proponer que las nociones de niño y niña deban re-significarse, y en esta re-significación juegan un papel importante las instituciones que se ocupan de ellos y la capacidad de autocreación de los niños y niñas a partir de oportunidades y proyectos donde ponen en juego su imaginación.

Las estrategias de indagación que se utilizaron en la investigación se despliegan desde el lenguaje y el discurso, las cuales permitieron acceder a esa amalgama de significaciones imaginarias que hacen evidente el sentido de la realidad desde la experiencia del sujeto. En los estudios sobre imaginarios sociales, el lenguaje tiene una doble función: engendra y crea los imaginarios, y es el vehículo a través del cual se develan.

Descripción y análisis de las significaciones imaginarias sociales sobre infancia en los relatos de vida de maestros(as)

Las significaciones de infancia, niño y niña que emergen en este estudio develan la existencia de imaginarios instituidos y de imaginarios instituyentes que, conjugados en sus continuidades y discontinuidades constituyen los imaginarios sociales sobre infancia de los maestros y maestras, a partir de los cuales establecen las relaciones e interacciones con niños y niñas en los ámbitos de la experiencia personal de cada uno; la formación como maestros y la práctica pedagógica.

Como se ha enunciado antes en este estudio, cada sociedad ha construido ideas, imágenes, representaciones, sentimientos, deseos, conceptos, afectos y acciones sobre la infancia, los niños y las niñas, construcciones que funcionan como dispositivos que determinan y condicionan las perspectivas de vida de los niños, niñas y jóvenes. Estas significaciones hacen parte de esa “red simbólica” que construyen los sujetos y desde las cuales le dan sentido y significación a sus experiencias, permitiendo la trascendencia y dando unidad e identidad a un grupo social (Castoriadis, 1979)

En su conformación los imaginarios sociales muestran imbricaciones, cruces, interacciones, relaciones y movimientos, dinámica desde la cual no se puede establecer de forma precisa la presencia de un imaginario instituido o un imaginario instituyente. Ellos transcurren y habitan de manera simultánea. En el proceso de construcción de los imaginarios de los maestros (as) se incorporan elementos que vienen de su experiencia infantil, de su formación profesional y se activan en la práctica pedagógica, en la cual se resignifican produciendo modificaciones y transformaciones.

Significaciones de un imaginario social instituido

En las narraciones y relatos de vida se puede develar la presencia de un grupo de significaciones imaginarias que emergen en el discurso y en la práctica, que están mediadas por la procedencia, por la historia de vida y por la práctica pedagógica que desarrollan los maestros.

Los niños y las niñas como aprendices y seres en formación

Este grupo de significaciones imaginarias instituidas sobre los niños y las niñas tiene su arraigo en la época premoderna e inicios de la modernidad en la sociedad occidental, específicamente en Colombia corresponde a los períodos históricos de la Conquista y la Colonia, en la que se transita del ocultamiento del niño y la niña a su visibilidad, que a su vez pasa de una carencia de razón, por lo menos hasta los siete años. En tal sentido, los maestros se refieren a los niños y las niñas como: “seres que están abiertos a aprender, dar y recibir, lo que los adultos quieren ofrecerles”; “son personitas que piensan, sienten, comparten, aprenden, expresan sentimientos espontáneos[...]”; “niños como sujeto que necesita aprender” “niños y niñas pasivos” y “necesitan de los maestros para que les enseñen”.

Estas asociaciones verbales o referencias que los maestros hacen de los niños y las niñas se evidencian también en el discurso de la práctica pedagógica donde el maestro considera que el niño aprende todo lo que les enseña; “porque ellos se saben todo lo que uno les enseña, se lo aprenden. Supongamos a medio día canto arrullos ancestrales para que ellos canten y se duermen ellos quedan dormidos, y ya saben[...].están aprendiendo las canciones y me dicen: *-profe pero cánteme el jobai jobai para yo dormirme-*, entonces les canto el jobai jobai, de la culebrita, y entonces quedan dormiditos. Todo eso a uno le gusta, o sea, todos esos trabajos me gustan. En los procesos de aprendizaje una maestra indígena considera que los niños Uitotos y los niños occidentales aprenden igual, “ellos lo que uno le enseñe ellos aprenden. No el uno, el Uitoto no sabe más ni el occidental tampoco sino son igual”. En su práctica y acción pedagógica potencia el

desarrollo de los niños y las niñas tanto occidentales como Uitotos, desde “los lenguajes expresivos por medio de cantos ancestrales, cantos occidentales, hay días que nos sentamos en rondas, cantamos, los cantos ancestrales y después occidentales [...] También les enseño las partes de la cara en Español y en idioma, ellos ya están aprendiendo eso, el saludo, la despedida, así. Y la motricidad gruesa, danzas de arrullo que danzamos mucho acá, y a ellos les gusta, a ellos les encanta eso. Ya se saben canciones [...]”

De igual forma, esta significación imaginaria deviene de la tradición ancestral en la cual los niños eran educados desde la palabra del abuelo, desde allí se aprende lo que se debe saber para vivir en comunidad, como o refiere el relato de vida de un maestro indígena: “en los pueblos indígenas el abuelo enseña, es ese consejo de palabra [...]dentro de la Maloka[...]el abuelo enseñaba ese conocimiento o educación propia enfocada hacia el niño, porque el niño como tal, en el Amazonas a los 9 meses está caminando, esa es la forma de educarlo[...]Porque la chagra y la maloka son conocimiento. Cuando el niño sale a pescar[...]los niños de 4 y 5 años ya saben nadar y ya no le tienen miedo a la altura. Bueno eso es una serie de conocimientos propios que están orientados por los abuelos”.

La significación imaginaria de niños y niñas como el sujeto que aprende todo lo que se le enseña, se matiza en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, y el sentido de la enseñanza y el aprendizaje en un pueblo indígena; en las comunidades indígenas el aprendizaje/enseñanza se encuentran integrados a la vida cotidiana, los niños y las niñas son miembros importantes de la comunidad y la práctica pedagógica está inscrita en la crianza y la manera de asumir la infancia. Se puede decir que una práctica pedagógica es equivalente a un espacio de transmisión de saberes, conocimientos y habilidades entre una generación y otra. Interculturalmente en el marco de esta práctica pedagógica para la primera infancia, es válida y se centra en la oralidad como una práctica fundamental para la transmisión de conocimientos, creencias y costumbres.

Esta significación imaginaria de la infancia de los niños y las niñas existente en los pueblos indígenas colombianos se puede develar como un imaginario

instituido en el marco de sus culturas, pues lo rastreamos en el grupo de significaciones que tenían las comunidades indígenas latinoamericanas en la premodernidad donde la infancia está ligada a lo social y lo religioso. Como lo sostiene Pablo Rodríguez (2007), la infancia más que un hecho biológico constituía un asunto cultural, y los niños y las niñas significaban un acontecimiento, social, comunitario y cultural y su protección y asistencia era responsabilidad de toda la comunidad.

Sin embargo, aunque instituido y como parte de la premodernidad, este imaginario de infancia como “hecho social y cultural”, evidencia las continuidades y discontinuidades con el imaginario de infancia occidental, que en la misma época (premodernidad), no existía y era asumida como una etapa de la vida y sin importancia. Un imaginario que por la conformación de nuestra historia en el proceso de colonización fue desplazado y en muchos casos amalgamado, generando lo que se puede enunciar como los *dualismos en los imaginarios instituidos* de los maestros.

La diferencia étnica aporta elementos para comprender las prácticas pedagógicas en cuanto a la relación adulto-niño, la periodización del ciclo de vida, el papel que cumplen los padres y las fuentes orales en sus diferentes géneros, pues los maestros llamados occidentales, denominados así por el grupo de maestros indígenas que conforman la población de este estudio, en el marco de su práctica pedagógica se refieren a los niños como “inquietos, bruscos, gritones, crueles entre ellos”, “A veces los niños son crueles y a veces los niños desprecian, alejan, discriminan” (Relato de Vida Maestra)

Esta mirada sobre los niños hace que los maestros planteen una preocupación permanente por su formación y se refleje en su práctica pedagógica desarrollando diversas estrategias para generar hábitos y prepararlos para la vida escolar y social. Como lo relata una maestra occidental que trabaja en el jardín infantil:

Les planeó la actividad, les hago una actividad por día, pero en el momento los niños tienen la atención muy dispersa, entonces con ellos toca hacer por ahí unas tres o cuatro actividades: cómo se las planeo, en el momento yo estoy

viendo que ellos tienen la atención muy dispersa, entonces estoy tratando de trabajarles eso, que estén más tiempo sentados, porque ahorita cuando entren a preescolar entonces ya van a mantener más tiempo sentados[...]trato de trabajarles esas actividades para que centren la atención. Además les estoy tratando para bajar la agresividad, de momento están muy agresivos y hay unos niños que aún no han terminado la etapa del egocentrismo, entonces ellos: “todo es mío, todo lo quiero”[...]ellos no quieren compartir, ellos se lastiman, se arañan, se muerden por un juguete[...], al igual que las palabras, en este momento están muy groseros. También les trabajo mucho el aprender a pedir disculpas, porque me parece algo como muy enriquecedor[...]" (Relato de Vida Maestra)

El considerar el niño como un sujeto dispuesto a aprender no lo que él quiera aprender, sino lo que el adulto considera que se le debe enseñar o que él necesita aprender para desempeñarse en la sociedad actual, implica, como lo señala deMause, que esta significación imaginaria se enmarca dentro de una forma de relación de ambivalencia donde los adultos convierten al niño en un recipiente de proyecciones, por lo tanto debe ser moldeado, educado. La imagen del niño es la de una cera blanda para darle forma tanto física como espiritualmente.

Durante este proceso de formación los maestros (as) propician una relación de empatía en la cual el adulto se aproxima al niño con el propósito de educarlo, dominar su mente, controlar su interior y moldear su personalidad, sus necesidades y voluntad con el fin de formar el hombre del futuro. “Lo que yo trato de potenciar es aquellas cosas que ellos necesitan más, es decir, lo que es la parte del lenguaje y lo que es el auto cuidado” (Relato de Vida maestra). En esta relación adulto–niño, que convierte al niño en el receptor de un proceso de formación pensada por el adulto, aunque se reconocen las necesidades de los niños, el adulto determina lo que el niño debe aprender para vivir en sociedad.

Este grupo de significaciones que caracteriza a “los niños y las niñas como aprendices y seres en formación”, no solo hace parte de un imaginario instituido de infancia, sino de niños y niñas escolares, así como también manifiesta una idea de educación. Los maestros se expresan de los niños como seres en formación cuando describen que “el niño necesita del adulto” “seres a los que se debe formar” “adulto pequeño” “los niños y las niñas son el futuro de la sociedad” “deben aprender hábitos”, “la infancia como objeto de enseñanza”, evidenciando ideas, imágenes y representaciones que son parte de la tradición pedagógica y

educativa colombiana, en la cual se pensaba a los niños como seres incompletos, que había que civilizar y formar; eran seres inmaduros que había que llenar de conocimiento y valores, y en consecuencia, deberían completar un proceso de instrucción.

Esta significaciones imaginarias sociales muestran la emergencia de los niños como objetos de la pedagogía, discurso que consideraba al niño como lo dice María Victoria Alzate (2003), un ser maleable e imperfecto física, intelectual y moralmente, además de irreflexivo y frágil. Estas referencias a los niños es posible que también tengan su origen en la experiencia personal infantil de cada profesor y en la experiencia de su formación como profesionales.

Desde algunos relatos de docentes, se puede inferir que su experiencia con la infancia estuvo determinada por la incidencia o presencia marcada de los adultos quienes delinearon una forma de ser niños y proyectarse como maestros, como se muestra en los siguientes enunciados: “Cinco años de escuelas con maestras muy regañonas y poco sensibles con los niños/as; para ellas solo existía el control, el orden y el silencio. Los momentos de escuela eran gratos, casi siempre antes de llegar a ella[...]era grato porque caminaba un gran potrero y en el observaba muchos animales, caballos, vacas, insectos y demás” (Relato Vida Maestra).

Otra relato muestra que eligió y aprendió a ser maestra por la incidencia familiar:

[...]tenía un hermano que también era profesor y entonces mí también me gustó[...]entonces pues ya estando acá, empecé a trabajar fue con niños. Como yo era sola allí en la comunidad, me tocó estar con los niños de primero, de segundo, de tercero[...]mejor dicho de primero a quinto. Y entonces pues mmm, al comienzo no sabía ni cómo trabajar con los niños porque sin experiencia. Y yo me acordaba y yo decía pues era así que me enseñaban y todo eso[...]Él se llama Argemiro Ruíz, un profesor que me enseñó desde que yo entré a estudiar[...] (Relato de Vida Maestro)

En este grupo de maestros se encuentra otro relato distinto al anterior que muestra un aprendizaje no espontáneo y natural sobre la infancia y que señala la incidencia de la formación académica del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la configuración de las significaciones sobre infancia:

Logro graduarme con mucho empeño y haciendo un gran estudio frente a la infancia, que poco se pensaba la “Infancia Afro y/o Indígena, en el contexto urbano”, y desde allí comienzo a ver que la infancia ha estado siempre presente, ya que se he cuestionado aquellas cosas que han hecho de la infancia un mundo por aprender y vivir. Esta inquietud tiene que ver con la formación como docentes, porque en la Universidad Distrital eso no se toca, siempre se habla de la infancia escolarizada. Entonces trato de hacer preguntas y propuesta, inicialmente pensaba la creación del Jardín en la Distrital, que nunca me apoyaron[...] desde allí se empieza a fortalecer la idea de construir una propuesta pedagógica desde la infancia indígena dentro del contexto urbano (Relato de Vida Maestra)

Ya sea por experiencia de la infancia (recuerdo) o por experiencia de formación, los maestros y maestras de los jardines y escuelas construyen un imaginario instituido de infancia que asume al niño y la niña como alumno. El imaginario que se deriva de estos enunciados da cuenta del aprendizaje de unas funciones para desempeñarse como maestro(a) de niños(as) tales como proteger, amar, educar y cuidar; el colegio y el jardín infantil cumplen la tarea fundamental de escolarización e infantilización por cuanto se trata es de transmitir unos saberes y producir una infancia deseada para una sociedad determinada.

Este grupo de significaciones imaginarias sobre los niños y niñas como aprendices y seres en formación, confirman también que los cambios culturales y hábitos entre lo privado y lo público, entre el mundo urbano y rural, muestra la presencia de un nuevo sentimiento y una nueva representación. Como se ha señalado en el estado del arte de este estudio, a finales del siglo XVII aparecen “nuevos niños”, más despiertos, más maduros, como lo presenta Gélis (1991) “los niños del presente son muy sutiles”. Estos nuevos sentimientos de reconocimiento a la infancia dan origen a un nuevo discurso educativo, discurso que ve en el consentimiento de los padres un peligro para la educación de los niños y los hombres futuros; desde estos planteamientos surge la institución escolar, que será encargada de formar a los adultos del futuro y de transmisión cultural de los hábitos y las normas de comportamiento según la época.

En el análisis de los relatos resulta importante leer, en el marco de una propuesta pedagógica intercultural, el papel que juegan los saberes de los abuelos y la orientación que dan a las nuevas generaciones a través de la palabra y la

ejecución de su saber con las familias y que tiene como su equivalente en el contexto no indígena las profesiones, las disciplinas y especialidades de los maestros.

Sin embargo se observa que en los entornos naturales indígenas versus los entornos artificiales de la escuela, se encuentra un punto de contraste a considerar, analizando el espacio escolar como un ambiente que puede potencializar el desarrollo de niños y niñas; a estos elementos apelan los maestros (as) cuando se enfrenta a la práctica pedagógica y desde allí ponen en juego y constituyen unas significaciones imaginarias que dan cabida al reconocimiento de la diversidad infantil y al proceso de interiorización y aprendizaje de un imaginario indígena de infancia por parte de las maestras occidentales y de un imaginario occidental de infancia por parte de los maestros indígenas. Sobre el imaginario de niñez indígena se enuncia:

En salacuna, los niños Embera muestran un estilo.[...]ellos son como más activos, por decirlo así, a ellos les gusta más el juego, estar caminando y no tanto trabajando en el papel. También les gusta el apego afectivo. Creo que puede ser, uno por la relación que ellos han establecido más con el territorio[...]Yo creo que el niño es más vivencial porque ellos son los que nos están enseñando a nosotros, ellos traen de su casa o de su cultura un poquito. Son ellos. Porque en este momento no tenemos un taita o un abuelo Embera que nos enseñe, no tenemos un afro, no tenemos un Cubeo, no tenemos un andoque, ¿si ves?, ellos son los que se encargan de enseñarnos a nosotros vivencialmente las experiencias de ellos[...].(Relato de Vida de Maestra)

Desde estas experiencias sobre el aprendizaje de la infancia indígena, se puede inferir una transformación del imaginario de infancia, niño y niña que atraviesa no sólo el ámbito teórico, sino también la acción pedagógica de los maestros(as). Quienes en la búsqueda de encontrar estrategias para garantizar los aprendizajes de niños y niñas, indígenas y occidentales, han comenzado a hacer un tránsito entre una práctica discursiva y pedagógica autoritaria y disciplinaria a una práctica centrada en la palabra y el diálogo, orientados por la resignificación de las prácticas de enseñanza indígenas.

De igual forma los maestros refieren al imaginario de la niñez occidental como:

Ese niño[...]es un niño que tiene mucho más mundo, hablando en el sentido que hay muchas cosas más que ha aprendido, que yo no aprendí cuando era chico. La relación es diferente con el mundo, con los aparatos, cambia también la relación con las personas. Son niños que tienen otro sentido de infancia. Ellos ya no son niños de escuela y de barrio como era yo, sino son niños de mundo que pueden hablar con un personaje en México, en España y bien, con un metalenguaje, con unas escrituras que uno no entiende, pero que están ahí. (Relato de Vida Maestro)

De estos relatos se deduce que al observar la infancia indígena y no indígena, los niños son considerados como seres que enseñan, “enseñan de lo que traen de las casas y de su cultura”. Esto permite también plantear una posición crítica frente a los procesos de integración cultural, preguntando si realmente hay una integración cultural en el jardín o si más bien se trata de establecer dos rieles sobre los que transita, de un lado el saber cultural y de otro lado el saber propuesto por la escuela y las instituciones de atención a la infancia.

Es cuestionar como en estos escenarios que desarrollan propuestas alternativas para la inclusión de poblaciones, realmente se configuran significaciones imaginarias que permitan ver a los niños y niñas como sujetos reales, como esos “otros” y configurar un imaginario instituyente que transforme realmente las formas de trato y las prácticas pedagógicas de los maestros(as). Es interpretar cómo a pesar de los enunciados realizados por los maestros, estas representaciones, afectos, deseos y acciones terminan generando una amalgama de significados y sentidos que homogeniza nuevamente la visión del niño y la niña como aprendiz y como seres siempre en formación.

La significación del niño como aquel a quien no sólo se le enseña, sino quien tiene cosas que enseñar o que podemos descubrir en él, es una representación de origen académico, psicológico y pedagógico. “El conocimiento, que los niños van a la escuela es a aprender y no van a enseñarnos a nosotros, que yo tengo que ir a enseñarles algo que ellos no saben, pero yo no sé qué es lo que ellos saben, entonces es muy difícil. Pero pues yo lo que hago en la escuela es escuchar. Escuchar, escuchar historias, escuchar sus posturas personales frente a algo, escuchar sus experiencias y dificultades, me centro más en el diálogo[...]”(Relato de Vida Maestra). El sentido general de la enunciación está dominado por la

imagen de “cosas” que tiene el niño para enseñar y cosas que se le pueden descubrir; ésta significación no se refiere a hallar al sujeto o a la persona sino a esas “cosas” que seguramente tienen que ver con la cognición o con el conocimiento.

Los niños y las niñas desde el afecto, la alegría y la felicidad

Un segundo grupo de significaciones imaginarias de los maestros son las que perciben, sienten y piensan a los niños como seres que “necesitan de mucho amor, cariño y respeto” como personas que “expresan sentimientos, amor sin pedir nada a cambio” y la infancia es considerada como la etapa de “felicidad, de ternura, de amor y de tranquilidad”. De igual forma asocian la infancia con objetos como “pelotas”, “parques”, “juguetes”, “juegos” “muñecas”, “trompo”, “canoa”, “carros”, “disfraces”, “chinchorro”, asociaciones que remiten a una idealización de la infancia como etapa de vida “sin problemas”, llena de felicidad. Esta significación imaginaria es enunciada por un maestro, de la siguiente manera: “Sigo reiterando que la infancia es tranquilidad porque uno no se preocupa por nada, uno juega, brinca, baila, goza, hace los oficios que tenga que hacer, pero no hay esa preocupación como cuando uno es adulto. Y creo que los niños hoy están buscando esa tranquilidad, están buscando hablar con el otro, estar tranquilos, gozar y por eso siguen en la escuela”. (Relato de Vida Maestro)

Teniendo en cuenta que la educación es una profesión mayoritariamente femenina y que esta perspectiva de género impregna la cultura profesional de actitudes y elementos propiamente femeninos, comportamientos que en las prácticas y en los procesos de interacción maestro(a)–niño pueden tender a sobredimensionar las emociones, los afectos, a idealizar la infancia y la vida de los niños. Desde este punto de vista, las significaciones imaginarias expresadas en el relato anterior muestran que los niños y las niñas son el todo, la felicidad, la alegría, la esperanza, la entrega y la causa para desarrollar siempre una mejor labor docente.

Llama la atención que en este grupo de maestros, tanto hombres como

mujeres, estén marcados por estos fuertes sentimientos que idealizan y proyectan la infancia como inocencia y candor, enunciados que pueden negar el verdadero desarrollo del niño en sus procesos de autonomía, la construcción de la realidad y su realización en un espacio, en una cultura, develando nociones y concepciones centradas en la idea de la incapacidad constitutiva de la infancia, significación imaginaria que hizo presencia en el discurso pedagógico de los maestros y legisladores colombianos durante finales del siglo XIX y comienzos del XX. Imaginario social que instituyó en Colombia prácticas pedagógicas conocidas como tradicionales, centradas en la memorización, el autoritarismo y el castigo como posibilidad de ayudar a los niños y las niñas a superar su incapacidad constitutiva, además propició el escenario social para legitimar todo tipo de intervenciones sobre la infancia que iban desde higienizar, salvar, educar hasta formar para el futuro.

De igual forma en muchas ocasiones estos sentimientos por la infancia son utilizados por los maestros para proyectar en los niños sus ideales sociales y culturales, sus utopías, sujetando a los niños a realidades más del adulto que del propio niño, desde las cuales se ejerce propiedad sobre la vida del niño, esta forma de relación, implica desde la teoría de deMause una reacción de proyección, pues el adulto proyecta sobre el niño y su experiencia aquello que él quisiera vivir o aquello que no pudo vivir.

Aquí estamos hablando de cualquier niño, pero inicialmente el trabajo va hacia los niños indígenas. Al niño indígena tenemos que fortalecerle su identidad, porque él llega a un colegio en Bogotá y si le dicen indio, él no sabe por qué le están diciendo eso, él está vacío por dentro, porque él no conoce que es lo que tiene, cuál es la raíz de su papá, cuál es la riqueza que tiene, cuáles son los valores que hay. Lo mismo puede pasar con el niño afro, mirarle sus valores, qué riqueza tiene, orientarlo en esa parte[...] Es como bajarnos, tener ese sentir del niño para ofrecerle ese bienestar, que él se sienta como si tuviera ese apoyo, que se sienta en familia[...]”(Relato de vida Maestro)

Estos sentimientos e idealización de la infancia son proyectado también en la práctica pedagógica cuando refieren que lo que le gusta de ser maestra son las sonrisas de todos los días[...] y compartir con ellos, jugar con ellos, tirarme en el piso, ellos ven lo que hago y también lo realizan. Es otro ambiente en todo

momento estoy con ellos jugando, riendo, compartiendo, dándonos ternura, abrazándonos”. “A veces los abrazo, los consiento, claro que a veces se ponen a llorar por todo; soy profesora de un nivel que requiere de un fuerte vínculo afectivo, que es más de “apapachar”, de consentir, de estar con ellos”.

Estas representaciones, expuestas en los relatos, traen consigo un compromiso emocional y sentimental que configura las prácticas pedagógicas de este grupo de maestros de educación inicial; son prácticas que buscan trascender el aula de clase y la escuela y llegar al conjunto de la sociedad, reflejan abnegación y entrega por la causa de los niños y su preocupación por la infancia es permanente dando a su trabajo un sentido de inacabado, su trabajo no llega hasta la puerta del jardín va hacia la casa, la familia, el barrio y la comunidad.

Frente a la pregunta cómo es su práctica pedagógica, una maestra respondió: “Pues es como la de todos, llena de abrazos, de besos por la mañana ¿cierto? Eso sí, el profesor que le falte beso pues ya va perdiendo, entonces llegan y todos lo abrazan a uno, lo besan, lo saludan uno es como el personaje ahí[...]. un principio de mi práctica pedagógica es “el principio de la confianza”. Yo confié en ti que tu trabajes en lo que yo te proponga con quien estés, no importa, ese es como el primer principio. Luego de ese saludo ya con todos, del abrazo, de la mano, del beso, entonces ya entramos a lo formal[...].” (Relato de Vida de maestros)

Si bien interesa develar las significaciones imaginarias presentes respecto a los sentimientos, afectos y emociones como condición necesaria en una práctica pedagógica de educación infantil, que se orienta al reconocimiento de los niños y las niñas, como personas, al reconocimiento de sus capacidades y al desarrollo de sus dimensiones; es importante llamar la atención para que la perspectiva de los derechos no quede invisibilizada por un sentimiento que no permite hacer visible la educación, que se confunda con el “mimoseo²²”, que termine originando y prolongando las dependencias del niño del adulto, sometiéndolos a una condición de asistencialismo, de poca autonomía y minoridad, limitando la promoción de las oportunidades y la potenciación del verdadero desarrollo infantil.

²² Mimoseo: sentimiento que da origen a una significación imaginaria de finales de la Edad Media y comienzos de la edad moderna. Philippe Ariés, lo identifica como un sentimiento que emerge en los siglos XII y XIII y lleva a mirar al niño como un objeto del adulto, “algo gracioso”

El juego como actividad propia de la infancia, refleja la significación imaginaria que la infancia debe ser “alegría”, “inocencia” en donde los niños puedan crear sus mundos y desde ellos aprender, esta significación imaginaria sobre la infancia como “felicidad” se construye desde la experiencia infantil de cada uno de los maestros “Mis juegos con mis hermanos era treparme en los palos, correr por las playas persiguiendo las gaviotas y bañándome en el río[...]a los siete años mis padres me llevaron a la chagra a enseñarme a trabajar – a preparar alimentos” (Relato de Vida Maestra)

Para estos maestros (as) el juego en la práctica pedagógica se convierte en una actividad que regula el aprendizaje, por ello ante la pregunta ¿que recuerdas de tu infancia y que utilizas en tu práctica pedagógica?, muchos de ellos responde que “recuerdo el juego, me acuerdo mucho que a mí me gustaba jugar a los roles imitar a mi papá, a mi mamá, a mis hermanos, a mi familia y me gusta mucho ver acá como los niños hacen sus roles, porque cuando yo hacia el juego de roles, yo actuaba como actuaban las personas que yo estaba interpretando y con los niños también me parece muy enriquecedor, porque ahí es donde uno se da cuenta realmente como tratan al niño, con quien se siente mejor el niño, que le gusta al niño, que actitudes no le gustan al niño, pues si lo recuerdo nosotros también jugábamos así[...].” (Relato de Vida Maestra)

En esta significación imaginaria, el juego se convierte en un tema recurrente en la educación de los niños y las niñas. Al analizar los relatos de los maestros encontramos que la mayoría muestra al juego como la actividad rectora en la infancia; así mismo en los discursos sobre las prácticas pedagógicas se observó que el juego siempre está presente en sus planeaciones y programaciones de aula, bien sea como proyecto pedagógico, como estrategia o como vehículo para el desarrollo infantil. El interés en el juego deviene de la experiencia infantil propia, del recuerdo y la memoria, de la formación como docentes fundamentada en teorías pedagógicas y psicológicas que le han asignado al juego un valor altamente formativo.

Para los maestros el juego es una condición del imaginario de infancia “feliz”, porque a través de él se trasgrede la relación entre los objetos, la palabra que los

designan y las ideas que evoca abriendo un camino para la construcción consciente y verosímil de mundo posibles y nuevos imaginarios. Una propuesta estructurada desde el juego como eje pedagógico posibilita que el niño construya representaciones mentales a partir de juguetes y objetos, interprete las realidades y los acontecimientos desde las simulaciones y ficciones propiciando la potenciación de capacidades intelectuales y sociales. Todos en sus narraciones dicen que utilizan el juego porque es una estrategia que permite la construcción de reglas, normas y favorece los acuerdos sociales y la cooperación.

En los discursos sobre el juego se observa que el relato les ha permitido *automirarse* y esa creación es la que hace que lo imposible de pensar, sea dicho y resignificado, por ejemplo: “cuando yo era pequeña me gustaba jugar mucho a las escondidas, sobre todo por las noches, porque me crie en la selva, me gustaba jugar con todos mis familiares y mis amiguitos corríamos detrás de la casa nos escondíamos detrás de los árboles, del pasto, pues más que todo jugaba por la noche, me gustaba jugar por la noche a las escondidas” (Relato de Vida Maestra); bajo la forma de relato la maestra está contando una experiencia humana en la cual hay felicidad, afecto, solidaridad, travesura y añoranza.

El relato se transforma en “espejo psíquico” donde la maestra que relata puede contemplar todo que ha configurado y sigue produciendo su psique. Este espejo psíquico les posibilita establecer que no repetirían de su infancia en sus prácticas con los niños, por considéralo como experiencia de infancia dolorosa y poco formativa “Lo que recuerdo negativo de mi infancia y que no pondría nunca en práctica con los niños y las niñas es el maltrato. Porque eso que decían que la letra con sangre entra, pues de pronto a mí me la aplicaron por medio del internado, e incluso por medio de mi papá pues los abuelos tenían esa tradición, de que ellos son los más grandes y son los que mandan, no tienen idea de que el niño también piensa y también siente, también tiene sus valores” (Relato de Vida Maestro).

Significaciones de un imaginario social instituyente

En este magma que forman las significaciones imaginarias sociales de infancia de los maestros(as), emerge un imaginario instituyente que se logra identificar especialmente en el discurso de la práctica pedagógica y va consolidando nuevas significaciones que exigen habilidades, capacidades y transformaciones para el desarrollo de la acción pedagógica y en general una nueva disposición del maestro(a) para entender y comprender los mundos de los niños y las niñas. El ejercicio de análisis y comprensión de los relatos evidenció la presencia de dos grupos de significaciones imaginarias instituyentes a saber: “Niños y niñas frágiles y carentes como objeto de protección”, “el niño y la niña como sujetos activos y en construcción de su autonomía” y “el niño y la niña como sujetos de derechos”

Niños y niñas frágiles y carentes como objeto de protección: el desacuerdo con lo instituido antesala de la transformación

El reconocimiento de los niños como seres frágiles y carentes como objeto de protección, delinea una tensión en el imaginario que se mueve entre el asistencialismo, la protección y la educación. Esta significación imaginaria no emerge como históricamente se ha reconocido “la protección” que tradicionalmente implica una discapacidad constitutiva de los niños y las niñas, sujetos con menos capacidades que el adulto, que no tienen inteligencia y voluntad para manejarse solos, mostrándolos como seres incompletos y heterónomos dependientes de los adultos para conducirlos y formarlos.

Una significación imaginaria que permea toda la propuesta educativa y de atención en Colombia desde 1870 y que aún hace presencia en los discursos pedagógicos y políticos. En los relatos de vida aparece un sentido de “protección” diferente a esta concepción que deviene de los siglos XVIII y XIX, la cual se instituye en los maestros(as) como sentimiento de “protección” en relación más con las condiciones sociales y económicas de donde provienen los niños que los hace vulnerables, que con incapacidades constitutivas de la persona, como lo

enuncian al preguntarles por qué consideran importante la gestión del jardín infantil:

Considero que es importante que los niños Uitoto se reúnan en un jardín, que los niños que son indígenas, porque vienen a acá, viven a acá y ya pierden nuestras costumbres, todo, la cultura de nosotros, y entonces dijo no pues acá podemos hacer un jardín y podemos buscar ese medio donde tengamos[...]o sea enseñarles las cosas de allá y que ellos. (Relato de Vida Maestra).

Este sentimiento de protección refleja el cambio de una conciencia asistencialista a una acción más educativa y pedagógica, como estrategia de proteger a los niños y las niñas y desarrollar en ellos las capacidades necesarias para su vida. En los relatos de los maestros(as) se evidencia que el niño indígena debe ser protegido y además que ésta, es la justificación de su interés por la infancia, como se señala a continuación:

Lo de la niñez viene cuando empiezo a trabajar con ellos, y miro la situación que viven los niños indígenas, y lo que viven los niños no indígenas y cuál es la mirada que tiene el hombre de aquí de Bogotá hacia los niños indígenas, como el pobre, como el que es menos, como el que no es nada, lo mismo pasa con el niño de familia vulnerable, como que es el pobre, el que mete "pegante". Y me causa impacto mirar mi hijo en qué medio se va a criar, todo eso me impacta y digo vamos a trabajar para los niños con todo esto. (Relato de Vida de Maestro)

La diferencia entre una propuesta pedagógica orientada al asistencialismo y una propuesta orientada a la educación es importante desarrollarla para este grupo de maestros porque en sus discursos se registra la intención de desmarcarse de la idea de que la condición y clase social de niños y niñas incide y limita los procesos de desarrollo, por ello se resisten al asistencialismo propio de las instituciones que atienden niños y niñas en sectores pobres de la ciudad. Su propósito al desarrollar un modelo pedagógico y educativo es ofrecer educación con calidad y potencializar el desarrollo infantil en sus dimensiones cognitivas, comunicativas, artísticas, personales y sociales, intencionalidad que marca la diferencia con los modelos asistencialistas y proteccionistas.

El niño y la niña como sujetos activos y en construcción de su autonomía

Esta significación imaginaria sobre infancia, ha señalado que el niño es un ser diferente al adulto, como se enuncio en el estado del arte, en la literatura científica sobre la infancia. Autores como J.J. Rousseau, María Montessori, Decroly y Freud desarrollaron significaciones imaginarias revolucionarias desde las cuales se demostró a Occidente que el niño y la niña son sujetos activos. Representaciones que se han venido desarrollando desde ese momento y que en la actualidad continúan permeando los estudios e investigaciones sobre la infancia. Se registra la continuidad y permanencia del niño como sujeto activo desde el siglo XVIII cuando Rousseau en el *Emilio*, estableció el descubrimiento de la infancia moderna.

Esta significación muestra al niño como un ser sustancialmente distinto del adulto y su novedad consiste en señalar que su evolución depende de sus propias capacidades. Desde aquí la psicología y la pedagogía establecieron los principios del desarrollo infantil que marcaran la nueva infancia y el nuevo niño.

En los relatos de vida de los maestros también se reconoce al niño como un sujeto activo, con capacidades y su educabilidad en los primeros años de vida tiene que ver con el desarrollo de actividades como “aprendizaje en libertad”, “naturaleza”, Experiencias desde las cuales los maestros (as) proponen ampliar el mundo escolar y los ambientes de aprendizaje y de esta manera promover el desarrollo del pensamiento en un proceso de interacción con la naturaleza y las cosas. Como se enuncia en el discurso cuando señala que:

Ella siente que su labor es fundamental y por eso busca potenciar el desarrollo de los niños desde su acción pedagógica. Empezando por reconocer a los niños como sujetos dentro del aula, que pueden participar, que pueden hablar, que se expresan, que me enseñan muchas cosas, fortalezco mucho la parte de la autonomía, que sean ellos quienes propongan, escucharlos, entonces por ejemplo teniendo muy claro que una cosa es la mano y otra cosa es el cerebro. Entonces el hecho de que el niño haga el dibujito bonito, que haga la letra bonita o que coja el lápiz bonito, no tiene que ver solo con su desarrollo cerebral, él puede hacer preguntas o dar respuestas. Yo les hago preguntas problematizadoras; entonces la idea es que ellos busquen la respuesta, que

generen hipótesis y que entre ellos mismos como que se contesten. La parte académica la trabajo desde los campos del conocimiento, mucho de lo que tiene que ver con el arte, la comunicación, arte y expresión que es uno de los campos, entonces bailamos, cantamos, escuchamos música, fortalecer el uso de la lectura y escritura desde las canciones escritas en el tablero, ellos copian[...]ellos cogen las hojas, por ejemplo los que no saben leer, pero como ya se saben la canción entonces ellos tratan de leer y van haciendo asociaciones[...] (Relato de Vida Maestra)

Esta descripción de la maestra muestra que por una parte trabaja con los niños las actividades físicas y motoras a partir del baile, del canto y del juego; establece un principio pedagógico relacionado con el desarrollo de la sensibilidad, los sentidos y el trabajo con los objetos y las cosas antes que con las gráficas y las palabras, es desde el contacto directo con el mundo que el niño aprende de forma natural; de otra parte desarrolla la apropiación del medio como actividad cognitiva desde la cual desarrolla las estructuras de pensamiento.

Desde esta significación imaginaria los maestros asumen a los niños y niñas como “constructores de conocimiento y de saberes”, “creadores” e “ingeniosos”, como lo enuncia una maestra refiriéndose a lo que más le gusta de ser maestra: “A mí me parece muy agradable ver un niño que con nada arma juego. Uno muchas veces de adulto se cega mucho y es muy esquemático. En cambio con los niños afloran muchas cosas, entonces eso me motiva y me llama mucho la atención de los niños. Pues es más por ese lado, esa expresividad tan fluida y también esa cohibición que tienen los niños, que muchos se cohiben a decir las cosas, a hacer las cosas, impuestas” (Relato de Vida de Maestra).

Los niños como sujetos activos tienen la capacidad de interactuar con otros y de impulsar su propio desarrollo. Como lo señala Vigotsky (1934) el pensamiento del niño es cualitativamente diferente del adulto y a cada edad le corresponde una forma de organización del conocimiento, se reconoce además la capacidad creadora de los niños y los considera como sujetos de experiencia y sujetos analíticos.

Al reconocer al niño como un ser con la capacidad de crear su mundo, no por imitación sino desde las actividades de la infancia, se reelaboran las propias experiencias creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño, es la

manera como los niños se integran a la cultura y al mundo, se reconoce así el niño como “sujeto”, con un mundo propio, el de la “infancia”, y a la infancia como una categoría que agrupa una diversidad de experiencias y no como una etapa de vida lineal y transitada por todos los sujetos de la misma forma.

Desde esta perspectiva, los maestros reconocen en los relatos de vida, que:

La academia a uno le enseña que el niño tiene unos procesos, pero uno está aquí en el campo, en la vida real, no en los libros. En la vida real hay niños de dos años que no te caminan con la misma agilidad que otro niño, porque no tiene la misma motricidad; hay niños que no hablan igual que los otros, no tienen la misma fluidez, entonces es ver eso, es agarrarse de lo que tú tienes ahí, hay niños que no hablan, niños que no juegan, niños que son bruscos, niños que corren, niños que no se quedan quietos, tú tienes de todo en tu salón, en tu espacio, en el parque; entonces tu coges de aquí y de allí para agruparlo porque a ti te toca hacer una actividad donde no solamente vincules a un niño que corre y a un niño que se queda quieto, de qué manera usted busca la estrategia, que a veces uno dice que quisiera volverse loco, de vincularlos a todos, entonces ese es el juego, y es lo que les comentaba ahorita, es ese juego de hacer cosquillas, y si yo le hago cosquillas acá le hago acá y es ver cómo un niño siendo Embera, Afro, Uitoto, disfruta el mismo juego sin necesidad de discriminar[...]entonces este es Uitoto entonces le voy a enseñar Uitoto, este es Embera entonces tengo que ver enseñarle Empera[...]¡no! Es como aprender de todos un poquito y [de la cultura][...].(Relato de Vida Maestra)

Estas representaciones de los niños y las niñas, que se construyen a finales de la modernidad y principios de la contemporaneidad, delinear los procesos y las acciones requeridas para la intervención sobre la infancia, el cuidado y la protección que deben realizar los maestros con los niños; el adulto no debe intervenir abusivamente en el desarrollo del niño, puesto que impide el autodesarrollo. El docente debe seleccionar el material con el cual el niño eduque los sentidos y la inteligencia, y con ello preparar para el aprendizaje de los elementos básicos de la cultura, como son las técnicas de la lectura, escritura y cálculo. “Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo de un ambiente adaptado a su personalidad [...] porque aquel no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente tan complicado de nuestra sociedad y menos en los refugios y prisiones que llamamos escuelas [...] Es preciso preparar con solicitud ambientes, es decir, crear un nuevo mundo, el mundo del niño”. (Montessori, 1937)

De igual forma condiciona las formas de relación del adulto con los niños y niñas, en donde el adulto debe renunciar a sus propias necesidades y adaptarse a las condiciones del niño, para ayudarle a su desarrollo, el adulto debe también entender la actividad motriz del niño y no impedir esta actividad. Con estas indicaciones sobre las formas como los adultos deben relacionarse con los niños, incorpora al discurso pedagógico una nueva función del maestro como un ser científico e investigador que debe descubrir el secreto de la infancia para ser un sabio guía de su desarrollo.

En esta significación imaginaria del niño y la niña como sujetos activos y en construcción de su autonomía, en el discurso de un maestro emerge un significado de lo que es ser niño o niña en la contemporaneidad, desde donde se reconoce y se conflictúa la mirada de los adultos sobre los niños actuales, las prácticas que los maestros desarrollan y la función de la escuela como espacio de socialización de la infancia, así este maestro manifiesta que:

Ese niño con el que trabajo, es un niño que tiene mucho más mundo, hablando en el sentido que hay muchas cosas que ha aprendido, que yo no aprendí cuando era chico. La relación es diferente con el mundo, con los aparatos, cambia también la relación con las personas. Son chicos que ya manejan Internet mejor que uno, manejan relaciones virtuales, no es mejor darle la mano a una niña y besarla, como lo hacía yo, que era toda una osadía tocarle la mano a una niña, hoy en día la relación es escrita por el internet, por el chat. Y dicen los maestros:- los niños no escriben. ¿Cómo que no?, uno entra al Face y todos los días hay una frase distinta. Son niños que tienen otro sentido de infancia. Y uno pensaría que por su condición económica no tienen acceso a nuevas tecnologías, y ellos son los que me han hecho cambiar ese paradigma, porque uno entra a su Facebook y ahí están, están hablando, están poniendo sus fotos. Son chicos de imagen, de mucha imagen. Y uno dice que no tienen cámara fotográfica, pero ahí están las fotos de ellos, que no tienen computador pero ahí están chateando, que no escriben pero ahí están escribiendo, y están navegando y están buscando información, la que a ellos les interesa, no la de la escuela, eso es un choque[...].Ellos ya no son niños de escuela y de barrio como era yo, sino son niños de mundo que pueden hablar con un personaje en México, en España con un metalenguaje, con unas escrituras que uno no entiende, pero que están ahí[...].Me asombra mucho que nosotros venimos con una memoria Ram de una Giga y ellos traen como 86. Ellos tienen que almacenar más que nosotros[...].el problema es lograr pensar, racionar, relacionar, todas esas habilidades mentales que es lo que no hemos logrado desarrollar en la escuela, y que no le permite a los chicos el manejo de la información. Por lo tanto hay que dar esos espacios para relacionar las cosas, esos espacios de construcción social de la infancia contemporánea. (Relato de

Vida Maestro)

En este marco las tecnología y los medios masivos de comunicación como una realidad social contemporánea, ubica al sujeto como desarraigado, desapropiado, en donde los lugares de identificación que generaban arraigo y sentido subjetivo para la infancia como el barrio, la plaza, la casa han sido reemplazados por el habitar en la internet, en el ciberespacio; lo que ofrece nuevas formas de relación entre los adultos y los niños.

Estas realidades para algunos autores reflejan el tránsito de unas relaciones de comunicación cara a cara marcadas en la modernidad, a unas relaciones, como lo señala Lyotard (1998) establecidas desde una soledad nómada en la contemporaneidad, donde el contacto está determinado por los celulares y la comunicación, es un contacto no real. De igual forma estos autores señalan que el ingreso del aparato tecno- científico a las formas de relación y comunicación no ha significado de ninguna manera que haya un aumento de conocimiento, de tolerancia y libertad para la infancia (Lyotard 1998), sino que ha marcado para la infancia una experiencia subjetiva e individualista, que determina unos intercambios azarosos, contingentes e instantáneos que han configurado un campo de posibilidades diferentes de la subjetivación infantil.

Otros autores plantean que con la incorporación de las Tics al mundo de la infancia, se ha configurado una imagen de infancia como “mercancía” y al “niño como consumidor”, donde la subjetividad de los niños y niñas, transita ahora en un acontecer sin experiencia, marcada por la incertidumbre del intercambio en las redes sociales. Haciendo que el tiempo de la infancia se vuelva instantáneo. Según Bauman, Z. (2003), esta instantaneidad que deviene de la tecnológica significa una satisfacción inmediata de las necesidades, pero también el agotamiento y la desaparición inmediata del interés, significaciones que marcan en la actualidad las experiencias de los sujetos, la construcción de las intersubjetividades y la construcción de la experiencia infantil; el intercambio con otros en esa realidad virtual es efímero, perdiendo la construcción significativa de recuerdos y de la subjetividad, donde la experiencia infantil se realiza solamente desde la cantidad de información que sustituye la vida como experiencia.

Desde esta idea de la infancia reconfigurada por la influencia de los medios masivos de comunicación y los avances tecnológicos, aparte de las resistencias que se hacen frente al hecho de ser “sujeto niño” en la contemporaneidad, el discurso mediático también ha significado volverse más un “sujeto de opinión” que en “sujeto de derecho”. Se debe reconocer y replantear la experiencia para que el niño no solo sea consumidor y operador de las Tics, sino que se convierta en un actor social, con conocimientos, capacidades y saberes, para ello se debe reconocer que “El niño, además de recibir los efectos de su medio, es a su vez generador de intercambios y puede tener injerencia casual en los sucesos y sus marcas, al pertenecer a una red de interacciones y combinaciones infinitas dentro de un magma de saberes e incertidumbres[...]”(Bauman, Z 2003: 10).

Esta idea de la experiencia del niño en la red ha planteado que la infancia se reduce en tiempo de vida (saturación de imágenes y acceso de todo tipo de información) que rompe los límites entre el mundo del adulto y el mundo de los niños, según Buckingham D. (2002) se hacen mayores sin haber tenido infancia, lo que ha originado nuevas formas de trato para los niños y las niñas, pero a su vez nuevas formas de comportamiento: “los críticos señalan las pruebas de la existencia de [...] la progresiva desintegración de la vida familiar, y sostienen que se han perdido para siempre la seguridad e inocencia que caracterizaba la experiencia infantil de las generaciones anteriores” (Buckingham D. 2002: 32)

Para concluir este análisis, paradójicamente en la época contemporánea se abren cada vez más los espacios en los cuales lo específico de la experiencia infantil tiene cabida en el mundo sociocultural y económico de las sociedad occidental, desde las políticas públicas de la infancia que provienen de los tratados internacionales a través de instituciones como la UNICEF, desde la preocupación por su calidad de vida hasta la declaración de los derechos de los niños, pasando por esa sociedad de consumo creada para esta población específica, se diría que la infancia no tiende a desaparecer, sino que configura una experiencia propia de vida, esta experiencia erosiona y rebaza el concepto de infancia, en donde lo infantil se desdibuja “..y la infancia, por su parte, coloniza y se expande – se resignifica- en los ámbitos de lo social y lo cultural. La concepción

tradicional de la infancia desaparece porque la sociedad penetra e interviene en los espacios en que anteriormente la infancia se tenía como una presencia diferenciada a la del adulto” (Runge, Andres: 2007:10)

En síntesis la importancia que adquieren los maestros de educación inicial, radica en el saber sobre la infancia y el reconocimiento de las necesidades de los niños como sujetos para proporcionarles las herramientas necesarias que les permita afrontar los procesos de desarrollo que demanda el mundo contemporáneo, determinado por la presencia y avance de las tecnologías de la información y la comunicación, que lleva a los niños y niñas a configurar nuevas subjetividades y formas de relación. Hoy los niños como sujetos exploran, indagan, interrogan y proponen actividades, comunican sus necesidades y demandas de aprendizaje y buscan ser activos y participes en su desarrollo.

El niño y la niña como sujetos de derechos

El tránsito cultural de lo moderno a lo contemporáneo ha implicado cambios en el estatus de la razón, las creencias, la historia y las prácticas discursivas, lugares desde los cuales se ha cuestionado los órdenes establecidos por la lógica heredada de la modernidad, la racionalidad instrumental y el papel del sujeto en el devenir histórico de la sociedad.

En este contexto socio-cultural, las premisas de la conformación de la infancia, están centradas en los discursos que visibilizan la infancia ya no como una etapa de vida transitada de la misma manera por todos los niños, sino que se introduce el reconocimiento de lo local, lo particular, la multiculturalidad y se instituye la idea de la diversidad de la infancia. La experiencia infantil vivida por niños y niñas ya no es la experiencia universal sino el reconocimiento de múltiples experiencias, acontecimientos y formas de individualización. Estas significaciones imaginarias sobre el modo de ser y habitar la infancia “hoy” reconocen las subjetividades infantiles y al niño como un sujeto imprevisible, la historia de la infancia entonces adquiere nuevos sentidos, discontinuidades, duraciones

heterogéneas versus etapas lineales del desarrollo infantil y reordenamientos que remueven las certezas de una continuidad, creando un nuevo tiempo para vivir la experiencia infantil. Es necesario precisar que estas ideas de la infancia que se configuran como posmodernas, tienen sus raíces en las significaciones de infancia, niño y niña que configuraron en los años 60 del pasado siglo, con las cuales surge la idea de un niño, activo, competente, con capacidades y disposiciones que le permiten establecer relaciones recíprocas y empáticas con el adulto.

La insignificancia de la contemporaneidad hace referencia a la incapacidad de los saberes para dar cuenta de la multiplicidad de representaciones infantiles y de los modos de habitar la infancia y de las maneras particulares en que se explicita la experiencia de vida de los niños y las niñas. Esto hace también que se renueve el carácter de las instituciones que tradicionalmente se han ocupado de la atención a la niñez, las cuales evidencian su dificultad al intervenir sobre un cuerpo que es hoy superficie de inscripción de discursos y prácticas que obedecen a otros principios y lógicas, entre ellos, el mercado, los medios, las tecnologías info-comunicacionales y las estéticas de la propia vida. (Diker, 2008).

Esta significación imaginaria de la infancia contemporánea se constituye desde la idea de reconocer la diversidad de la experiencia infantil, pero también la diversidad de los niños y las niñas en los contextos culturales, sociales y económicos de cada país o región; significaciones que han removido las certezas con las cuales los adultos han mirado e intervenido el mundo de los niños y las niñas. Así por ejemplo, se reconoce en los discursos sociales y culturales la idea de la participación ciudadana como eje central de la validez de los derechos humanos y con ello la deuda y la insalvable responsabilidad del Estado y la sociedad frente a los niños y las niñas. En esta época empieza a emerger la concepción de los niños como sujetos de derecho que deben ser protegidos en el marco de la ley, transformando con ello la visión del niño como objeto de protección y estableciendo la responsabilidad del adulto y el Estado como garante de los derechos de los niños y niñas.

En los relatos de los maestros (as) frente a la significación imaginaria de los

niños y las niñas como sujetos de derecho, un profesor indígena enmarca su práctica discursiva desde la necesidad de velar por los derechos de la niñez indígena en Bogotá D.C., expone que entre los indígenas existen personas formadas, unos en el sistema educativo convencional y otros formados a partir de su participación en experiencias de trabajo no formales fundamentalmente. Para este líder del jardín infantil Makade Tinikana es necesario y urgente proponer y gestiona programas y proyectos de educación intercultural para la primera infancia basados en la recuperación de las tradiciones de la etnia Uitoto y abierta a las infancias de diferente procedencia étnica y cultural. En el discurso del profesor se revela su formación en la tradición cultural de su comunidad y el dominio en los saberes y contenidos de la cultura occidental, su propósito es elaborar una propuesta pedagógica que relacione elementos del mundo indígena Uitoto con la cultura urbana de la ciudad de Bogotá y así establecer relaciones y entramados culturales entre la educación desde el conocimiento propio y la educación oficial. Desde estos presupuestos el profesor señala que:

Siempre a mí me ha gustado mirar el derecho de los niños, esa parte en donde soy muy cauteloso con las familias, con las profesoras, para que ellos tengan claro que son, las mando a leer, y les digo, miren cuando estamos vulnerando los derechos. En este momento estamos mirando la parte del derecho de los niños indígenas, porque él tiene también sus derechos. Eso lo miramos con los abuelos para fortalecer la identidad y darle a conocer esos derechos. Todo este trabajo está en construcción. Hay tratados de la OIT, está el decreto 169, y está la Constitución Nacional, la Convención, la Ley de infancia y adolescencia que se está trabajando. Hay una orientación para hacer valer estos derechos que tienen los niños. Incluso lo venía trabajando cuando estaba de voluntario, prácticamente desde ese tiempo vengo repicando esto, y ahora mucho más, claro que me tengo que fundamentar más para hacerlo real. Pero siempre lo miro, porque la cuestión del derecho del niño indígena que a veces no se valora, los mismos hospitales dicen no, lo que ellos piensan es en llevarlos al Bienestar Familiar y piensan que con ello ya le están restableciendo los derechos y eso no es así, antes les están vulnerando sus derechos, porque le están estropeando la ley de origen que decimos nosotros” (Relato de Vida Maestro).

En este discurso los niños como sujetos de derecho, son considerados “la llave” para devolver a las comunidades indígenas el respeto y el reconocimiento en el marco de Colombia como una nación multicultural, después de siglos de segregación y exclusión. La propuesta de la educación aparece como la actividad

fundamental en la tarea de humanización de los niños. Esta significación imaginaria conlleva también un proceso de formación y actualización profesional de los maestros que trabajan con la infancia. Es así como este maestro refiere que “Estoy trabajando para hacer un niño integral, que valore, conserve y se fortalezca frente a toda la riqueza material e inmaterial que tenemos en Colombia, que aprenda a valorar nuestro territorio, pero hoy por hoy se habla del indio para ofender al otro” (Relato de Vida Maestro).

A los maestros (as) el contacto y el trabajo con los niños y las niñas les permite reconocer las necesidades educativas y tener un acercamiento al mundo de la infancia desde las realidades sociales, los contextos, la sensibilidad y el deseo de ofrecer una propuesta educativa que trabaje por el desarrollo integral de niños y niñas. Sobre la significación imaginaria del niño como sujeto de derecho otro profesor enuncia:

En las escuelas que he venido trabajando la política para la primera infancia, acompañando a las maestras y maestros, quienes hablan mucho de eso y lo toman en cuenta, se nota un sentir de los maestros, que en esas etapas de la vida los niños están siendo abandonados, están siendo dejados solos, se les están poniendo roles de adulto, -cuide a su hermano, trapee, cocine- y se está perdiendo la posibilidad del juego y del “goce” infantil. Los maestros lo toman pero para botarlo hacia afuera, para botárselo a la familia, para decirle, -mire, mire-, hay una “vaina” que exige, que dice que usted tiene que estar con el niño, que usted tiene que llevarlo a bibliotecas, que tiene que llevarlo al parque, que tiene unos derechos fundamentales también el “goce” al juego[...]yo he tomado (el tema de los derechos) con mucho respeto, he intentado brindarlos en el colegio, mostrarle a los padres de familia que son fundamentales[...]pero cómo ponerlos en juego allí, en el colegio y darles la importancia que tienen. Que (los derechos) no son sólo para unos y para otros no, sino para todos” (Relato de Vida Maestro)

El discurso en torno a los niños y las niñas como sujetos de derechos, se ha convertido en una de los más influyentes en el contexto formativo, esta significación imaginaria emerge y quiere predominar como movimiento instituyente en y fuera de la institución educativa. Sin embargo, este discurso se ha convertido en una representación que vagamente se recita en los enunciados de algunos profesores, aunque no por ello se está afirmando que no todos los maestros lo desconozcan y lo vivencien en sus prácticas pedagógicas, teniendo

en cuenta que este es un discurso instituyente, que en la actualidad circula en el conjunto de la sociedad, se esperaría que orientará las propuestas pedagógicas en las instituciones encargadas de acompañar, atender y formar la infancia.

De estas narrativas de los maestros se puede inferir la presencia de ideas, representaciones y significaciones imaginarias que pugnan por emerger y consolidarse en la sociedad, pero si bien hacen presencia en los discursos oficiales e institucionales (ley, proyectos, programas, PEIs) no han sido legitimados por el conjunto de la sociedad como imaginario social instituido, se convierten en elementos de un imaginario instituyente que es alternativo frente a las ideas presentes en las prácticas y discursos de maestros y maestras, y en esa dialéctica permean las actitudes de los actores y se reflejan en sus actividades, en sus acciones pedagógicas, desarrollando propuestas novedosas y creativas desde las cuales se propende por transformar las condiciones materiales y la formación integral de los niños y las niñas.

Del corpus de la información de esta investigación, recogido en los grupos focalizados y de discusión, en las entrevistas y en los relatos de vida, se interpreta que este grupo de maestros(as) asume una concepción de niño y niña basada en un enfoque de derechos; esta concepción se hace evidente cuando el maestro enuncia y reconoce al niño como un sujeto activo, con voz, que se vincula a la planeación y desarrollo de los proyectos de aula y en los diferentes espacios para el aprendizaje; es un maestro que reconoce los intereses de los niños y los considera importantes para estructurar sus actividades pedagógicas en el día a día. Enfoque que pone en práctica más allá de las circunstancias, limitaciones materiales y físicas para su implementación.

Sin embargo el desarrollo integral de los niños y niñas como sujetos de saber, de conocimiento, de deseo, de participación y de derechos, es un enfoque que en su implementación está limitado, por cuanto predomina se enfatiza en el desarrollo de actividades asistencialistas y de cuidado que buscan cambiar hábitos nutricionales y de aseo; se prioriza las rutinas para los niños y niñas (cambiar pañales, alimentarlos, implementar hábitos de aseo, etc), acciones que se realizan especialmente en el marco de la educación para la primera infancia

(0– 5 años) en el contexto del jardín infantil.

Otros maestros muestran que el enfoque de derechos se reconoce desde la inclusión social que vincula e integra a las instituciones a niños y niñas con discapacidad, en situación de desplazamiento forzado y de diferentes etnias indígenas. A manera de reto este grupo de educadores busca restaurar derechos vulnerados, así como respetar y valorar la diversidad de los estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje y las condiciones sociales y culturales particulares de la población, como se muestra en el siguiente relato: “¿Qué hago yo? En el salón todos son niños, todos tienen derechos, todos participan, todos hablan igual. Si yo voy a mirar el niño que es de raza negra o el niño indígena de otra forma yo siento que al mismo tiempo lo estoy excluyendo. Por verlo distinto yo siento que lo excluyo del grupo -eso es un debate-, entonces la idea es verlos a todos igual, siempre rescatando de pronto X o Y cosa que tenga ese niño. Entonces yo siento que si yo los veo a todos igual, ellos se empiezan a ver a todos iguales y no hay forma de discriminación” (Relato de Vida Maestra)

Un maestro enamorado de su profesión, señala una crítica a la forma como en las instituciones educativas reciben, aplican y practican los derechos de los niños, niñas y jóvenes; enuncia que de las instituciones educativas le molesta, entre otras cosas:

[...]que pensemos que la culpa es de la familia, cuando la familia somos nosotros, somos la escuela[...]Me molesta que los maestros a pesar de que somos licenciados, estudiemos, leamos tanto, seamos tan inhumanos. Que no entendamos qué es la condición humana, me duele que no entendamos la condición del niño, que el niño es niño. Me duelen los rectores, los profesores y los coordinadores que se tecnicizan, que se vuelven planillas, que se vuelven número[...] No es que no me guste, solamente me duele. Porque la escuela, la escuela todavía sigue siendo la salvación de muchos niños. Por aquí lo dijeron ustedes, la escuela sigue siendo ese lugar donde a los niños les gusta jugar, donde está el amigo pa' contarle” (Relato de Vida Maestro)

Como se señalado, reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos y deberes es una significación imaginaria que ha venido modificando los discursos, las prácticas, la atención, el trato, el cuidado, la educación y la interacción adulto - niño. Es importante mostrar que el discurso sobre los

derechos humanos cada vez se va complejizando con el reconocimiento de la perspectiva de género, de inclusión, de diversidad cultural y del reconocimiento del derecho a una educación de calidad para la infancia; discursos que han ido direccionando los programas y proyectos de la política social en infancia y educación, han ganado incidencia en los currículos de las facultades de educación donde se forman los maestros (as) y la constitución permanente de nuevas significaciones que configuran un magma de significados sobre los niños y las niñas, que exigen a los educadores y a adultos nuevos abordajes para enfrentar y responder a las situaciones propias de la práctica pedagógica e instituir en la sociedad colombiana nuevos sentidos y significados que permitan el reconocimiento a los niños y niñas como sujetos participes y activos de la sociedad.

Niños, niñas, sujetos de derechos y políticas: de la irregularidad a la protección integral de la niñez

“Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan. Nos han escrito y oficializado una versión complaciente de la historia, hecha más para esconder que para clarificar, en la cual se perpetúan vicios originales, se ganan batallas que nunca se dieron y se sacralizan glorias que nunca merecimos[...]Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación sea su órgano maestro. Una educación[...]que canalice hacia la vida la misma energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y en la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños”.

*Por un país al alcance de los niños
Gabriel García Márquez*

Significaciones imaginarias instituidas e instituyentes

En este apartado es de nuestro interés realizar una reflexión sobre el discurso jurídico y las prácticas que subyacen en las políticas públicas de infancia; discursividad que enmarca diferentes imaginarios sociales de la niñez y del niño:

primero como objetos desprovistos de una determinada condición social, ausentes de las relaciones sociales, institucionales y familiares y, luego como sujetos de derechos expresados en los conceptos, normas, convenciones, políticas y programas de los planes de desarrollo y planes sectoriales para la infancia y la adolescencia en Bogotá. No es mi interés realizar un estado del arte, ni una historia lineal de los derechos y las políticas de infancia en Colombia. En esta reflexión, se busca comprender la articulación entre las prácticas, los discursos, entre lo dicho y no dicho y en general en los enunciados producidos sobre la objetivación de los niños y niñas como sujetos de derecho, de saber, de poder, de deseo y sujetos de conocimiento.

Niños y niñas siempre han estado presentes en todas las épocas y culturas, en las distintas lenguas, lugares y costumbres, participaron en la invención de la alegría y son maestros del juego. En el devenir histórico, la infancia ha pasado por distintas realidades, momentos, coyunturas y gracias a esta población se han formado instituciones y creado proyectos, a fin de controlar, atender, proteger, cuidar y formar a los niños en diferentes épocas. Los discursos teóricos y jurídicos sobre la infancia en Colombia y en Latinoamérica, como se ha venido señalando han desarrollado en un campo investigativo y académico amplio. Estas nuevas significaciones sociales han contribuido a la comprensión de procesos de subjetivación, así como al surgimiento de nuevas creencias, imaginarios y representaciones. Hoy, la infancia se forma entre novedosas experiencias, escenarios y actores de socialización, sensibilización y creación y, más allá de la escuela, los nuevos senderos de la experiencia y el reconocimiento infantil son centrales en la construcción de sus proyectos de vida.

En cuanto a la formulación de las políticas públicas de infancia y juventud en Colombia, en la actualidad se percibe una preocupación de la sociedad y de los gobiernos por la infancia, a través del reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos y la garantía de condiciones sociales y culturales como son el acceso a una educación de calidad, salud, nutrición, recreación, seguridad, participación e inclusión, de manera que el desarrollo integral y el derecho a una vida digna sea de cumplimiento obligatorio en todas las instituciones donde crecen

y se forman los niños y las niñas.

En estas políticas públicas se reconoce que la inversión en la formación de la primera infancia tiene efectos trascendentales en el desarrollo humano posterior. Cada vez más, los gobiernos y la sociedad son conscientes de la necesidad de superar la desigualdad y el acceso tardío a la educación y a las herramientas de la cultura indispensables para superar las brechas irreversibles generadas en los primeros años de vida. Sin embargo se debe entender, que las políticas formuladas en los últimos diez (10) años dirigidas a la primera infancia, no deberían ser sólo para la primera infancia, por tanto ellas deben rodear la vida de la población infantil en conjunto y su entorno familiar. De los discursos de política pública en Colombia, se destaca el interés por invertir en los primeros años de la vida, por cuanto estos programas y proyectos se proponen contribuir a la reducción de la pobreza y al desarrollo humano.

En este capítulo se ha retomado la noción de Foucault sobre discurso, entendido como una práctica social que permite establecer un marco de interpretación crítica vinculando la historia, la política y la experiencia de los sujetos. Como lo señala Foucault, esta manera particular de discutir estas problemáticas, contribuye a establecer una historia de las ideas y de las prácticas, donde las significaciones imaginarias sobre infancia en los derechos y políticas, pueden ser descritas y reinterpretadas a la luz de sus continuidades, discontinuidades, permanencias y ausencias, categorías que despliegan un entramado simbólico y dan cuenta de las transformaciones en los discursos y las prácticas. “Las prácticas sociales pueden llegar a engendrar ámbitos del saber, que no sólo hacen aparecer nuevos objetos, conceptos nuevos, nuevas técnicas, sino que además engendran formas totalmente nuevas de sujetos y de sujetos de conocimiento. El propio sujeto de conocimiento también tiene una historia, la relación del sujeto con el objeto o, más claramente, la verdad misma tiene una historia” (Foucault, 1999: 170).

Diferentes discursividades han contribuido a configurar el discurso de los derechos y las políticas sociales de infancia y juventud. Como se ha venido evidenciado en los diferentes capítulos de esta investigación, desde los aportes

teóricos procedentes de los estudios históricos, psicológicos, sociales y culturales, en torno a la infancia se ha logrado configurar un “campo de estudio” interdisciplinario, que permite ubicar la infancia como sujeto-objeto de investigación. En este campo de estudio, la infancia está ligada a la sociedad y a la cultura, y asumirla como objeto de investigación ha exigido transitar por fronteras y marcos epistémicos diversos y lecturas interpretativas que develan las formas de constitución de los sujetos, de los saberes y de las prácticas. Las significaciones sociales sobre la niñez, han surgido de las aportaciones y convergencia de diferentes disciplinas, cuyos discursos le imprimieron un carácter humano y social, haciendo que el discurso jurídico sobre los derechos emergiera para legislar sobre las necesidades y realidades sociales de la población infantil desde una perspectiva interdisciplinaria. De forma breve en éste apartado se muestran las configuraciones teóricas que han forjado imágenes, representaciones y concepciones de infancia, desde las cuales se puede establecer la existencia de conjuntos de significaciones imaginarias sobre los niños y las niñas, en las diferentes etapas del desarrollo de la humanidad, las cuales han producido las prácticas jurídicas y las políticas públicas para la infancia.

El primer grupo de significaciones imaginarias están inmersas en un contexto histórico social “premoderno”, en el cual como lo señala Phillippe Ariès, en “El niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen” (1960), la escuela medieval de los clérigos y mercaderes no distinguía las edades de los alumnos, ni señalaba ninguna condición específica de la niñez. Esta escuela integraba a niños y adultos y no daba criterios de clasificación por edad o grado de dificultad. A partir del origen de la concepción moderna de la infancia, Ariès hace visible cómo de qué manera las relaciones, las formas de trato y la actitud de los adultos frente a la infancia se han modificado con el curso de la historia, y seguirán cambiando a diferentes ritmos en el tiempo histórico social. Según sus tesis, se transita de una sociedad en la que el niño, tan pronto podía valerse por sí mismo, era incorporado al mundo adulto y era tratado como tal, por lo tanto tenía la condición de ser autónomo, en cuanto a ser productivo; a una sociedad que propende por grupos

familiares cerrados (familia nuclear), dándole un carácter privado a la infancia y aislándola a través de sistemas "educativos", lo cual implica para los niños y niñas una intervención de la autoridad paterna, que regulaba la vida a través de regímenes disciplinarios establecidos ya sea en la familia o en la escuela.

El segundo grupo de significaciones imaginarias corresponden a la infancia "moderna"; a partir del Renacimiento, siglos XIV- XVII, la infancia comienza a adquirir la significación psicológica y cultural que aún en la actualidad se le atribuye y se le asigna. La infancia, aparece como un concepto moderno que intenta universalizar una síntesis de dimensiones (edad, dependencia de ciertos cuidados y formas de trato, particulares necesidades educativas, formas de aprendizaje y desarrollo de facultades, entre otras). El concepto de infancia lucha con la diversidad poblacional (la niñez de cada grupo o cultura), e individual (cada niño o niña), cuyas peculiaridades no son superfluas sino significativas y esenciales, puesto que constituyen elementos de identidad y diferencia, de construcción subjetiva, de experiencia y de sentido de la vida. En este grupo de significaciones imaginarias se hace evidente la hegemonía el predominio de las ideas positivistas que asumían las lógicas del adulto como las únicas posibles, en estas lógicas la imaginación infantil y sus diferentes formas de expresión eran consideradas como eventos insignificantes. Este período estuvo marcado por la ausencia del niño del espacio reflexivo, racional, consciente, por considerarse una capacidad exclusiva de los adultos. (Helg, 1987). El concepto de infancia fue esgrimido durante mucho tiempo como un enunciado que hace referencia a un lapso de vida común y lineal, transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Por esa razón la infancia, como estado natural, ha sido objeto de protección, inversión, control y represión.

Es en la modernidad donde a la infancia se le asigna su condición de promesa hacia el futuro y se constituye en el centro de todo tipo de intervenciones, lo que significó crear auténticas tecnologías de información, control y disciplinamiento - máquinas civilizatorias- utilizadas no sólo para modelar, sino también para atenuar los instintos e impulsos frente al orden instituido y prepararlos de esta forma como objetivo dentro del proyecto civilizatorio. En resumen surge en este momento una

producción de saberes y discursos expertos como la medicina, la psicología, la pedagogía y las prácticas jurídicas que se encargaron de describir la naturaleza de la infancia, de decir qué es y cómo debía ser tratado, controlado, disciplinado y corregido; produciendo un discurso sobre las etapas, la edades y periodos de desarrollo y las formas de intervención, protección y cuidado.

El tercer grupo de significaciones imaginarias está marcado por un tránsito que implica la ruptura de los órdenes sociales establecidos y orientados por el sentimiento de cuidado y protección hacia los niños y las niñas a cargo de la escuela. En este sentido como plantea Hanna Arendt (1991) la presencia de los niños en el mundo está ligada al nacimiento y a lo nuevo. Esto significa que el niño se constituye en un símbolo de esperanza para sostener las conquistas sociales y culturales de la humanidad. Por esta razón, el esfuerzo de la sociedad está, por un lado, en llevar de la mano al niño en la adquisición de las tradiciones y prácticas que lo vuelven parte de un grupo, y de otra, en responsabilizar a sus cuidadores y formadores para evitar que el recién llegado arrase con la producciones simbólicas y materiales, controlando los efectos de sus posibles acciones perversas. En esta significación imaginaria de la infancia, es claro que la preparación de los niños como apoyo del proyecto civilizatorio ya no es sostenible como un argumento que suponga priorizar su formación para la vida adulta, por cuanto es evidente que en esta realidad contemporánea se traslapa el adulto-centrismo con la juvenilización y la infantilización.

En este proceso se observa, en primer lugar, un escepticismo acerca de la previsión de un futuro esperanzador, en el cual los niños y los jóvenes tengan capacidad de decisión y transformación del orden instituido; la incertidumbre de un mundo que no ofrece opciones ha llevado a los niños y jóvenes a configurar sus subjetividades a partir de experiencias fuera de las perspectivas familiares y sociales. Y en segundo lugar, el descubrimiento de ámbitos y dimensiones del mundo por parte de los niños, determinado por los cambios científicos y tecnológicos, la cultura global, las transformaciones Estado - sociedad civil; experiencias y conocimientos que trastocan el ideal de vida que el adulto quiere transmitir a los nuevos niños.

Con relación a las disciplinas y saberes expertos construidos en la modernidad, en la actualidad estos no dan cuenta de la complejidad de las dimensiones ontológica, social y cultural de los niños, es importante reconocer que la demarcación de las edades de la vida como único criterio para estudiar la infancia se agota frente a sus experiencias en el tiempo presente. En la actualidad niños y niñas de la misma edad e incluso, escolarizados y bajo el cuidado de sus familias, viven diferentes experiencias, tales como el trabajo, el mundo de la calle, las relaciones sexuales tempranas, su participación en actividades de formación complementarias a la escuela, y su vinculación a experiencias de comunicación digital, entre otras. Aunque todos son niños y niñas, cada uno tiene formas particulares de transitar la infancia, de configurar su subjetividad y vivir la experiencia infantil.

De otra parte, si la infancia contemporánea sorprende de manera especial, a propósito de sus irrupciones frente al mundo adulto, es porque está removiendo las certezas acerca de los conocimientos e intervenciones que históricamente se habían producido sobre ellos. Esto significa que ese conjunto de saberes se muestra cada vez más incapaz de dar cuenta de la multiplicidad de los modos de transitar la infancia y de las maneras particulares en que se explicita el devenir de los niños y las niñas. Esto hace también que se remueva el carácter de las instituciones que tradicionalmente se han ocupado de la atención a la niñez, las cuales evidencian dificultades al intervenir sobre un cuerpo que es hoy superficie de inscripción de discursos y prácticas que obedecen a otros principios y lógicas, entre ellos, el mercado, las estéticas, los medios, las tecnologías de la información y la comunicación.

El niño en estas visiones culturales, es un sujeto “educable”, es decir alguien que requiere de un proceso de endoculturación que le permita asimilar el “ethos” social de su grupo. El niño es entonces, es un ser con una doble función social: es un sujeto de necesidades que deben ser satisfechas por adultos (ya que él no posee autonomía real ni condiciones para hacerlo por sí mismo), y se convierte en un objeto de necesidades del mundo adulto: llena los “vacíos” de amor de la madre, replica aquello que significa la pertenencia del padre, colma el deseo

formativo de los adultos quienes siempre están “educándole”.

En síntesis, en todas las culturas el niño es mencionado y significado de acuerdo con la función social que le corresponderá vivir y será ubicado en una posición social de dependencia o de autonomía, según la necesidad intrínseca del sistema social en que nazca. Así, el niño y la niña, han ido cambiando y transformando sus significaciones imaginarias, pasando por diferentes imágenes y representaciones sociales: en la antigüedad fueron tratados como objetos – propiedad- de los padres o adultos; en el siglo VIII fueron considerados “hijos del pecado original” y los adultos tenían la obligación de hacerles tomar conciencia de esta circunstancia. Con la industrialización, aproximadamente a finales del siglo XVII e inicios del siglo XIX, aparece la imagen del “niño como adulto pequeño”, el juego y las actividades de re-creación eran consideradas como improductivas y para volverlos responsables se inventó el castigo y la disciplina; luego entre los siglos XVII y XIX (Locke, Rousseau y Kant) dan el punto de partida para las teorías del desarrollo infantil, concepto que desde entonces permea las concepciones de infancia y educación infantil: aquí surge la significación imaginaria de “el niño como etapa de desarrollo”.

En el siglo XVIII y XIX aparece la significación imaginaria del “niño como menor de edad” resaltando la presencia de un sujeto con menos capacidades que el adulto, al imprimírsele esta visión del niño como un ser incompleto, heterónimo e imperfecto, el niño como minoridad requiere y depende de un adulto que lo acompañe y realice todo el andamiaje para su desarrollo psíquico, afectivo, social, cognitivo, comunicativo y creativo; es un imaginario de un niño indefenso, sin habilidades para sobrevivir en el mundo. A partir de aquí niños y niñas significados como seres “frágiles”, seres completamente buenos a los que hay que cuidar de los peligros, van a requerir del adulto y del Estado para asumir el papel de protección frente a los atropellos e iniquidades de la cultura y del mundo que los adultos han re-creado para ellos.

Desde estos diferentes imaginarios sociales de infancia, queda claro que su existencia a través de la historia ha traído como consecuencia la configuración de

un “problema social”, y para ejercer suplir o compensar las tareas maternas y paternas, especialmente de los niños y las niñas más desfavorecidos, el Estado y la sociedad han creado las políticas sociales públicas de infancia y reconocido a los niños como sujetos de derechos.

El niño y la niña como sujetos de derechos: una mirada a la política internacional, nacional y local

El discurso sobre los derechos y la práctica jurídica sobre la infancia, es un discurso constitutivo de enunciados, de dominios y objetos que pertenecen a otros discursos y como se ha venido mostrando, son importantes soportes para el razonamiento y la argumentación sobre los derechos y las políticas sociales de infancia y juventud. El discurso jurídico sobre los derechos en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales, entendidas como las rutas para la garantía de los derechos, han producido un discurso decisivo y silencioso para el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho; estos discursos y prácticas “configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales” (Casas, 1998:29).

En el Siglo XX las significaciones imaginarias se fueron modificando y transformando, especialmente por la necesidad de protección que configura el niño y la niña como los principales significantes de la política pública y social. La perspectiva de los derechos recoge los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos del niño (1989) y de los lineamientos de la política internacional. La Convención establece en su artículo No. 2, que los Estados Partes respetarán los derechos de los niños y asegurarán su aplicación sin ninguna clase de distinciones; en el artículo No. 3 señala “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño” (Convención Internacional de los Derechos de los Niños 1989). Esto

significa “primero que los derechos del niño, como en general los derechos humanos, son fundamentales, pertenecen a toda persona en razón de su dignidad humana, son inherentes al ser humano, quien los posee desde el mismo momento de su existencia y son anteriores a la existencia del Estado; segundo, que los derechos de los niños prevalecen sobre los demás” (Políticas de niñez y juventud en Bogotá, 2001-2004).

A partir de los acuerdos logrados en 1989 en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, se pasa de la significación social de la “minoridad” del niño al reconocimiento del niño como sujeto de derechos, es decir, se reconoce que el niño y la niña tienen derechos como todos los seres humanos. A partir de entonces, el discurso político, se orienta al reconocimiento del niño y la niña como sujetos sociales y políticos, capaces de decidir cómo personas, como sujeto de derechos situación que cambiará también la relación adulto-niño, y los antiguos esquemas de autoritarismo, castigo y paternalismo.

A partir de la Declaración de los Derechos de los Niños en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia de 1989, que los países firmantes de América Latina, incluida Colombia, han venido promoviendo en las últimas dos décadas un debate público sobre la importancia de los temas de la niñez y la juventud, así como el diseño y desarrollo de planes, programas y proyectos que garantizan la atención, protección, cuidado, restitución de los derechos y el desarrollo integral de los niños.

La construcción de estas políticas, programas y su financiamiento, están orientados a conseguir mejoras sustanciales en la calidad de vida de la niñez y la juventud, a partir de la garantía de los derechos y de las posibilidades de su aplicación. En este sentido, se puede afirmar que las políticas públicas y sociales evolucionan con las nuevas formas de entender las ciudadanías y los derechos que las fundamentan, por ello se encuentran declaraciones mundiales que ratifican lo consagrado en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, evalúan los avances y establecen orientaciones y planes de acción que logren que los países, cumplan con los compromisos establecidos.

En el marco de los derechos, la educación es el más importante de todos los

derechos de la niñez. Es mediante la educación que los niños y las niñas acceden a la posibilidad de disfrutar no sólo de ese mismo derecho en sí, sino de otros derechos fundamentales. En este sentido, la Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos, realizada en Jomtiem Tailandia en marzo de 1990, se concentró en establecer las líneas de política que garanticen en todos los países el reconocimiento de la educación como un derecho humano y social y el desarrollo de los aprendizajes necesarios para que niños y niñas accedan al mundo de la cultura. La “Declaración Mundial sobre la Educación para todos” sobre la particular señala:

- ✓ Reconoce que la educación es un derecho fundamental para todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero; señala que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional. De igual forma ratifica que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.
- ✓ Llama la atención sobre las dificultades de los sistemas educativos y señala que es necesario mejorar su adecuación y calidad para ponerse al alcance de todos.
- ✓ Reconoce la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una mejor educación básica y un renovado compromiso a favor de ella, para hacer frente a la complejidad del desafío del mundo contemporáneo.
- ✓ En el artículo 1 estipula que cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Considera que estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y

trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

✓ En su artículo 4, sostiene que el incremento de las posibilidades de educación debe traducirse en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad y que esto depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente, esto significa que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

✓ Considera que el aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban garantizar que todos los niños reciban nutrición, cuidados médicos y apoyo físico y afectivo necesarios para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella; consagrando en su artículo 6, la idea de atención integral a los niños y jóvenes.

✓ En el artículo 10, enuncia que la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituyen una tarea común y universal humana.

Los contenidos de esta Declaración internacional son importantes por cuanto, se han convertido en la directriz política de las reformas educativas en todos los países de América Latina y del mundo, planteamientos desde los cuales se promueven transformaciones en las propuestas de organización de la educación a nivel internacional, nacional, local e institucional; recomendando a los gobiernos la formulación de programas y proyectos que contribuyan a elevar la calidad de la educación y a alcanzar el éxito en los aprendizajes de los estudiantes y por esta vía combatir problemas como la repitencia, la deserción y el fracaso escolar; así como también la implementación de estrategias pedagógicas y dispositivos de diferenciación que combatan la indiferencia frente al riesgo y la vulnerabilidad de la infancia; reconozcan la diversidad de los niños y las niñas; la multiplicidad de la experiencia infantil en los procesos de aprendizaje y trabajen por la inclusión social y cultural de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo.

Así mismo, once años después de la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, la Declaración del Milenio de la Asamblea General de las Naciones Unidas, firmada el 13 de Septiembre 2000, reconoce en sus principios: “[...] las

responsabilidades que todos tenemos respecto de nuestras sociedades, nos incumbe la responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial. En nuestra calidad de dirigentes, tenemos pues, un deber que cumplir con respecto a todos los habitantes del planeta, en especial los más vulnerables y, en particular, los niños del mundo, a los que pertenece el futuro”.

En el capítulo VI, invita a no escatimar esfuerzos “para lograr que los niños y todas las poblaciones civiles que sufren de manera desproporcionada las consecuencias de los desastres naturales, el genocidio, los conflictos armados y otras situaciones de emergencia humanitaria reciban toda la asistencia y la protección que necesiten para reanudar cuanto antes una vida normal”. De igual forma en la Declaratoria de 2002 *“Un mundo más justo para los niños y las niñas”* se fijan los criterios para realizar el seguimiento, la evaluación de los avances y logros de la implementación de la política pública de infancia y adolescencia para verificar el cumplimiento de los acuerdos establecidos por los países.

Con arreglo al marco jurídico internacional, Colombia cuenta con diferentes Leyes y normas jurídicas que se han construido en favor de los derechos de la infancia y la juventud. Se destacan la Constitución Política de 1991; la Ley 12 de 1991 que ratifica la Convención sobre los Derechos de los Niños y la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia.

La Constitución Política Nacional de 1991, en el segundo inciso del artículo 44, señala que “La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre el derecho de los demás”.

En este mismo sentido la Constitución de 1991 incluyó el criterio y los principios de protección integral de la niñez en su doble dimensión: Garantía de los derechos de los niños y protección, en cuanto se encuentren en condiciones especialmente difíciles, y la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la obligación de asistir y proteger a la niñez para asegurar su desarrollo

armónico e integral en el ejercicio de sus derechos.

Los artículos de la Constitución Colombiana de 1991, que consagran los derechos de los niños y jóvenes son: Artículo 13, consagra que todas las personas nacen libres y recibirán la misma protección sin discriminación de raza, género o condición social; ratifica además que el Estado promoverá las condiciones de igualdad y adoptará medidas a favor de la población vulnerable.

El Artículo 14: Refiere como derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada; el derecho a un nombre y a una nacionalidad, a tener una familia y no ser separado de ella, cuidado, amor, educación y cultura; el derecho a la recreación y a la libre expresión de su opinión. Además plantea que los niños serán protegidos contra cualquier forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica o trabajos riesgosos. Así mismo gozarán de los demás derechos consagrados en la constitución, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Colombia. Consagra que la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistencia y protección a la niñez y la juventud con el fin de garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

El Artículo 45: especifica que los adolescentes tienen derecho a la protección y formación integral y establece que es responsabilidad del Estado y la sociedad garantizar la participación activa de los jóvenes en la sociedad.

Artículo 50: Establece que todo niños menor de un año que no esté cubierto por algún tipo de protección o seguridad social tendrá derecho a recibir protección gratuita de las instituciones de salud que reciben aportes del Estado.

Artículo 67: refiere a la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tienen una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores. Sostiene que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación y que la educación será gratuita en las instituciones del Estado.

De igual forma la Constitución Política colombiana es amplia en tanto

garantiza al mismo tiempo derechos asistenciales con los derechos fundamentales: “Todo niño menor de un año que no esté cubierto por algún tipo de seguridad social, tendrá derecho a recibir protección de las instituciones de salud que reciban aportes del Estado” (Constitución Política de Colombia 1991, Artículo 50). Sobre el derecho a la educación señala “ La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social" y "será" gratuita en las instituciones del Estado” (Constitución Política de Colombia 1991, Artículo, 67).

Este conjunto de enunciados jurídicos, se han convertido en objetivos concretos de la Ley de Infancia y Adolescencia que han orientado los programas y proyectos de los Planes de Gobierno en las últimas administraciones en la ciudad de Bogotá. Con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y desde esta época enfatiza en el desarrollo de políticas con un enfoque de protección integral que impone a las familias, a las comunidades y al Estado las obligaciones de: reconocer los derechos de los niños, niñas y adolescentes; asegurar su garantía y cumplimiento; prevenir que los derechos sean amenazados o vulnerados y restablecer aquellos que se han vulnerado, especialmente en territorios específicos, así como a las víctimas de diferentes formas de violencia. Desde este enfoque de derechos que declara un imaginario de niño y niña como sujetos plenos de derecho, como seres integrales, sociales, activos, con identidad biológica, psíquica, social y cultural que debe ser reconocida y respetada en su complejidad.

Las políticas públicas de Bogotá, reconocen que tales situaciones y condiciones de la infancia y la adolescencia no pueden ser afrontadas y atendidas por las instituciones del Estado de manera aislada, por lo que el Estado deberá establecer y propiciar una acción colectiva y transectorial, con el fin de garantizar el reconocimiento de los niños y jóvenes, así como su atención, protección, cuidado y formación, como se expresa en el documento de Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes en Bogotá del Plan de Desarrollo “Bogotá sin Indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión 2004–2008”:

El esfuerzo central de esta administración es convocar a la confluencia de esfuerzos en torno a los niños, niñas y adolescentes. Solo cuando esta confluencia se logra, una política de gobierno se convierte en una verdadera política pública. Tal es la pretensión de la Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes en Bogotá, expresada en el Plan de Desarrollo Distrital [...]. No se trata solo de pensar en el futuro. Se trata de hacer todo lo posible hoy, porque la niñez se vive sólo una vez. “Quiéreme bien, quiéreme hoy” es un imperativo, porque todo lo que no les demos o les quitemos hoy, lo perderán para siempre” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004:9)

En esta misma línea, la Política de Infancia y Adolescencia, el Plan de Desarrollo Bogotá Positiva: “Para Vivir Mejor” 2008 – 2012, continuó con la política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes de Bogotá, la cual es ratificada para este período a través del acuerdo del Consejo de Bogotá No. 308 del 2008, por que cual se adoptó el Plan de Desarrollo de la Ciudad.

En estos dos períodos de gobierno además de orientar sus esfuerzos en el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes, prestar atención, protección, cuidado, trabajar con la familia y cumplir con la restitución del derecho, se priorizó la educación de la primera infancia, la cual ha ocupado un lugar especial en las agendas del gobierno de la ciudad, pues se reconoce que buena parte de los desarrollos alcanzados en Bogotá durante la primera infancia son determinantes para el proyecto de vida de los ciudadanos, así como para el desarrollo y la prosperidad de la ciudad. “En este sentido y con el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad para la primera infancia, la administración distrital, a través de la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito, lideró el proceso de construcción del “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2010: 7)

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito(2010), muestra un desarrollo de la política, da cuenta de las acciones colectivas y transectoriales que se pueden realizar; en este proyecto aunaron esfuerzos y recursos tanto la Secretaría de Integración Social como la Secretaría de Educación, entidades encargadas de atender a la infancia. Pero no solamente aunaron esfuerzos sino visiones, miradas y formas de entender la situación y

condición de la primera infancia, lo que les permitió pasar de una visión de corte *asistencialista* de la primera infancia a una visión que en materia de política social plantea horizontes más complejos relativos a la *formación de la ciudadanía* y al reconocimiento de los niños y las niñas como ciudadanos y actores sociales.

En este sentido, la política de infancia progresivamente contribuye a la expansión de la ciudadanía y al incremento de las capacidades para el ejercicio de la autonomía, mostrando que una política social no puede dedicarse a administrar la pobreza, olvidando su compromiso con la sociedad, son políticas deshonestas; que dejan de lado su razón de ser, que consiste en trabajar por una política pública “destina a construir sociedad y sobre todo, a construir democráticamente una sociedad justa” (Bustelo, 1999:45).

Las políticas de infancia en Bogotá, han dado un giro en la significación de niño y niña al reconocerlos como sujetos plenos de derechos exigibles, en oposición a la significación tradicional de ver al niño y a la niña como “objeto” de necesidades, protección y control de los padres y el Estado. Este es uno de los aportes a destacar pues se pasa de un esquema que protege solo a los niños que se encuentran en situaciones de irregularidad, en riesgo o violación efectiva de sus derechos a un criterio de discriminación positiva, de protección integral y prevención.

En la política pública de primera infancia en Bogotá se enuncia: “La reflexión sobre las particularidades de los niños y niñas en primera infancia, sus intereses, sus gustos, las relaciones consigo mismo y los demás, sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y deconstruir, sirvieron de guía para interrogar el sentido de la educación inicial, las prácticas pedagógicas y aquello que se les debe ofrecer en los jardines infantiles y los colegios” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2010: 7).

En el relato de vida de un maestro, se observa cómo las reivindicaciones políticas que desde los diferentes ámbitos han venido construyendo los pueblos indígenas en diversos momentos de la historia se encuentra la oportunidad de contar con espacios de atención diferenciada para la primera infancia indígena es una oportunidad de cohesión para los indígenas residentes en Bogotá que implica,

además de reivindicaciones y reconocimiento a su existencia como sujetos de derecho, el conocimiento de las políticas públicas con énfasis en el marco jurídico de derechos de los pueblos indígenas.

En la práctica este maestro, que ejerce como coordinador del Jardín Infantil Makade Tinikana, ha ido apropiándose de las políticas, primero en una forma intuitiva y luego como parte de su papel de líder que busca favorecer la infancia indígena en la ciudad. En tal sentido, la adquisición de saberes y conocimientos acerca de las políticas públicas es una forma de cimentar la identidad, de transformar y comprender el imaginario de infancia como categoría amplia desde la cual se reconoce que los niños y niñas como titulares de derechos e iguales ante el Estado y la ley.

Desde el marco de las políticas vemos como estos líderes desarrollan proyectos que posibilitan la apropiación y divulgación de los enunciados de la política pública de infancia que portan significaciones imaginarias de niño y niña, que logran permear las prácticas y las acciones de los sujetos y permiten hacer uso de la misma para la reclamación de sus derechos, como se enuncia en el siguiente apartado:

¿Cómo mirar al Uitoto aquí en Bogotá?, Mi sueño es seguir, como estamos, abanderando esto, y vamos a llegar a que el Uitoto sea reconocido como tal. Los mismos líderes que estaban aquí en Bogotá decían: eso es una utopía, eso es algo que no se puede. Yo les dije: -eso es algo que se puede lograr, el jardín, incluso contribuye a lograr esto. Al principio yo me abanderaba como Uitoto, es un pueblo que se está fortaleciendo en Bogotá. Cuando se empezó a hablar de las políticas públicas para los indígenas, me acuerdo con el compañero Carlos Chintoy, éramos dos indígenas que luchamos para que no nos dejaran por fuera de las mesas de concertación distrital, porque los que son cabildos, los reconocidos aquí en Bogotá, ellos tienen su territorio. Y dijeron sí, bueno los reconocemos. El Acuerdo 359 habla de los pueblos, no de cabildos, esa era como la defensa y logramos ese impacto. En el momento hay ese respeto, porque nosotros conseguimos el jardín infantil sin ser cabildo. La propuesta fue clara de qué era lo que buscábamos, no era imponerla, sino que es para dar a conocer esa mirada pedagógica integral hacia los niños y a cada uno (Relato de Vida Maestro).

Estas acciones son un llamado a los maestros, maestras, padres de familia y adultos responsables de la atención integral de niños y niñas y a las instituciones

formadoras de maestros, se requiere que la escuela y el jardín infantil sean escenarios desde los que se trabaje y garanticen los derechos y la formación de niños y se desarrollen procesos de apropiación, comprensión, socialización y aprendizaje de los contenidos de esta política.

Como se ha dicho, la ciudad de Bogotá en la última década ha realizado esfuerzos importantes en el diseño e implementación de políticas, programas y proyectos con un enfoque de derechos y con una perspectiva diferencial y de inclusión social, dando respuesta a la atención y la construcción de oportunidades para los diferentes grupos étnicos y comunidades indígenas, que permanentemente llegan y hacen de Bogotá una ciudad multicultural y pluriétnica. Para responder a los compromisos sociales con la atención y educación de la primera infancia, se expidió el documento titulado “Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá” (2010).

Este documento es construido en un proceso de reflexión participativa, en sus contenidos retoma la educación como derecho fundamental y la cultura como un entramado simbólico, que permite recoger los saberes de las comunidades indígenas, los estudios de la pedagogía y la antropología y los documentos de política de orden nacional e internacional, elementos desde los cuales se construyen los referentes y nociones de educación, socialización, infancia, identidad, diversidad cultural y etno-educación, en relación con los planteamientos sobre la educación inicial de niños y niñas indígenas en Bogotá; se reconoce la diversidad de creencias, hábitos, concepciones, cosmogonías de los diversos pueblos indígenas que conforman nuestra nación. Es relevante en este lineamiento la relación entre el pensamiento indígena y la educación en la primera infancia, al respecto señala:

[...] en esta medida, el pensamiento indígena es un pensamiento vivo que contempla también las perspectivas que como sujeto desarrolla cada persona [...]” “de ahí nace la diferencia con nuestros hermanos occidentales, pues nosotros buscamos una educación movida desde lo trascendental, hacia la relación del tamuy (Dios–hombre), y esto se logra tras las palabras de los mayores, a través de la contemplación de la naturaleza y el cumplimiento de las normas primarias. Nuestros hermanos occidentales han olvidado el respeto a la madre y el padre creador, llevando la sociedad al caos, al desorden, a la

masificación del hombre, produciendo un ser humano de gran creatividad pero con escasa disciplina. Por eso necesitamos que se promueva la búsqueda de las tres raíces y la construcción de manifestaciones culturales desde ellas, para tejer el saber ancestral con el saber contemporáneo, porque estamos conscientes que nuestros niños(as) deben moverse en este contexto histórico pero desde el pensamiento del ser” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010a: 28)

No obstante estas grandes apuestas en materia de derechos y tratados internacionales, nacionales y locales, el discurso sobre las políticas sociales de infancia y su aplicación, muestran una realidad social problemática, pues a pesar de los esfuerzos realizados especialmente en la última década, Bogotá enfrenta aún grandes retos en materia del cumplimiento de los compromisos con la infancia. Al respecto, la investigadora María Cristina Torrado del Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, señala:

Los niños y las niñas han ganado un lugar visible en las prioridades de la política social de la ciudad, tal como lo muestra su creciente visibilidad en los planes de desarrollo de las cuatro últimas administraciones y la puesta en marcha de acciones orientadas a mejorar su calidad de vida. Al respecto pueden mencionarse el mejoramiento de las instituciones educativas, la puesta en marcha de proyectos para prevenir y castigar el maltrato infantil y el abuso sexual, la ampliación de coberturas en salud y educación inicial, el diseño de espacios infantiles en las bibliotecas y parques distritales, entre otros. Sin embargo, Bogotá sigue siendo una ciudad de contrastes y diferencias, mosaico de diversas infancias y por tanto, desigual en las oportunidades que ofrece a los niños y niñas. A pesar de lo logrado aún estamos lejos de garantizar sus derechos, los cuales siguen siendo vulnerados por la familia, la sociedad y el Estado” (Torrado, María Cristina y Duran Ernesto, 2007:65 - 66)

Entender el discurso de los derechos y las políticas de infancia (normas, leyes, reglamentos, programas y proyectos, etc.) como un conjunto de significaciones sociales que expresan el deseo, entre lo que se tiene y lo que se quisiera tener — utopía e idealismo— implica comprender las políticas no solo como una realidad material, sino también como una construcción subjetiva; en donde el juego de la representación social de la política versus la realidad como condición de vida de los niños y las niñas, se muestra como una lucha permanente entre las significaciones imaginarias instituidas y los imaginarios instituyentes, que devienen del discurso y las apuestas de las políticas públicas. La política y su

aplicación deben entenderse como una dialéctica social que se produce entre lo ideal y lo material, es una relación siempre inacabada e interdependiente, que debe reconocer la realidad de los niños y jóvenes en sus contextos e integrarlo a los “deseos” que como sociedad proponemos para el desarrollo de la población infantil.

Esta dialéctica permite comprender la presencia de las continuidades y discontinuidades en el proceso de transformación de la sociedad, devela la configuración de ese magma que da sentido a la existencia social y subjetiva, y como sus texturas se mezclan, diluyen y ocultan lo que viene de la tradición y lo amalgaman a lo nuevo, que viene del proceso de creación social; mostrando con ello como los imaginarios sociales en algunas situaciones se desplazan; en otras ocasiones permanecen y en otras estos instituyentes se legitiman en el conjunto social convirtiéndose en significaciones imaginarias sociales instituidas.

En el discurso de la política pública sobre infancia se observa una tensión permanente entre la realidad de la población infantil y los “deseos” expresados en propuestas, programas y proyectos, que demandan unas acciones conjuntas e intersectoriales para instaurar en esta contemporaneidad, el reconocimiento del niño (a) como sujeto de derechos y superar aquellos imaginarios sobre infancia, niño y niña afincados en la mente, en la tradición y en las acciones de los adultos que determinan la relación, el trato, la interacción y las acciones con los niños. En la Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá (2004–2008) esta tensión se enuncia como lo “intolerable” en la vida de los niños:

Lo que hace que toleremos lo que debería ser intolerable, se ubica en las formas predominantes de ver la infancia y la adolescencia en la ciudad, marcadas por un escaso reconocimiento social y político, por imaginarios sociales y culturales de minusvalía y no reconocimiento de su estatus como sujetos de derechos. Ver a niños, niñas y adolescentes como propiedad de los adultos impide reconocer su autonomía; muchos de los problemas se “naturalizan” y poco a poco, van haciendo parte de lo normal. Verlos como “menores” sin autonomía se opone a cualquier intento de reconocerlos como ciudadanos plenos, esto es, como sujetos de derechos. Y si no hay concepción de derechos, todo se convierte en favor o caridad. De allí la importancia de propiciar un reconocimiento masivo por parte de la sociedad bogotana de la condición de sujetos de derechos de todos los niños, las niñas, los y las adolescentes. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004: 23)

Para el afianzamiento del imaginario social de niño y niña como sujetos de derecho, se requiere de una perspectiva dialéctica que ponga en funcionamiento diferentes factores que inciden en dicha configuración como: la atención a las familias con ingresos económicos bajos –o que siempre han carecido de ellos – restringiendo el acceso a bienes y servicios básicos; la permanencia de prácticas y valores culturales que reproducen relaciones de explotación y maltrato a los niños y niñas; la vulnerabilidad de algunos grupos que no logran la inclusión social; y la incapacidad de la política pública para garantizar el respeto a los derechos de supervivencia, desarrollo, protección y participación en la ciudad.

El desdibujamiento del Estado social de derecho, la ausencia de garantías y la fragilidad de la familia, sumados al desencanto y la ausencia de futuro, golpean duramente a niños, niñas y adolescentes, colocándolos en una extrema condición de fragilidad en la cual las perspectivas de un futuro con oportunidades y posibilidades para su desarrollo integral y para su felicidad no se vislumbran [...] (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004: 23)

El papel de los imaginarios sociales de infancia, niño y niña en las políticas públicas consiste en impregnar la realidad de sentido y significado, por lo cual las representaciones, las imágenes, los deseos, los afectos, lo que dicen y se dice sobre la política son su forma de existir en el mundo real e impregnar la conciencia colectiva con el fin de generar actitudes y acciones para la potenciación de la infancia y la adolescencia. Es desde esta comprensión que se puede entender el papel transformador de los imaginarios sociales que desde posturas positivistas o racionalistas no se podría comprender.

La significación imaginaria instituida de “minoridad”: de la irregularidad a la protección integral de los niños, niñas y jóvenes en Colombia

En el marco de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y para dar alcance a lo consignado en la Constitución Política de Colombia, se expidió la Ley 12 de 1991, en la cual se reconoce que de conformidad al artículo 38 de la Convención Internacional, la población a la que se refiere, la categoría “infancia”

en este artículo son las personas que se encuentra entre los 0 y 18 años de edad.

Con arreglo a la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, Colombia expidió el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, identificó cuarenta y cuatro derechos de niños, niñas y adolescentes; determinó las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado frente a la niñez y estableció las medidas para proteger y restituir sus derechos en caso de ser vulnerados. En el artículo 29 del Código se señala que “[...] desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en éste Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la Educación inicial”.

Desde este marco jurídico en Colombia se ha logrado la visibilización de la infancia y la juventud; así como la obligación por parte de los gobiernos de formular políticas públicas para responder a los compromisos relacionados con la protección y la atención de necesidades de niños y jóvenes y dar legitimidad a los acuerdos internacionales establecidos y acogidos en la Constitución Política de 1991 y ratificada por Colombia mediante la Ley No. 12 de 1991.

Teniendo en cuenta que la Ley 1098 de 2006, Ley de infancia y adolescencia, es el marco de referencia para la formulación a nivel nacional, distrital, y regional de las políticas sociales que garanticen los derechos de niños y niñas, es de mi interés mostrar algunas dificultades sobre su aplicabilidad, las cuales tienen que ver con la permanencia de algunos imaginarios de niño, niña y joven que se resisten a ser modificados y transformados en el discurso legal así por ejemplo, no es lo mismo hablar de niños, niñas y adolescentes que hablar de “menores de edad”. Esta misma dificultad que se encuentra en el discurso jurídico se evidencia también en la práctica pedagógica y en como los maestros asumen estos discursos en las instituciones educativas. En este sentido un profesor describe esta ambigüedad desde su experiencia:

La formación política, que es algo que ahorita la Secretaría, no sé si lo haga con intención, pero está empezando a tocarlo, es que los maestros políticamente no

estamos bien formados, entonces lo asumimos no como política sino como ley. Entonces la política de infancia es asumida como ley de infancia, como código de infancia, lo que ponemos en juego es el castigo y el deber, más no el derecho como tal, el espacio que necesitan para el desarrollo propio. Hay que educar y transformar el imaginario del maestro y la idea del maestro. Pienso que esa política de infancia más allá de que sea política hay que aprenderla. (Relato de Vida Maestro)

En la literatura sobre las políticas sociales de infancia se encuentran estudios que muestran la permanencia del concepto de *minoridad* desde la época de la conquista hasta la fecha: “En el contexto Latinoamericano un grupo de juristas, sociólogos y pedagogos ha estudiado lo relativo a la cultura y a los mecanismos del control socio-penal de la infancia desde el momento de la colonización hasta la aparición de la primeras leyes específicas de la “menor edad”, momento que es posible ubicar en la década de los veinte del siglo XX (García y Carranza, 1999). Los resultados confirmaron que la historia de la infancia es la historia de su control; es posible reconstruir la historia de la infancia concentrándose en el estudio de los mecanismos “*punitivo–asistenciales*” que la inventan, modelan y reproducen”. (Alzate, 2003: 167)

En este análisis crítico de las políticas ahora se presentan las observaciones que desde este estudio de imaginarios sociales se hacen al Código de Infancia y Adolescencia:

- La primera observación a la Ley de infancia y adolescencia, tiene que ver con el uso contradictorio y equivoco del lenguaje: hablar de niños, niñas y adolescentes o hablar de menores de edad no es una cuestión meramente semántica, como se ha venido señalando en el análisis del discurso político, usamos vocablos que tienen cargas simbólicas y el lenguaje no es neutral ni inocente. La significación imaginaria que desde hace 75 años hemos utilizado en Colombia, con la palabra “*menor*” ha tenido un efecto en las mentes infantiles y juveniles, es una palabra cargada de ideologías y de simbolismos que están “*entrampando*” el Código de infancia y adolescencia vigente. La concepción del niño y el joven como “*menor de edad*”

viene desde el código de 1993, entonces cabe preguntarse ¿Para qué se redactó el nuevo código de infancia y adolescencia? ¿Por qué era necesario un nuevo código? Algunos juristas señalan que lo que se buscaba en el nuevo código era visibilizar la infancia en situación de *irregularidad*, un fenómeno social que descansa dentro de la premodernidad y se prolonga hasta la contemporaneidad y postmodernidad.

La noción de niño, niña y adolescente como “sujeto de derecho” no es un capricho idiomático, la expresión niño, niña y adolescente tiene una profunda carga conceptual que consiste en entender que la ciudadanía se ejerce a pesar de la edad y que se adquiere desde el nacimiento, que implica la pertenencia a un mundo cultural y social desde el mismo momento de estar en el vientre materno. Diferente a la concepción de “menor de edad”, viejo prejuicio -propio de la mentalidad premoderna y moderna- que implica que la ciudadanía se adquiere sólo hasta los 18 años edad.

La idea del niño como menor de edad, sitúa nuevamente la infancia fuera del mundo social, fuera del colectivo, del futuro que empieza en el presente y lo sigue ubicando como promesa de “humanidad” y de “futuro”. En su lugar, desde la Convención Internacional se “reconoce el niño como sujeto de derecho”, lo cual acerca a la infancia al mundo del adulto, lo hace participe y sujeto activo de la construcción misma de la sociedad, donde la ciudadanía no es un premio que se adquiere con el tiempo, no existen ciudadanos en formación, eso quiere decir, que su dignidad es anterior al derecho, no es el derecho el que le confiere la ciudadanía al llegar a los 18 años y lo vuelve sujeto, es el hecho de llegar al mundo simbólico instaurado por los grupos humanos.

Estas significaciones imaginarias instituidas en el marco de las prácticas jurídicas, ha implicado que en el Código de Infancia y Adolescencia, un joven que antes de los 18 años cometa un delito por atroz que sea, vaya a una correccional para menores, con un trato de tipo reeducativo, es decir, para reaprender a ser el ciudadano deseado. Otro caso muy distinto es si el joven ya ha cumplido los 18

años de edad, una infracción contenida en el Código puede significar una larga condena en medio delincuentes adultos. La diferencia no parece radicar en una visión del mundo y de sociedad, en un aprendizaje o una actitud específica, la diferencia es objetivada en el Código, es haber cumplido los 18 años. De este discurso regulativo se desprende que existen unas ciudadanía plena para los adultos, unas semiplenas para los jóvenes y unas nulas para los menores de edad.

Aquí ser ciudadano implica un acontecimiento mágico, se duerme siendo niño o niña y se despierta siendo un adulto; los niños, niñas y jóvenes son ciudadanos en formación y su dignidad como ciudadano es un premio que se adquiere con el tiempo. Este artificio de ser ciudadano (adulto-pequeño) tiene efectos como por ejemplo, les permite votar, obtener un empleo, ser declarado culpable de un delito, purgar una pena en una cárcel, asumir la paternidad responsable y/o ser candidato a las corporaciones públicas.

Esto demuestra que aunque en la actualidad con la declaración de los niños, niñas como sujetos de derecho, se puede hablar de una nueva era para la infancia o como se dijo en el siglo XX “el siglo del niño”, hace falta tiempo para la aceptación e institución de estos imaginarios sociales instituyentes que colocan al niño y al adolescente como sujeto tanto en la política como en la norma, le reconoce los derechos civiles y sociales, pero sobre todo lo ubica como un sujeto social con capacidad para participar en la construcción de su proyecto de vida y de su mundo.

✓ La segunda observación al código, tiene que ver con la significación imaginaria instituida entendida como “situación de irregularidad” de los niños. Esta “irregularidad” que intenta visibilizar la Ley, es la infancia, los niños y las niñas que por sus condiciones de existencia son “*un problema social*”, son los niños abandonados, los niños de la calle, los niños delincuentes y los niños en condición de pobreza extrema, lo que hace que la práctica jurídica desde sus inicios desarrolle dispositivos para la corrección y el disciplinamiento. Con estas prácticas correctivas se esperaba que el comportamiento de los

menores cambiara, además, de que sus actos estaban connotados por cierta inocencia, cierta inconciencia, por ello no se habla de castigo, sino de corrección, en 1920 el Código Judicial señalaba que:

El fallo del juzgado debe ser considerado como un proceso educativo y no como una condena criminal que envuelva inhabilitación presente o futura en materias civiles o de otro orden, pues esta ley debe interpretarse en la forma más conveniente para el estado físico y moral de los menores. El juez y sus subordinados deben obrar en forma paternal y sin desviar el espíritu de esta ley por un mal entendido formalismo judicial (Ley 98 de 1920, Artículo 22, Código Judicial: 695)

El Código del Menor de 1993 (artículos 28 y 26 o 27) señala que en situaciones de irregularidad era necesario declarar al “menor en abandono” para poder intervenir. Esta declaración se convirtió en la verdadera cedula de ciudadanía de los menores de edad. Es decir, para acceder a la protección del Estado tenía que ser declarado en abandono, luego el sistema era profundamente perverso, ya que se concentraba en la protección y descuidaba totalmente la prevención.

Así el Estado venía interviniendo siempre que ya estuvieran conjugados los derechos del menor de edad, fue un modelo fundamentalmente asistencialista. La compasión y la buena voluntad hacia los pobres niños abandonados, a los pobres menores, la noción misma del gamín que tanto trajinamos en los 70’s y 80’s, fue una noción totalmente paternalista, profundamente institucional; que afirmó la doctrina de *la situación irregular del menor*, que como lo afirma García Méndez E y Carranza E (1999) “la protección de un supuesto *menor delincuente — abandonado* constituye la materia prima sobre la cual se apoya una endeble pero persistente construcción que sirvió y todavía hoy sirve de base al (no) Derecho de menores latinoamericanos, un no Derecho que corresponde perfectamente a una no infancia”(García, Méndez y Carranza, 1999:44)

Se observa entonces que tanto en el discurso como en la práctica jurídica la infancia se torna más en un problema de objetividad que de sentimiento. La Ley de Infancia y Adolescencia hace visible una significación instituyente del “*niño como sujeto de derecho pleno*” desde la cual se muestra el cambio del principio de

irregularidad del menor al de protección de integral.

La Ley 1098 de 2006 para asuntos de la atención y protección divide este lapso de la vida (infancia de 0 a 18 años) en unas etapas y grupos por edades en correspondencia con unas características etarias y de desarrollo psicosocial, con lo cual se busca atender a las necesidades y demandas biológicas, sociales, económicas y psico-afectivas de cada grupo etario. Esta ley establece que la niñez comprende desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y se consideran adolescentes aquellas personas entre los 12 y 18 años. Así mismo en la Ley 375 de 1997 se entiende por joven la persona entre los 14 y 26 años.

Este mismo marco jurídico establece la categoría de primera infancia, la cual va desde la gestación hasta los 5 años de edad, y considerada como la etapa del ciclo vital, crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todas sus dimensiones y decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. De igual forma la población infantil de 6 a 12 años de edad se ubica dentro de la edad escolar, población a la que se le reconoce que afronta situaciones de riesgo, como las relaciones familiares disfuncionales, aunadas al no uso adecuado, recreativo y productivo del tiempo libre, el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia y el maltrato intrafamiliar, en el torno escolar y el abuso sexual, entre otros; en consecuencia el Estado debe desarrollar programas y proyectos que reconozcan los derechos de los niños, niñas y jóvenes, asegurar su garantía y cumplimiento prevenir que esos derechos sean amenazados y restablecer aquellos que han sido vulnerados.

Estas disposiciones sobre la segmentación de la población infantil enunciadas en el Código de Infancia y Adolescencia e incorporadas a la Política Pública de infancia, muestran el desarrollo de un proceso de transformación y yuxtaposición respecto a las significaciones imaginarias de infancia y a la instalación de una serie de enunciados que reconocen a la población infantil como sujetos de derechos.

En el discurso jurídico lo que se muestra es el *giro*, el *cambio* de perspectiva, el paso de la práctica jurídica de la *situación de irregularidad de la infancia*, niños y niñas como menores en situación de desventaja social, material, de pobreza,

minusvalía y de exclusión; a la enunciación de la práctica jurídica como “*protección integral*”²³ lo que indica que la infancia adquiere el reconocimiento pleno y su estatus como sujeto de derecho, esta decisión es un cambio profundo en la historia de la infancia; ahora la población infantil tiene derechos a ser protegidos, a ser atendidos ante sus problemas y carencias, y además ganaron la ciudadanía, es decir, se les otorgaron derechos civiles y políticos, se les reconoció su uso de conciencia, capacidad de comprensión y discernimiento, esto lo configura como un sujeto participativo, con voz y con capacidad de decidir. Para desarrollar este derecho a la *participación* de los niños y niñas, tal vez una de las significaciones imaginarias más instituyentes de la Convención, la política pública de Bogotá, implemento la estrategia: “Consejos Tutelares de Niños” como forma de encuentro, participación y reconocimiento de sus capacidades creativas, cognitivas y deliberativas sobre los asuntos de la ciudad y del país²⁴.

Desde estas propuestas en favor de la causa de los niños y las niñas se establece como los imaginarios sobre la infancia influyen en las formas de ser y estar de los niños en el mundo, así como las maneras de trato y sobretodo como la política y la sociedad en conjunto promueve acciones que reconozcan el mundo para los niños. Es así como en la actualidad, como forma de garantizar a los niños y las niñas su derecho a la participación se plantea la necesidad de devolver la ciudad a los niños, de pensarla con ellos como habitantes, volver las ciudades del mundo escenarios donde los niños construyen su subjetividad y se proyectan como ciudadanos participativos, es decir, reconocer a los niños como sujetos de derecho implica reconocer la subjetividad de la infancia como elemento fundamente en la construcción de la ciudad y la ciudadanía.

²³ La protección integral en el marco de la política social, es entendida como un conjunto de acciones pertinentes, suficientes y oportunas, ejercidas por la familia, la sociedad y el Estado en el período de la Primera Infancia desde su gestación hasta los cinco años de edad, para garantizar el desarrollo pleno, el bienestar, la calidad de vida y los derechos de los niños, las niñas y sus respectivas familias.

²⁴ Esta propuesta de los Consejos Tutelares de niños y niñas, se retoma de las ideas de Francesco Tonucci, quien sostiene que “la ciudad de los niños se mueve sobre dos ejes: dar la palabra a los niños, pidiéndole su participación en el gobierno de la ciudad, y devolver a los niños la autonomía de movimiento. [...] El Alcalde pide personal y públicamente al Consejo de niños que le ayuden en el gobierno de la ciudad, y al menos una vez al año, se reúne con ellos para conocer sus propuestas. Naturalmente, se compromete a tenerlas en cuenta y a dar respuesta a las peticiones que le sean presentadas.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES



Paideia o educación era, hasta ahora, el esfuerzo de sacar al niño juguetón, sensible, caprichoso y curioso de la forma de ser del pequeño grupo conduciéndolo al clima global de ciudades y reinos con sus perspectivas ampliadas, sus luchas enconadas y su duro trabajo forzado contra sí mismo.
(Peter Sloterdijk)

La infancia entre lo instituido y lo instituyente: desde la política pública a la práctica pedagógica

Aportes para la configuración de un campo de estudio sobre la infancia

Este estudio presenta una visión de las significaciones imaginarias sociales de infancia, del niño y la niña que desde diferentes perspectivas teóricas, categorías sociales y problematizaciones dan cuenta de la configuración de un campo de estudios sobre la infancia. El concepto de *campo de estudio*¹, remite a la necesidad de construir una epistemología de la infancia, que incorpore prácticas investigativas en las que los sujetos, los objetos, los métodos y las fuentes configuren nuevas categorías teóricas y metodológicas, que se soporten los procesos de comprensión, constitución y auto constitución de la infancia.

El *campo de estudio* se definió desde los aportes teóricos de los saberes históricos, psicológicos, pedagógicos, sociales y culturales, en torno a la infancia. Esta noción de campo, es de carácter interdisciplinar y permite ubicar la infancia como sujeto–objeto de investigación, espacio desde el cual la infancia es abordada como construcción histórico-social, ligada a la cultura. Asumir la infancia como objeto de estudio exige transitar por senderos y marcos epistémicos diversos, con lecturas interpretativas que desentrañaron las formas de constitución de los niños como sujetos, así como los conocimientos, las prácticas y las políticas públicas que se ocupan de la infancia.

En este estudio se retoma las nociones de “campo” que originalmente

¹ La aproximación a un concepto de campo de estudio, se puede definir desde la noción Foucaultiana *de campo enunciativo* “la configuración del campo enunciativo, comporta también formas de coexistencia. Estas dibujan ante todo un campo de presencia (y con ello hay que entender todos los enunciados formulados ya en otra parte y que se repiten en un discurso a título de verdad admitida, de descripción exacta, de razonamiento fundado o de premisa necesaria; hay que entender tanto los que son criticados, discutidos y juzgados, como aquellos que son rechazados o excluidos); en ese campo de presencia, las relaciones instauradas pueden ser del orden de la verificación experimental, de la validación lógica, de la repetición pura y simple, de la aceptación justificada de la tradición y la autoridad, del comentario de la búsqueda de las significaciones ocultas, del análisis del error” (Foucault, 1997: 93), entonces por campo se puede entender las relaciones entre los diversos «discursos» de los distintos saberes científicos en torno a un objeto de estudio como la infancia.

proviene de los aportes de Bourdieu y Foucault, concepto que posibilitó estructurar metodológicamente las relaciones entre los discursos, las prácticas pedagógicas y las significaciones imaginarias sobre infancia presentes en las diferentes matrices históricas que han determinado la construcción simbólica de la infancia en la propuesta política y educativa de la ciudad de Bogotá.

Desde el *campo de estudios de la infancia* se estableció un diálogo entre el pasado y el presente de los niños y las niñas; se resignificaron críticamente los discursos que desde la psicología y la pedagogía han rodeado la existencia de escuela, los maestros y la educación de los niños.

La noción de *campo de estudios sobre la infancia* es ampliada y complejizada desde los aportes realizados por el campo pedagógico en Colombia.² El concepto de campo pedagógico se enriquece con los aportes provenientes de la pedagogía clásica y la pedagogía contemporánea. El campo pedagógico es posible “gracias al cruce de la tradición crítica de la pedagogía [...] con la pedagogía clásica contemporánea, el cual rompe el estado de amorfismo en que se encuentran los conceptos de enseñanza, formación, educación, instrucción, aprendizaje, maestro, escuela y método, y la incomunicación entre los proyectos de definición de la naturaleza disciplinaria de la pedagogía que se hayan aislados e imposibilitados para intercambiar conceptos y experiencias ante la ausencia de paradigmas de traductibilidad” (Echeverry, J. A. 1996, 91).

Como *campo de estudios de la infancia*, se recuperó la dimensión transdisciplinar de la categoría infancia; la fuente documental y los discursos

² El concepto de campo intelectual de la educación en Colombia, acuñado por el profesor Mario Díaz Villa, tienen que ver con “la diferenciación que él realiza del campo intelectual de la educación del campo de reproducción o campo pedagógico, es la oposición entre producción y reproducción del discurso educativo. Los intelectuales de la educación en tanto que detentan las formas institucionalizadas de capital cultural, en el sentido que Bourdieu plantea, se oponen a los maestros cuyo trabajo intelectual es generalmente descrito en el lenguaje de la reproducción. Según Bourdieu la estructura fundamental del campo intelectual, está constituida por la oposición y complementariedad entre creadores (autores que expresan su propia doctrina) y maestros (lectores, quienes explican la doctrina de otros)” (Díaz, Mario, 1993:28). Así, se puede afirmar “que el movimiento global que configura el Campo Intelectual de la Educación en Colombia, en el cual se bosqueja no solo líneas de respuesta, reacción o contestación a las ideologías y políticas educativas del Estado, sino también de transformación de los sujetos, discursos y prácticas pedagógicas, es un movimiento fragmentado y disperso de posiciones y oposiciones discursivas complejas e inestables que en cierta forma celebran una crítica pluralista, la cual surge en gran parte, de los contextos locales de la acción política y cultural. En este sentido, las posiciones y oposiciones dentro del campo son una expresión directa de las transformaciones en lo social, en lo teórico y en lo cultural” (Díaz Villa, Mario 1994: 121)

recogidos como referencia se ordenaron desde tres matrices emergentes; las cuales desentrañaron las significaciones imaginarias sociales que han determinado y orientado el devenir y las condiciones de existencia de la población infantil; los discursos, las prácticas pedagógicas y las políticas públicas. Como lo señala Echeverry, las diferentes combinatorias que se dan entre los discursos permiten ver el heterogéneo relieve de la conformación del *campo de estudios de Infancia*. “Al interior de éste se reordenan permanentemente los conceptos, los saberes, la teorías, las experiencias o las experimentaciones, en ocasiones como dispersión y en otras como agrupamiento. Esta disposición del campo no significa que carezca de principio de inteligibilidad y de orden ni que sus conceptos estén privados de vida propia” (Echeverry J. A. 1996: 92)

El concepto de *campo de estudio*, permite mostrar la fractura del carácter homogéneo de los niños y las niñas, sujetos de enunciación de las disciplinas como: la psicología, la pedagogía, el derecho, los estudios culturales y la antropología que aisladamente pretenden delimitar sus formas de ser y estar en el mundo a partir de los referentes occidentales y civilizatorios. Hoy los desafíos sociales sobre lo que significa conocer al niño y la niña, y lo que supone prepararlo para la vida adulta ha sido una preocupación constante a lo largo del tiempo en el mundo occidental.

El carácter universal y normalizador que trajo consigo la aplicación de los saberes disciplinares en los contextos escolares han marcado un cambio en las condiciones y representaciones sociales pasando del cuidado y la protección al reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho y sujetos políticos, lo que ha implicado la multiplicación de las instituciones y actores que intervienen en la tutela y protección de la niñez.

En esta investigación se realiza una aproximación a las significaciones imaginarias sobre infancia, niño y niña presentes en el discurso y la práctica de maestros (as), así como en la política pública de infancia, con el propósito de develar los imaginarios sociales que se imbrican y superponen tanto en los discursos instituidos como en los discursos instituyentes y provocan una resignificación de los imaginarios sociales.

El abordaje de los imaginarios sociales permitió ir en pos de la historia de las significaciones imaginarias ancladas en la experiencia de los sujetos (maestros) y de los sujetos de la política (niños y niñas) y con ello realizar un aporte a los estudios de la infancia que superen la visión tradicional de la historia lineal, de datos, fechas y concepciones e instaure una visión de la historia como una historia del imaginario de infancia, de sus obras y experiencias. Es una posibilidad de reconocer la acción práctica de los maestros(as) que se produce entre lo instituido y lo instituyente en una dialéctica de creación y transformación. Es así como desde estos estudios se puede interpretar la organización de la experiencia infantil desde la cotidianidad, y la configuración de los sentidos otorgados a las relaciones adulto-niño instauradas en las prácticas sociales y educativas en las que se forma la niñez.

En términos de las continuidades y discontinuidades sobre las significaciones sociales de infancia, en la actualidad se evidencia un giro, un cambio del discurso; algunos pensadores e investigadores señalan que la infancia como categoría ha desaparecido, la experiencia infantil ha dado paso a la multiplicidad de representaciones y significaciones sociales; enunciados como “la muerte de la infancia”, “el fin de la infancia” manifiestan la crisis que se vive entre las representaciones de la infancia y las experiencias infantiles que sorprenden de manera especial, a propósito de sus irrupciones frente al mundo adulto.

Esta crisis es el síntoma de que se están removiendo las certezas acerca de los conocimientos e intervenciones que históricamente se habían producido sobre la infancia, ello significa que ese conjunto de saberes e instituciones encargadas de la atención a la niñez son incapaces de dar cuenta de la multiplicidad de modos y formas de vivir la infancia y de las maneras particulares en que se explicita el devenir de los niños y las niñas.

En este sentido, Postman (1983) señala que la infancia no es un fenómeno eterno, ella es producto histórico de la invención y creación de la literatura escrita, al respecto señala que “los medios impresos crearon la infancia y los medios electrónicos la están haciendo desaparecer” (Postman, 1983: XII), planteando con ello la desaparición de la infancia como categoría y como experiencia de vida,

ocasionada por los profundos cambios culturales, económicos y sociales que las sociedades occidentales están sufriendo y que necesariamente cambian las formas de entender las significaciones imaginarias sociales que se construyen de ella y por lo tanto las formas de tratarla.

Frente a estos debates sobre los mundos de la infancia; este estudio en sus desarrollos hace ver, desde los relatos de vida de los maestros(as), otra cara de la infancia; en las escuelas y jardines infantiles se requiere continuar con el proceso de construcción de un discurso social de la infancia como categoría histórica, que reconozca y conceptualice al niño “concreto”, de carne y hueso, al niño “otro”, diverso y diferente del niño y la niña que habita en la memoria y en el recuerdo del adulto, como representación. Es decir, en el contexto escolar y de formación la mirada del adulto (maestro) debe reconocer la existencia de esa población infantil en sus contextos particulares para con ello realizar propuestas educativas y formativas acorde con las expectativas de vida de los niños.

La infancia como categoría social se construyó a través de los medios impresos y de los medios de comunicación, que permitieron acumular una gran cantidad de saberes que como secretos eran mediados por los adultos, manteniendo el control de los “secretos de la vida” estableciendo una diferencia entre la experiencia adulta y la infantil, con la irrupción de los medios masivos y las nuevas tecnologías todos los textos, los saberes y secretos de la vida están a disposición de los niños, por ende esa diferenciación, esos límites sean desdibujado haciendo perder los secretos, la privacidad e identidad, sin lo cual no puede haber eso que llamamos *infancia*.

Haber incursionado en el mundo simbólico de los maestros, en su realidad cultural y revelado sus sentidos e intenciones para con los niños, permite comprender que la infancia en la actualidad está construyendo un nuevo espacio de representación social que no significa su “muerte”, sino su nacimiento como categoría que refiere a unos sujetos que por sus características desestabilizan y cuestionan los órdenes definidos en la sociedad contemporánea. La manera como los niños y las niñas están configurado sus condiciones reales de existencia frente al adulto, han interpelado el saber de los maestros hoy se incorporan nuevas

improntas desde las prácticas institucionales y políticas para intervenir y proteger a estos sujetos.

Estas nuevas significaciones de la infancia exige a los adultos y maestros pensar nuevos lenguajes y nuevas escrituras, que conjuguen la infancia del recuerdo, del “deseo”, de los sueños, del olvido, con un pensamiento en circulación que se produce siempre en tensión y supeditado a las vicisitudes provocadas entre el deseo del adulto (qué quiere el otro de mi) y las realidades y facetas que produce la experiencia infantil, el protagonismo y empoderamiento de los niños y las niñas; la lucha entre la palabra del niño frente a la del adulto. Comprender estas nuevas realidades infantiles exige entender y proponer unas relaciones de “diferencia”, no de superioridad, de uno con el otro (basado en el poder del adulto); requiere comprender que la experiencia infantil hoy transita, entre otros, por los siguientes ámbitos:

- De lo desconocido a lo conocido: recoger lo que los niños dicen, sus experiencias, lo que no sabemos, sus “locuras”, sus proyectos, el estudio de las experiencias límites como la que viven los niños en situación de guerra y conflicto armado y todas aquellas realidades que configuran la subjetividad del niño en la actualidad.
- En las experiencias “limite” que viven los niños en la dinámica social del mundo contemporáneo como son: el divorcio, la muerte de los padres, el maltrato, la explotación, la inseguridad; todas estas experiencias marcan y reconfiguran el significado de ser niño o niña hoy.
- En la interdisciplinariedad: los maestros, las instituciones que atienden a los niños y niñas en sus prácticas y acciones se conjugan los diferentes saberes de las disciplinas, sin que ellas pierdan su especificidad con el fin de construir el campo de estudio de la “infancia”, entendido éste como un campo complejo, atravesado por múltiples realidades y fenómenos. Superar la visión disciplinar para en su defecto desarrollar proyectos y programas de carácter interdisciplinarios que contribuyan a la concurrencia de múltiples saberes que permitan a entender la experiencia infantil.
- En la interculturalidad: las instituciones y los maestros deben dar acogida a

la diferencia, la múltiple expresividad de los niños, fundamentar acciones desde la pedagogía diferenciada que garanticen el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas en un mundo cada vez más heterogéneo. “Soñar con un blanco que vea como negro”. “La interculturalidad no es sólo el acto de reconocimiento de un “otro” como distinto, sino el proceso activo de reconocimiento de su legitimidad como distinto. La relación intercultural meditada y planificada en el contexto de la educación, por ejemplo, pretende un diálogo no coercitivo. El diálogo intercultural requiere del consentimiento y la aceptación mutua de la relación y no de una imposición afirmada en la creencia de que la sola relación o contacto provocará efectos positivos o benéficos para el otro”. (López, 2009.p. 65).

- En la Poscolonialidad: Reconocer en el contexto cultural y las condiciones de la infancia que los avocan a un mundo atravesado por los medios masivos de comunicación y las tecnologías, una sociedad globalizada; donde el intercambio y el flujo de información rompen las fronteras y se instala sin distingo de culturas, razas o creencias. Comprender esta dinámica social, económica y cultural como un nuevo colonialismo, implica ayudar a nuestros niños y niñas para que desarrollen la responsabilidad y las capacidades necesarias para pertenecer a una sociedad cada vez más especializada y competitiva.

La relación entre las significaciones imaginarias sociales y los procesos identitarios que los fenómenos sociales contemporáneos están demarcando (globalización, el niño como objeto de consumo, nuevas expresividades, entre otros) requieren ser reconfigurados, puesto que tienen una profunda incidencia en la construcción de las subjetividades e intersubjetividades. Hoy la construcción de la identidad se puede entender como “una experiencia de tensión activa de la subjetividad, donde se articulan simultáneamente múltiples sentidos de mismidad y continuidad, así como de otredad y ruptura. Ni es el triunfo de un yo pleno y acabado, y de ningún modo el de un yo avasallado por la angustia y la incertidumbre, pero tampoco se trata de que la identidad sea una instancia

mediadora o árbitro neutro; todo lo contrario, la identidad es una expresión colectiva, siempre agonista, se debate permanentemente entre lo posible y los imposible de diversas formas sociales de la existencia subjetiva.” (Jiménez, 2007:94).

Desde el estudio de las significaciones imaginarias, la noción de identidad puede ser entendida en dos dimensiones: primero como identificación de la psique; y segundo como una acción histórico–social; este proceso de construcción identitaria posibilita la apropiación psíquica y social de los sujetos, permite aproximarse, distanciarse, diferenciarse simbólicamente de los otros y establecer la construcción de significaciones que conforman las identidades, que se expresan por medio de representaciones, afectos, deseos y acciones interiorizados por cada individuo y cada colectividad.

Aportes teóricos y metodológicos

Los desarrollos de este trabajo relatan y documentan la emergencia de las significaciones imaginarias desde la historia personal y las vuelcan hacia lo colectivo, hallando en este proceso la construcción de sentido y significado que orienta no sólo la actuación de un individuo, sino las disposiciones colectivas que sobre los niños y niñas se proyectan en las instituciones escolares; vislumbrando que los imaginarios sociales impregnan de sentido el “hacer/representar” y el “decir/representar” de los maestros(as) y las prácticas discursivas de la política pública de infancia.

Este estudio sobre los imaginarios sociales de infancia, se realiza desde una perspectiva fenomenológica y social de lo imaginario, la cual se ha venido construyendo desde la filosofía y la sociología; estudios culturalistas que desde sus planteamientos han reconfigurado el papel de los sujetos, sus construcciones y su relación con lo social y, han planteado una crítica al horizonte sobre el cual descansa el pensamiento heredado—pensamiento occidental.

Desde estas perspectivas teóricas, se retoma la noción de imaginario

propuesta por Castoriadis: “Lo imaginario de lo que hablo no es imagen de, es creación incesante, y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras, formas, imágenes a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras de ello” (Castoriadis.1989).

Las significaciones imaginarias como representaciones (imágenes, asociaciones), deseos, afectos, sentimientos y actuaciones, orientaron la búsqueda de los imaginarios sociales instituidos e instituyentes presentes en los discursos y las prácticas tanto de los maestros como de la política de infancia 2004–2014 en la ciudad de Bogotá. Esta dimensión dialéctica de “lo individual a lo colectivo”, del “decir al hacer” permite comprender el papel transformador de los imaginarios sociales y su poder instituyente en una sociedad determinada.

En este estudio se habla de imaginarios en plural y no de imaginario en singular, pues se opta teóricamente por su existencia en el mundo real, su diversidad y pluralidad. Sin embargo, se evidenció que el abordaje directo de la psique y de la conciencia colectiva, solo es posible de asirse desde el lenguaje, entendido en su doble dimensión, como creador de imaginarios y como el medio desde el cual se realizó la emergencia e incursión a ese magma de significados y sentidos que lo conforman.

Los imaginarios se manifestaron como representaciones, como asociaciones verbales, como imágenes que asocian objetos, sin embargo ir en pos de ellos implicó construir puentes para buscar nuevas representaciones, para dilucidar desde lo evidente lo “oculto”, aquella inmanencia presente en los imaginarios que logran determinar las formas de hacer de los sujetos, por esto se profundizó en los sentimientos, los afectos y los deseos que los maestros(as) manifiestan y la política pública presenta.

Para dar cuenta de los imaginarios inmersos en la significación y representaciones del mundo para los sujetos y grupos humanos, el psicoanálisis freudiano planteo la premisa del “deseo” (del sujeto) en la creación del “objeto” y vislumbro su génesis en las primeras relaciones parentales, o sea en un determinado nicho psicoafectivo y sociocultural. La “investidura” o “carga”

subjetiva en la elección de algo (la madre, el padre) como objeto de “deseo” vincula desde el inicio su representación (mundo) con lo afectivo. Ahora bien, si se acepta que es por la participación del sujeto como “algo” se hace “objeto” (o su aparición) ha de coincidir con su significación imaginaria, la cual no es concebible, además, sin una actividad cognitiva del sujeto.

Más allá de la solicitud de los maestros y cuidadores de la infancia, las primeras representaciones del niño constituyen un asombroso acto de recreación por medio del cual el bebé da origen a su mundo y así mismo. Estas representaciones iniciales, primicias en la constitución del sujeto hacen posible y condicionan sus futuras significaciones imaginarias y de alguna manera rigen la elaboración de las nuevas producciones de los sujetos con su entorno social y con el mundo humano. El papel de las primeras significaciones imaginarias en la génesis constitutiva del sujeto hace de ellas auténticos imaginarios y circunscribe para él su dimensión ontológica.

La constitución del sujeto hace de sí, una fuerza de afiliación o de disenso y resistencia en relación con lo instituido en su entorno. Castoriadis llama “imaginación radical” a esta fuerza de auto-creación y creación de sujetos individuales y psíquicos, a su presencia creadora en la sociedad. Pero los “nuevos” sujetos tienen un largo proceso de constitución en el seno de la sociedad, en la que circulan como moneda los más diversos imaginarios sociales.

Este estudio reconoce el papel decisivo de los imaginarios en la construcción de los sujetos y su trascendencia cultural (o su sentido de *paideia*), de manera que su investigación es necesariamente un estudio cultural sobre la educación y los procesos de formación del sujeto. En este sentido, se ha optado por la dimensión social de los imaginarios fijándose en las relaciones discursivas y las prácticas de los maestros(as) que forman la infancia, así como en las prácticas discursivas de la política pública, encontrando en la diversidad de significaciones imaginarias sobre infancia, niño y niña rasgos comunes, generales e individuales que atraviesan la experiencia de todos y cada uno de los actores sociales en sus relaciones con la infancia. Además, asumir los imaginarios en su dimensión social permitió develar las variaciones significativas que sufren los imaginarios durante el

transcurso de la vida de los sujetos, como también de las intenciones y acciones de las políticas, esclareciendo el papel creador de los imaginarios en la transformación del mundo humano.

Desde la dimensión cultural de los imaginarios sociales de infancia, niño y niña se establecen categorías teóricas, elementos que devienen de la institución de la sociedad y aclaran la dinámica de construcción de la psique y la comunidad. Lo instituido está conformado por significaciones imaginarias asociadas a la costumbre, a las tradiciones, a la experiencia personal, al recuerdo; lo instituyente se asume como las significaciones imaginarias que tienen el poder de instituir relaciones o crear “realidades”. Así, desde la *“paideia”*, o desde la perspectiva cultural, hay imaginarios “instituyentes” que se asocian a la capacidad de instituir en las nuevas generaciones lo ya instituido socialmente, dando pie a los nombrados poderes de la reproducción; y de manera esencial, lo “instituyente” se asocia con la aparición de lo nuevo, de las nuevas significaciones que proponen nuevas relaciones, nuevas formas de sentir, pensar y actuar con la infancia.

En este sentido, estas categorías permitieron a este estudio, abrir la mirada a una vida en ebullición sobre la infancia, los niños y las niñas; a ese magma que como cimiento de la sociedad, entre deseos, sentimientos, representaciones y actuaciones instaure las formas de trato, las relaciones y las condiciones de existencia de la infancia y la experiencia infantil.

Este entramado de significaciones, que se debate entre la estabilidad y la renovación, entre lo “viejo” y lo “nuevo”, en el contexto de la política pública de infancia, en el discurso y la práctica pedagógica de los maestros, ha permitido actualizar las preguntas relativas a los derechos de los niños y los jóvenes, a sus condiciones de desarrollo y a las posibilidades de transformación de las prácticas sociales de las instituciones que atienden la infancia, manifestándose el efecto de una actividad intencionada desde la política y desarrollada desde los programas y proyectos.

La investigación cualitativa e interpretativa ha posibilitado a este estudio decantar un entramado de los imaginarios, el cual se caracteriza por la permanencia, la inmanencia y la dicotomía en la modificación y transformación de

los imaginarios instituidos de infancia; es desde los relatos de vida que los maestros se remontan a su infancia y emergen algunas significaciones imaginarias que persisten durante su proceso de formación y su experiencia pedagógica, significaciones que se resisten a ser modificadas.

No obstante en otras significaciones imaginarias narradas desde los recuerdos e imágenes de la experiencia infantil, los maestros, cuando se les pregunta ¿qué de su experiencia infantil no repetirían en su práctica con niños y niñas?, responden que “el maltrato”, “la soledad”, “la vulnerabilidad”, mostrando la presencia de un imaginario instituyente que lucha con lo instituido y con lo que deviene de la tradición cultural y de la experiencia de cada uno de los participantes, significaciones imaginarias en las cuales se observa que el peso de lo instituido no resulta ser tan categórico al momento de interactuar y realizar su práctica pedagógica con los niños.

Se puede decir que la imagen de infancia que sobreviene del recuerdo, de la influencia de los maestros y de su experiencia escolar, aparece amalgamada con las significaciones imaginarias que provienen de la familia y la primera infancia, la cual se recrea con la fuerza de la reflexión que se derivan de su formación y su práctica como maestros y maestras, produciendo nuevas significaciones que determinan en ellos sus formas de trato, las maneras de ver y sentir a los niños y las niñas, al igual que sus expectativas frente a la educación de la infancia.

Metodológicamente, el estudio asumió la dinámica de construcción de los imaginarios sociales que se produce entre lo evidente y la opacidad, por tanto para interpretarlos, develarlos y desentrañarlos buscó desde las técnicas de recolección de información aquel conocimiento no evidente, que está oculto. El uso de técnicas e instrumentos como: la entrevista a profundidad, los grupos focalizados y de discusión, los talleres de narrativas y talleres iconográficos, permitieron cotejar, rastrear y hacer emerger desde el lenguaje, el discurso y el diálogo, ese sin número de significados y sentidos no explícitos que al volverse enunciados, mostraron una amalgama de simbolizaciones y representaciones sobre la niñez.

Este proceso implicó buscar esa creación incesante e indeterminada de las significaciones imaginarias y ubicarme en ese intersticio de la experiencia

individual y colectiva donde se conjugan las prácticas discursivas que devienen de lo social, lo político, lo histórico y lo psíquico, instancias sustanciales para la “construcción de la realidad” de la infancia y la experiencia de la niñez.

En el desarrollo metodológico, esta investigación adoptó el enfoque de investigación cualitativa que hace referencia a los estudios que desarrollan procesos de indagación orientados a la *comprensión y transformación* de los fenómenos y realidades como las significaciones imaginarias sociales sobre infancia, alternativa investigativa desde la cual se ha logrado visibilizar a los sujetos (maestros y niños) desde sus voces, experiencias y relatos de vida.

Así, la interpretación de los relatos, los discursos y las prácticas de este grupo de maestros, se analizaron teniendo en cuenta que todas sus producciones se encuentran inmersas en ese entramado simbólico que es la cultura, como lo señala Geertz (1997), sin duda la investigación cualitativa abrió el camino y posibilitó descubrir en este proceso a los sujetos sociales (niños y maestros) como creadores de las condiciones del conocimiento y como centro del orden explicativo de la realidad social de los niños y las niñas y de la políticas públicas de infancia.

En el relato de vida, el papel del investigador no concluyó con la descripción y elaboración de un texto autobiográfico, sino que fue más allá, se produjo un texto que permitió interpretar la voz de los maestros y maestras, es decir, interpretar la producción narrativa con el fin de encontrar las significaciones imaginarias sobre infancia que poseen los maestros. Este proceso de comprensión implicó la construcción de un texto con una visión crítica y contextual de “lo dicho” por el maestro, tratando de articular la experiencia personal con los significados subjetivos y prácticas educativas y sociales.

En este sentido, el relato de vida en las investigaciones sobre imaginarios sociales, debe ir más allá de ser un método de los enfoques cualitativos; el relato de vida le otorga al investigador un “plus”, algo no establecido, que se obtuvo gracias al carácter narrativo, a las preguntas e interrogantes que permitieron suscribirme en varios retornos y/o puntos de vista: el del maestro, el de los sujetos políticos y el del investigador y hacer parte de esa construcción y revalorización de las subjetividades, la memoria, las identidades individuales, grupales y colectivas

que desde la práctica discursiva ponen en escena y dan cuenta de la experiencia de vida con la infancia.

En este proceso de investigación el relato de vida, como lo propone Daniel Bertaux (1986), desarrolló dos funciones: la primera, una función exploratoria, realizada desde las preguntas por la procedencia, la formación, tiempos de práctica pedagógica, también se indagó sobre la historia de la infancia de los participantes, con el fin de socializar y compartir esa experiencia fundamental que les ha ayudado a consolidar sus significaciones imaginarias sobre la niñez. La segunda es la función analítica del relato, que a través de devolver a la memoria y al recuerdo la infancia, se logró hacer un proceso de metacognición desde el cual los maestros encontraron las raíces de sus imágenes y representaciones sobre la infancia; descubrieron ese niño “otro” que venía de la propia experiencia y emergió la infancia como significación; en otra parte de la historia de vida preguntando por los motivos o las circunstancias que los llevaron a ser maestros y maestras de la infancia, con lo cual se remitieron a su adolescencia y adultez.

Posteriormente desde el tiempo presente se indagó por sus formas de trabajo con la infancia y sobre por qué lo hacen de ese modo; entendiendo que como sujetos históricos muchas de las acciones que ellos enuncian de su práctica pedagógica hunden sus raíces en su experiencia de vida como escolares. Al finalizar, el relato de vida los llevo al presente, se ubicaron en la relación existente entre las políticas públicas de infancia y su práctica pedagógica, haciendo visible su incorporación, abordaje y/o desconocimiento de estos discursos de la política pública.

Desde estas dos funciones, el relato de vida como instrumento para la indagación y aprehensión de los imaginarios sociales asumió la búsqueda de sentido y de significado, para esta investigación hubo relato de vida desde el momento en que los maestros contaron un episodio de su experiencia de vida; es decir, los relatos de vida que conformaron el *corpus* de esta investigación se comenzaron a construir desde el primer encuentro en el grupo focalizado y de discusión, donde la producción discursiva de los maestros adoptó la forma de narrativa, mediante la cual los sujetos me permitieron acercarme a su mundo, a

entender “lo que dicen”, “lo que hacen” y comprender “por qué lo hacen”. Este ejercicio de indagación sirvió para reconstruir desde los relatos de vida de los maestros el sentido histórico que ellos le han otorgado a la infancia en sus prácticas y experiencias pedagógicas, pero además identificar como esa red de significaciones imaginarias de un colectivo les posibilita proponer y realizar proyectos educativos para el desarrollo integral de los niños y las niñas en la infancia como ciclo vital.

Permanencia, inmanencia, dicotomía y transformación de los imaginarios sociales sobre infancia

A continuación se da cuenta de la presencia de un conjunto de significaciones imaginarias *instituidas* sobre infancia, que emergen en los discursos de los maestros y cuyas raíces se pueden encontrar en las representaciones que Occidente ha elaborado de la infancia.

- El primer grupo de significaciones caracteriza a “los niños y las niñas como aprendices y seres en formación”, muestra un imaginario instituido de infancia (como etapa de vida y en proceso de desarrollo), dan origen al niño escolar y a los niños como aprendices y a la educación como proceso cultural y social necesario para la humanización.

Los maestros se expresan de los niños como seres en formación cuando describen que “el niño necesita del adulto” “seres a los que se debe formar” “adulto pequeño” “los niños y las niñas son futuro de la sociedad” “deben aprender hábitos”, “la infancia como objeto de enseñanza”, “seres que están abiertos a aprender, dar y recibir, lo que los adultos quieren ofrecerles”; “son personitas que piensan, sienten, comparten, aprenden, expresan sentimientos espontáneos [...]”; “niños como sujeto que necesita aprender” “niños y niñas pasivos” y “necesitan de los maestros para que les enseñen”, evidenciando ideas, imágenes y

representaciones que son parte de la tradición pedagógica y educativa colombiana, en la cual se pensaba a los niños como seres incompletos, que había que civilizar y formar; eran seres inmaduros que había que llenar de conocimiento y valores, y en consecuencia, deberían completar un proceso de instrucción.

Esta significación imaginaria de niños y niñas como seres en formación se matiza en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los maestros indígenas, puesto que el significado de la infancia y de los niños, se encuentra integrado a la vida cotidiana de la comunidad, donde la acción pedagógica es un espacio de transmisión de saberes, conocimientos y habilidades entre una generación y otra. Esta significación imaginaria de la infancia, de los niños y las niñas existente en los pueblos indígenas colombianos, se puede develar como un imaginario instituido en el marco de sus culturas, pues fueron rastreados en el grupo de significaciones que tenían las comunidades indígenas latinoamericanas en la premodernidad donde la infancia está ligada a lo social y lo religioso.

Sin embargo, aunque instituido y como parte de la premodernidad, este imaginario de infancia como “hecho social y cultural”, evidencia las continuidades y discontinuidades con el imaginario de infancia occidental. Un imaginario que por la conformación de nuestra historia en el proceso de colonización fue desplazado y en muchos casos amalgamado, generando lo que se puede enunciar como los *dualismos en los imaginarios instituidos* de los maestros.

Ya sea por experiencia de la infancia (recuerdo) o por experiencia de formación los maestros y maestras de los jardines y escuelas construyen un imaginario instituido de infancia que denota al niño y la niña como alumno. El imaginario que se deriva de estos enunciados da cuenta del aprendizaje de unas funciones para desempeñarse como maestro(a) de niños(as) tales como proteger, amar, educar y cuidar; el colegio y el jardín infantil cumplen la tarea fundamental de escolarización e infantilización por cuanto se trata es de transmitir unos saberes y producir una infancia deseada para una sociedad determinada.

Sin embargo, se observa que en los entornos naturales indígenas versus los entornos artificiales de la escuela se encuentra un punto de contraste a considerar, analizando el espacio escolar como un ambiente que puede ser

potencializador del desarrollo de niños y niñas; a estas circunstancias apelan los maestros (as) cuando en su práctica pedagógica y desde allí ponen en juego y constituyen unas significaciones imaginarias que dan cabida al reconocimiento de la diversidad infantil y al proceso de interiorización y aprendizaje de un imaginario indígena de infancia por parte de las maestras occidentales y de un imaginario occidental de infancia por parte de los maestros indígenas.

La significación del niño como aquel a quien no sólo se le enseña, sino quien tiene cosas que enseñar o que podemos descubrir en él, es una representación de origen académico, psicológico y pedagógico. El sentido general de la enunciación está dominado por la imagen de “cosas” que tiene el niño para enseñar y cosas que se le pueden descubrir; ésta significación no se refiere a hallar al sujeto o a la persona sino a esas “cosas” que seguramente tienen que ver con la cognición o con el conocimiento.

- El segundo grupo de significaciones imaginarias de los maestros son aquellas que perciben y piensan a los niños como seres que “necesitan de mucho amor, cariño y respeto”, como personas que “expresan sentimientos, amor sin pedir nada a cambio” y la infancia es considerada como la etapa de “felicidad, de ternura, de amor y de tranquilidad”. De igual forma asocian la infancia con objetos como “pelotas”, “parques”, “juguetes”, “juegos” “muñecas”, “trompos”, “canoas”, “carros”, “disfraces”, “chichorro”, asociaciones que remiten a una idealización de la infancia como etapa de vida “sin problemas”, llena de felicidad.

Llama la atención que en este grupo de maestros, tanto hombres como mujeres, estén marcados por fuertes sentimientos, que a veces idealizan y proyectan la infancia como inocencia y candor, enunciados que pueden negar el verdadero desarrollo del niño en sus procesos de autonomía, la construcción de la realidad y su realización en un espacio, en una cultura, develando nociones y concepciones que tejen un velo de incapacidad por parte de los niños.

Estas representaciones develadas desde los relatos traen consigo un

compromiso emocional y sentimental que determina las prácticas pedagógicas de este grupo de maestros de educación inicial; son prácticas connotadas por el altruismo, la abnegación, la entrega y un trabajo que será inacabado.

Si bien interesaba develar las significaciones imaginarias presentes respecto a los sentimientos, afectos y emociones como condición necesaria en una práctica pedagógica de educación infantil orientada al reconocimiento de los niños y las niñas como personas, al reconocimiento de sus capacidades y al desarrollo de sus dimensiones; es importante llamar la atención para que la perspectiva de los derechos no se confunda con el “mimoseo”, sentimiento que termine originando y prolongando las dependencias del niño del adulto, sometiéndolos a una condición de asistencialismo, de poca *autonomía* y *minoridad*, limitando la educación y la potenciación del verdadero desarrollo infantil.

El juego como actividad propia de la infancia refleja la significación imaginaria que la infancia debe ser “alegría”, “inocencia” en donde los niños puedan crear sus mundos y desde ellos aprender, esta significación imaginaria sobre la infancia como “felicidad” se construye desde la experiencia infantil de cada uno de los maestros.

Para los maestros el juego es una condición del imaginario de infancia “feliz”, porque a través de él se trasgrede la relación entre los objetos, la palabra que los designa y las ideas que evoca, abriendo un camino para la construcción consciente y verosímil de mundos posibles y nuevos imaginarios. Una propuesta pedagógica estructurada desde el juego como eje pedagógico posibilita que el niño construya representaciones mentales a partir de juguetes y objetos, interprete las realidades y los acontecimientos desde las simulaciones y ficciones propiciando la potenciación de capacidades intelectuales y sociales. Todos en sus narraciones dicen que utilizan el juego porque es una estrategia que permite la construcción de reglas, normas y favorece los acuerdos sociales y la cooperación.

Se observa que el relato de vida les ha permitido *automirarse* y es esa creación la que hace que lo imposible de pensar, sea dicho y resignificado; el relato entonces, cumple una función: se transforma en espejo psíquico donde los maestros que narran pueden contemplar todo lo que ha configurado y sigue

produciendo su psique. Este espejo psíquico, les posibilita establecer aquello que no repetirían de su infancia en sus prácticas con los niños, por considerarlo en el presente como experiencias dolorosas y poco formativas para los niños.

En el magma que forman las significaciones imaginarias sociales de infancia de los maestros(as) emerge otro conjunto de significaciones imaginarias *instituyentes* que se logra identificar especialmente en el discurso de la práctica pedagógica que exige habilidades, capacidades y transformaciones para el desarrollo de la acción pedagógica y en general una nueva disposición del maestro(a) para entender y comprender los mundos de los niños y las niñas. El ejercicio de análisis y comprensión de los relatos evidenció la presencia de tres grupos de significaciones imaginarias instituyentes a saber: “niños y niñas frágiles y carentes como objeto de protección: el desacuerdo con lo instituido antesala de la transformación”; “el niño y la niña como sujetos activos y en construcción de su autonomía”; y “el niño y la niña como sujetos de derechos”.

- El reconocimiento de los niños como seres frágiles y carentes como objeto de protección, delinea una tensión en el imaginario que se mueve entre el asistencialismo, la protección y la educación. Esta significación imaginaria no emerge como históricamente se ha reconocido “la protección”, como una discapacidad constitutiva de los niños y las niñas, sujetos con menores capacidades que el adulto, que no tienen inteligencia y voluntad para manejarse solos, dependientes de los adultos para conducirlos y formarlos.

De cara a esta significación, en los relatos de vida de los maestros aparece un sentido de “protección” distinto a la concepción que deviene de los siglos XVII y XIX, este nuevo *matiz* sobre la “protección” refleja el cambio, el paso de una visión asistencialista, a una acción más educativa y pedagógica.

La diferencia entre el asistencialismo y la educación es importante trabajarla para este grupo de maestros, porque en sus discursos se registra la intención de desmarcarse de la idea de que la condición y clase social de niños y niñas incide y limita los procesos de cognición y desarrollo, por ello se resisten al asistencialismo

propio de las instituciones que atienden niños y niñas en sectores pobres de la ciudad. Entonces su propósito al desarrollar un modelo pedagógico y educativo es ofrecer educación con calidad y potencializar el desarrollo infantil en sus dimensiones cognitivas, comunicativas, artísticas, personales y sociales, intencionalidad que marca la diferencia con los modelos asistencialistas y proteccionistas antiguos.

- Este segundo grupo de significaciones *instituyentes*, muestran al niño como un ser sustancialmente distinto del adulto y su novedad radica en el reconocimiento de los procesos evolutivos y sus capacidades como sujetos activos y en construcción de su autonomía,

En los relatos de vida de los maestros se reconoce al niño como un sujeto activo, con capacidades y su educabilidad en los primeros años de vida tiene que ver con el desarrollo de actividades como “aprendizaje en libertad”, “naturaleza”. Experiencias desde las cuales los maestros (as) proponen ampliar el mundo escolar y los ambientes de aprendizaje y de esta manera promover el desarrollo del pensamiento en un proceso de interacción con la naturaleza y las cosas.

Desde esta significación imaginaria los maestros evidencian a los niños y niñas como “constructores de conocimiento y de saberes”, “creadores” e “ingeniosos”. Los niños como sujetos activos tienen la capacidad de interactuar con otros y de impulsar su propio desarrollo. Como lo señala Vigotsky (1934) el pensamiento del niño es cualitativamente diferente del adulto y a cada edad le corresponde una forma de organización cognitiva, se reconoce además su capacidad creadora, se valoran como sujetos de experiencia y sujetos analíticos.

Al reconocer al niño como un ser con capacidad de crear su mundo, no por imitación, sino por la habilidad de reelaborar las propias experiencias creadoramente, combinándolas y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño, es la forma como los niños se integran a la cultura y al mundo, se reconoce así el niño como “sujeto”, con un mundo propio, el de la “infancia” y a la infancia como una categoría que agrupa

una diversidad de experiencias y no como una etapa de vida lineal y transitada por todos los sujetos de la misma forma.

En esta significación imaginaria instituyente del niño y la niña como sujetos activos y en construcción de su autonomía, en el discurso de un maestro emerge un significado de lo que es ser niño o niña en la contemporaneidad, desde donde se reconoce y se conflictúa la mirada de los adultos sobre los niños actuales, las prácticas que los maestros desarrollan y la función de la escuela como espacio de socialización de la infancia “*Ese niño con el que trabajo, es un niño que tiene mucho más mundo*”. Con la expresión utilizada por el maestro “*el niño tiene mucho más mundo*”, el maestro refiere la experiencia infantil en relación con las tecnologías de la información y la comunicación. En este marco las tecnologías y los medios masivos de comunicación como una realidad social, le asignan al sujeto un carácter de desarraigado, desapropiado, en donde los lugares de identificación que generaban arraigo y sentido subjetivo para la infancia como el barrio, la plaza, la casa han sido remplazados por el habitar en la internet, en el ciberespacio; lo que produce nuevas formas de relación entre los adultos y los niños.

Es así como algunos autores plantean que con la incorporación de las Tics al mundo de la infancia, se ha configurado una imagen de infancia como “mercado” y al niño como “consumidor”, donde la subjetividad de los niños y niñas, transita ahora en un acontecer sin experiencia, marcada por la incertidumbre del intercambio en las redes sociales. Haciendo que la vivencia de la infancia transcurra en tiempos breves e instantáneos, producto de la novedad y el agotamiento de su interacción con los medios, ocasionando la pérdida del interés, el intercambio con otros en esa realidad virtual es efímero, perdiendo la construcción significativa de recuerdos y de la subjetividad, donde la experiencia infantil se realiza solamente desde la cantidad de información que sustituye la vida como experiencia.

Esta idea de la experiencia del niño en la *red* ha planteado que la infancia se reduce en tiempo de vida, rompe los límites entre el mundo del adulto y el mundo de los niños, según Buckingham David (2002) “se hacen mayores sin haber tenido

infancia”, lo que ha originado nuevas formas de trato para los niños y las niñas, pero a su vez nuevas formas de comportamiento “los críticos señalan las pruebas de la existencia de [...] la progresiva desintegración de la vida familiar, y sostienen que se han perdido para siempre la seguridad e inocencia que caracterizaba la experiencia infantil de las generaciones anteriores” (Buckingham D, 2002: 32)

Para concluir este análisis, paradójicamente en la época contemporánea se abren cada vez más los espacios en los cuales lo específico de la experiencia infantil tiene cabida en el mundo sociocultural y económico de las sociedad occidental; se diría que la infancia no tiende a desaparecer, sino que configura una experiencia propia de vida, esta experiencia erosiona y rebaza el concepto de infancia, en donde lo infantil se desdibuja. La infancia se resignifica en los ámbitos de lo social y lo cultural, la visión tradicional de la infancia se modifica porque las prácticas sociales a través de las Tics intervienen de manera abierta y directa los espacios que anteriormente la infancia tenía reservados y que los diferenciaba de las experiencias de los adultos.

Ahora la importancia que adquieren los maestros de educación inicial, consiste en su capacidad de saber sobre la infancia, para proporcionarles las herramientas necesarias que les permita afrontar los procesos de desarrollo que les demanda el mundo contemporáneo, determinado por la presencia y avance de las tecnologías de la información y la comunicación, que lleva a los niños y niñas a consolidar nuevas subjetividades y formas de relación. Hoy los niños como sujetos exploran, indagan, interrogan y proponen actividades, comunican sus necesidades y demandas de aprendizaje y buscan ser activos y participes en su desarrollo.

En la conformación de la infancia los maestros (as) la describen ya no como una etapa de vida transitada de la misma manera por todos los niños, sino que han introducido el reconocimiento de lo local, de lo particular, de la multiculturalidad, instituyendo en su discurso y en la práctica la idea de la diversidad de los niños y las niñas; la experiencia infantil es singular y universal, y ahora enriquecida por el reconocimiento de múltiples experiencias y acontecimientos.

Esta significación imaginaria de la infancia contemporánea se constituye

desde la idea de reconocer la diversidad de la experiencia infantil, pero también la diversidad de los niños y las niñas en los contextos culturales, sociales y económicos de cada país o región; significaciones que han removido las certezas sobre las cuales los adultos han mirado e intervenido el mundo de la niñez. En esta época empieza a emerger la concepción de los niños como sujetos de derecho que deben ser protegidos en el marco de la ley, transformando con ello la visión del niño como objeto de protección y estableciendo la responsabilidad del adulto como garante de los derechos de los niños y niñas.

En los discursos de los maestros, los niños como sujetos de derecho son el instrumento y la llave maestra, para la dignificación de las comunidades indígenas y la propuesta de educación aparece como la actividad fundamental de la humanización de los niños.

El discurso construido en torno a los niños y las niñas, como sujetos de derechos se ha convertido en uno de los más influyentes en el contexto formativo, esta significación imaginaria emerge y quiere predominar como movimiento instituyente en y fuera de la institución educativa. Sin embargo, este discurso se ha convertido en una representación que algunos vagamente enuncian, aunque no por esto se afirme que la mayoría de los maestros lo desconozcan y no lo vivencien en sus prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta que este es un discurso instituyente y que en la actualidad circula constantemente en el conjunto de la sociedad, se esperaría que su impacto fuese más fuerte en las instituciones donde se trabaja y se forma la infancia.

De las narrativas de los maestros se puede inferir la presencia de ideas, representaciones y significaciones imaginarias que pugnan por emerger y consolidarse en la sociedad, pero si bien hacen presencia en los discursos oficiales e institucionales (ley, proyectos, programas) no han sido legitimados por el conjunto de la sociedad como imaginario social instituido, se convierten en elementos de un imaginario instituyente que es alternativo frente a las ideas presentes en las prácticas y discursos de maestros y maestras, y en esa dialéctica permean las actitudes de los actores y se reflejan en sus actividades, en el sentido de sus acciones pedagógicas, desarrollando propuesta novedosas y

creativas desde las cuales se propende por transformar las condiciones materiales y la formación integral para cambiar la vida de los niños y las niñas.

Significaciones imaginarias instituidas e instituyentes: niños y niñas como sujetos de derechos y políticas

Como se ha señalado a lo largo de este análisis, las significaciones sociales sobre la niñez, han surgido de los aportes de diferentes disciplinas, cuyos discursos le imprimieron un carácter más humano y social al discurso jurídico sobre los derechos de los niños, haciendo que este discurso emergiera para legislar sobre las necesidades y realidades sociales de la población infantil.

En el análisis de la política pública de infancia se evidenció que en su discursividad coexisten diferentes significaciones imaginarias sociales de niño; las significaciones *instituidas*, asumen a los niños como objetos desprovistos de una determinada condición social, ausentes de las relaciones sociales, institucionales y familiares y, las significaciones imaginarias *instituyentes* adjudican a los niños el carácter de sujetos de derechos expresados en los conceptos, normas, convenciones, políticas y programas de los planes de desarrollo y planes sectoriales para la infancia y la adolescencia en Bogotá.

Desde estos conjuntos de significaciones imaginarias sociales de infancia, queda claro que su existencia a través de la historia ha traído como consecuencia la configuración de un “problema social”, y para ejercer las tareas de atención y cuidado especialmente de los niños y las niñas más desfavorecidos, el Estado y la sociedad han creado las políticas sociales y reconocido a los niños como sujetos de derechos. En el marco de las políticas públicas de infancia en Colombia, como se enunció en el capítulo de hallazgos en el año 2006 se expide la Ley de Infancia y adolescencia (Código 1098 de 2006), en la interpretación de esta ley se observa la permanencia de significaciones imaginarias *instituidas* que vienen desde la época premoderna y dan cuenta de la dificultad de su transformación:

- La primera observación a la Ley de infancia y adolescencia, tiene que ver con el uso del lenguaje, hablar de niños, niñas y adolescentes o hablar de menores de edad, no es una cuestión meramente semántica, como se ha venido señalando en el análisis del discurso político, se usan vocablos que tienen cargas simbólicas, como la significación imaginaria del niño y el joven como “*menor*” significación que desde hace 75 años se viene utilizado en Colombia; es una palabra cargada de ideologías y de simbolismos; esta concepción viene desde el código de 1993, y si bien se propone visibilizar la problemática de la infancia en situación de *irregularidad*, es una significación social que descansa dentro de la premodernidad y se prolonga hasta la actualidad.

En consecuencia, la noción de niño, niña y adolescente como “sujeto de derecho” no es un capricho idiomático, esta expresión tiene una profunda carga conceptual que consiste en entender que la ciudadanía se ejerce a pesar de la edad y que se adquiere desde el nacimiento, esta significación difiere de la de “menor de edad”, viejo prejuicio, propio de la mentalidad premoderna y moderna, que implica que adquirir la ciudadanía es un derecho que se realiza a los 18 años edad.

La idea del niño como menor de edad, sitúa nuevamente la infancia fuera del mundo social, fuera del colectivo, del futuro que empieza en el presente y lo sigue ubicando como promesa de “humanidad” y de “futuro”.

- La segunda observación al código, tiene que ver con la significación imaginaria *instituida* entendida como “situación de irregularidad” de los niños. Esta “*irregularidad*” que visibiliza la Ley, es la infancia, los niños y las niñas que por sus condiciones de existencia son “*un problema social*”, son los niños abandonados, los niños de la calle, los niños delincuentes y los niños en condición de pobreza extrema, lo que hace que la práctica jurídica desde sus inicios desarrolle dispositivos para la corrección y el disciplinamiento, con estas prácticas correctivas se esperaba que el

comportamiento de los menores cambiara, además, de que sus actos estaban connotados por cierta inocencia, por ello no se habla de castigo, sino de corrección.

Así el Estado venía interviniendo siempre que ya estuvieran conjugados los derechos del menor de edad, fue un modelo fundamentalmente asistencialista, que afirmó la doctrina de *la situación irregular del menor*, que como lo afirma García Méndez E y Carranza E (1999) “la protección de un supuesto *menor delincuente–abandonado* constituye la materia prima sobre la cual se apoya una endeble pero persistente construcción que sirvió y todavía hoy sirve de base al (no) Derecho de menores latinoamericanos, un no Derecho que corresponde perfectamente a una no infancia”(García, Méndez y Carranza, 1999:44)

Se observa entonces que tanto en el discurso como en la práctica jurídica la infancia se torna más en un problema de objetividad que de sentimiento. La Ley de Infancia y Adolescencia hace visible una significación *instituyente* del “niño como sujeto de derecho pleno” desde la cual se muestra el cambio del principio de *irregularidad del menor* al de *protección de integral*.

En el discurso jurídico, lo que se muestra es el *giro*, el *cambio* de perspectiva, el paso de la práctica jurídica de la *situación de irregularidad de la infancia*, niños y niñas como “menores” en situación de desventaja social, material, de pobreza, minusvalía y de exclusión; a la enunciación de la práctica jurídica como “*protección integral*”³ lo que indica que la infancia adquiere el reconocimiento pleno y su estatus como sujeto de derecho, esta decisión es un cambio profundo en la historia de la infancia; ahora la población infantil tiene derechos a ser protegidos, a ser atendidos ante sus problemas y carencias, y además ganaron la ciudadanía, es decir, se les otorgaron derechos civiles y políticos, se les reconoció su uso de conciencia, capacidad de comprensión y discernimiento, esto lo configura como un sujeto participativo, con voz y con capacidad de decidir.

³ La protección integral en el marco de la política social, es entendida como un conjunto de acciones pertinentes, suficientes y oportunas, ejercidas por la familia, la sociedad y el Estado en el período de la Primera Infancia desde su gestación hasta los cinco años de edad, para garantizar el desarrollo pleno, el bienestar, la calidad de vida y los derechos de los niños, las niñas y sus respectivas familias.

Tensiones en el desarrollo de la política pública de infancia: entre el deseo y la realidad

Se puede decir hasta aquí que el desarrollo de este marco jurídico y político emanado desde la Convención Internacional, retomado e incorporado en el Código de infancia y adolescencia de Colombia, presenta en su ejecución e implementación diferentes tensiones y debates:

- **Tensión entre el reconocimiento a la igualdad en el discurso escrito y la desigualdad real frente a la diversidad poblacional:** Esta dificultad se observa porque la política está pensada aún para la atención de una población infantil en situación de “irregularidad”, es por ello que el reto de la política con enfoque de derechos debe continuar ~~la~~ con la formulación de propuestas y la construcción de transformaciones políticas y sociales que incluya a todos los niños y niñas, sin diferenciación de estrato socioeconómico, cultura, raza, sexo.

Si los programas y proyectos continúan priorizando el enfoque de “discriminación positiva” y la “restitución de derechos”, se ampliarán los márgenes de la desigualdad por cuanto los beneficiarios de la política son especialmente los niños y niñas de Sisben 1 y 2; niños y niñas en situación de vulnerabilidad y niños y niñas afectados por el conflicto armado. Según el principio de igualdad se requiere que el discurso de la política y las acciones (programas y proyectos) incluya a todos los niños y las niñas de la ciudad y del país, sólo así podremos tener “un país al alcance de los niños”.

- **Tensión entre la asignación de los recursos y la atención a todos los derechos:** Los lineamientos de política, están dirigidos a todos los niños y niñas menores de 6 años en condiciones de vulnerabilidad, lo que ha implicado que los recursos públicos se focalicen en la población más pobre y vulnerable, asignando mayor cantidad de recursos a los programas y proyectos para la atención y la restitución de los derechos, dejando de lado

o minimizando los recursos para programas de prevención y promoción. Teniendo en cuenta que los derechos son muchos y los recursos en nuestro país son limitados estas políticas sociales solamente alcanzan a cubrir la salud, el esquema completo de vacunación, la educación inicial, la seguridad.

- **Tensión entre el niño como sujeto de derechos civiles y el derecho a la protección y al cuidado:** Los adultos, la familia, los maestros y cuidadores se mueven entre el respeto a las libertades y la autonomía de los niños y las acciones de protección y cuidado; la discusión tiene que ver con lo que los adultos consideran “bien” para los niños y lo que los niños consideran apropiado para su edad, ¿cómo actuar y protegerlos sin coartar su libertad?
- **Tensión entre los derechos de los demás y el derecho de los niños:** De acuerdo a las Convenciones y las Declaraciones Mundiales en favor de la Infancia, se erige que los derechos de los niños tiene prioridad sobre los derechos del conjunto de la población. Es decir, que la política y las leyes de protección de la infancia se plantean para trabajar desde el “interés superior del niño”, entendiendo que los intereses de los niños, sus necesidades y requerimientos están por encima del interés y la autoridad del adulto; para avanzar en el desarrollo de este derecho se requiere continuar trabajando desde el principio de corresponsabilidad; el Estado frecuentemente culpabiliza a la familia y a la escuela como primeros respondientes, dejando de lado su responsabilidad como garante de las condiciones que lleven al cumplimiento de los derechos y el acompañamiento correspondiente a la familia.
- **Tensión entre educar desde el temor y la sanción penal frente a la formación y educación desde la participación:** Esta ambigüedad que se enuncia tiene que ver con la práctica jurídica en tanto pretende educar en y para la ciudadanía desde el temor y la aplicación de sanciones correctivas

frente a los errores de la población infantil y juvenil en atención a la aplicación de derechos de los niños. Diferente a educar en la participación y construcción de la Ley, hay que tomar distancia del derecho penal para poder garantizar que los niños y las niñas participen en la construcción de la sociedad y dejen de ser representados como el lastre de la sociedad.

No obstante estas grandes apuestas en materia de derechos y tratados internacionales, nacionales y locales, el discurso sobre las políticas sociales de infancia y su aplicación, nos muestran una realidad social y un panorama bastante problemático, pues a pesar de los esfuerzos realizados especialmente en la última década, en cuanto a los derechos impostergables de la primera infancia como son: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial, se observa que Bogotá y como Latinoamérica, enfrenta aún grandes retos en materia de cumplimiento de los compromisos con la infancia.

Entender el discurso de los derechos y las políticas de infancia (normas, leyes, reglamentos, programas y proyectos, etc.) como un conjunto de significaciones sociales que expresan el deseo, entre lo que se tiene y lo que se quisiera tener, implica comprender las políticas no sólo como una realidad material, sino también como una construcción subjetiva; en donde el juego de la representación social de la política versus la realidad como condición de vida de los niños y las niñas, se muestra como una lucha permanente entre las significaciones imaginarias *instituidas* y los imaginarios *instituyentes*, que devienen del discurso y las apuestas de las políticas públicas. La política y su aplicación puede entenderse como una dialéctica social que se produce entre lo ideal y lo material, es una relación siempre inacabada e interdependiente, que requiere reconocer la realidad de los niños y jóvenes en sus contextos e integrarlos a los “deseos” que como sociedad se propone para el desarrollo de la población infantil.

Finalmente se observa que la posibilidad de romper y superar estas tensiones y ambigüedades sobre las representaciones sociales de niños, niñas y jóvenes puede superarse mediante un proceso de formación y actualización de los

profesionales que trabajan con la infancia y la familia sobre el nuevo marco jurídico y el reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho.

Además del compromiso del Estado y de las autoridades locales se requiere promover la participación ciudadana en el análisis de las situaciones particulares que afectan a los niños y niñas en la ciudad, con el fin de diseñar estrategias que permitan atender las necesidades de la infancia, pero que a su vez lleven a la comprensión de lo que significa ser niño o niña en el mundo contemporáneo y posibiliten el cambio de la relación adulto-niño y la forma como ellos son representados, pensados y sentidos en la cultura.

Es importante señalar que el campo de los estudios de los imaginarios desde un enfoque culturalista y social, contribuye al desarrollo de investigaciones sobre la realidad educativa de la infancia, las prácticas pedagógicas y los procesos de formación de maestros(as). Este terreno de los imaginarios permite comprender críticamente desde dónde se establecen las formas de actuación y de relación que se tejen en las instituciones educativas para la formación de la infancia.

Estos hallazgos constituyen un programa de investigación de largo aliento y plantean un recorrido nuevo de problemas y preguntas que requieren abordajes novedosos al interior de los estudios sociales y culturales de la infancia, así como en los programas de formación de docentes. Enfrentar los imaginarios poderosamente instituidos y poderosamente entretnejidos con los mecanismos sociales, políticos y educativos de reproducción exige formarse no sólo en los discursos de reconocimiento de los otros, los diferentes e iguales, y en las prácticas alternativas, sino también en la investigación asociada a problemáticas emergentes relacionadas con el viejo y nuevo tema de los imaginarios sociales sobre infancia, niño y niña.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2010). *Infancia e historia*. Argentina: ADRIANA HIDALGO.
- Álvarez, G. A. (1999). “Los niños de la calle. Bogotá 1900-1950”. En *historia de la educación en Bogotá*. Tomo II. Bogotá: Panamericana formas e impresos.
- Alzate, M. V. (2002). *La infancia, concepciones y percepciones*. Pereyra: Papiro.
- Anzaldúa, Arce R. E. (2002). *Análisis de las relaciones transferenciales de los maestros de educación básica*. Tesis de doctorado. México:UAM-X.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, I. (2010). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: FCE.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. España: Taurus.
- _____ (1991). “para una historia de la vida privada”. En Ariés, P. y Duby G. (comps.) *Historia de la vida privada 1991*. Tomo 3. Madrid: Taurus.
- Augé, M. (2004). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- Baczko, B. (1984). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauman Z. (2002) *Modernidad líquida*, México: FCE.
- _____. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: FCE.
- Berger P. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berstein Basil (1985) *Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Berstein* Mario Díaz V. en *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional Centro de Investigaciones, Bogotá
- _____ (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bloch, M. (1983). *Los reyes dramaturgo*. Paris: Gallimard.

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- _____ (1992) *Responses*. París: Seuil.
- _____ (1997) *Razones Prácticas*. París: Seuil.
- _____ y Passeron Jean - Claude (1995) *La reproducción*. México: Fontamara.
- Brunner, J. (1989). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la infancia*. España: Morata.
- Cabrera, D. H. (2003). *Técnica y progreso como significaciones imaginarias sociales*. Revista Anthropos, No 198, Barcelona.
- Carli, S. (1994) "Historia de la infancia". En: *Escuela y construcción de la infancia*. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, No. 4, Buenos Aires: UBA.
- _____ (1995). Infancia, cultura y educación. En: *La década del 80 y 90 en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2003). "Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia". En: *La historia de la educación en Argentina 1880–1995*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Casas, Fernán. (1998). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. España: Paidós.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Paris: Seuil.
- _____ (1999). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo y Error.
- _____ (2000) *Tiempo y creación*. Revista Anthropos, No. 198, Barcelona.
- Castro L. R. (2001). *Infancia y adolescencia en la sociedad de consumo*. Argentina: Lumen.
- Cervantes C. (2002). *El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas*. Revista mexicana de sociología, 64 (2): 5-36.
- Chartier, R. (1982). *Representaciones y voluntad política*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1992). *El Mundo Como Representación*. Barcelona: Gedisa.

Coetzee, J.M. (2000). *Infancia*. Barcelona: Random House Mondadori.

deMause, L. (1991). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

Dewey Jonh (2004) *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dolto, F. (2002). *Las etapas de la infancia: nacimiento, alimentación juego, escuela*
Barcelona: Paidós.

_____ (1997). *Trastornos en la infancia: reflexiones sobre los problemas psicológicos y
emocionales más comunes*. Barcelona: Paidós.

Duby, G. y Aries, P. (1995). *Historia de la vida privada*. Santillana.

_____ (1978). *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*. Gallimard.

Durand, G. (1969). *La estructura antropológica de lo imaginario*. Bordas.

Durkheim, E. (1967). *Sociología*. Paris: Puf.

Elias, N. (2002). *Humana Conditio*. Barcelona: Península.

Escobar, Villegas J. C. (2000). *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia*.
Medellín: Cielos de arena.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. México: SXXI.

_____ (1968, 1997) *La arqueología del saber*. México: SXXI.

_____ (1999). *La verdad y las formas jurídicas: en estrategias de poder. Obras
esenciales*. Vol.II. Barcelona: Paidós.

_____ (2002) *Las palabras y las cosas*. Argentina: SXXI.

Franco, Y. (2003). *Magma: Cornelius Castoriadis psicoanálisis, filosofía, psicología y
política*. Buenos Aires: Biblos.

García-Méndez, E. y Carranza, E. (1999). El derecho de “menores” como derecho mayor:
El derecho a tener derecho, infancia, derecho y políticas sociales en América Latina.
Vol. II. Santa Fé de Bogotá: Unicef. Pág. 42–50

Gélis, J. (1991). “La individualización del niño”. En: Ariés, P. y Duby, G. (Comps.)
Historia de la vida privada, Tomo 3. Madrid: Taurus.

- Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918–1957*. Bogotá: Cerec.
- Jiménez, M. A. (2007). *Encrucijadas de lo imaginario: autonomía y práctica de la educación*. México: UACM
- Jiménez, M. A. et al. (2011). *Institución escolar, familia y violencia*. México: Juan Pablos.
- Jung, C. (1994). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Korsunsky, B. (2005). *Los niños del psicoanálisis*. Asociación escuela de psicoterapia para graduados.
- Lacan, J. (1984). “El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”. En: *Escritos*. México, SXXI.
- Larrosa, J. (1997). “El enigma de la infancia”. En: Larrosa J. y Pérez de Lara (Comps.) *Imágenes del otro*, Barcelona: Virus.
- LeGoff, J. (1991). *Nacimiento del purgatorio*. Gallimard.
- Ley 98 (1920), *Artículo 22*. Código Judicial. Colombia.
- Ley 1098 (2006). *Ley de infancia y adolescencia: código de la infancia y adolescencia*. Colombia.
- Lomne. Georges. (1990). *La historia de lo imaginario*. En: Gaceta de historia, Ed 9. Diciembre.
- Liotard, J.F. (1998). *Lo Inhumano*. Argentina: Manantial.
- Maffesoli, M. (2003). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: SXXI.
- Manoni, M. (1992). *Lo que falta en la verdad para ser dicha*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Mier Raymundo (2007). “Momentos y linajes de lo imaginario: hacia una genealogía de lo imaginario”. En: Jiménez, M.A. *Encrucijadas de lo imaginario: autonomía y práctica de la educación*, México: UACM/Eduardo Mosches. pág. 21 - 60
- Montessori, M. (1982). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Diana.
- Montessori, M. (1937). *La escuela pública de Barcelona y el método Montessori*. México: Diana.

- Muñoz, C. y Pachón, X. (1991). *La niñez del siglo XX*. Bogotá: Planeta.
- Naradowsky, Mariano. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Ortiz Guitart, A. (2007). *Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo*. Documentos de análisis de geografía, No. 49. Barcelona.
- Piaget, J. (1940). *El Desarrollo Mental Del Niño*, FCE
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE
- Postman, N. (1983). *La desaparición de la infancia*. Frankfurt: Fischer.
- Quiceno, H. (2010). *La cultura del otro y la escuela inclusiva: pedagogía, inclusión y necesidades educativas especiales*. Santiago de Cali: [En prensa].
- Ricoeur, P. (1991). *Los caminos de la interpretación*. Actas del *symposium* internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur. Barcelona: Anthropos.
- Rincón C., et al. (2008). *Imaginarios sobre infancia y la formación de maestros*. Bogotá: Magisterio.
- Rincón, C., Hernández D., et al. (2004). *Deserción y retención escolar. Por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento*. Bogotá: Magisterio.
- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia (1870–1936)*. Bogotá: Magisterio.
- Rodríguez P., Mannarelli, M. E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia: Cordillera.
- Rousseau J.J. (1998) *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Runge, A. (2007). *Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Said, E. (2001). *Fuera de lugar*. Barcelona: Grijalbo.
- Saldarriaga, O. (2002). *El oficio del maestro: prácticas y teoría de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Saldarriaga, O. y Saenz, J. (2002). *Mirar la infancia*. Bogotá: Magisterio.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

_____. (2002). *Cuando los niños dicen basta*. Buenos Aires: Losada.

Torrado, M. C. y Duran E. (2007). *Derechos de los niños y las niñas*. Universidad Nacional De Colombia.

Touraine, A. (2000). *Crítica de la Modernidad*. México: FCE.

Vigostky, L. S. (1934). *El problema del desarrollo cultural del niño*.

_____. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vovelle, M. (1993). *Historia y representaciones*. En: Revista Ciencias Humanas.

Zuluga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Anthropos.