Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A. C.

Doctorado en Pensamiento complejo

Representaciones sociales de infancia.
Pensar la escuela en perspectiva del pensamiento complejo

Tesis en opción al título de Doctora en Pensamiento complejo

Autora: Gloria del Carmen Tobón Vásquez

México, 2019

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Doctorado en Pensamiento complejo

Representaciones sociales de la infancia
Pensar la escuela en perspectiva del pensamiento complejo

Tesis en opción al título de Doctora en Pensamiento complejo

Autora: Gloria del Carmen Tobón Vásquez

Tutor: Dr. Silvio Cardona González

México, 2019

> La infancia como noción cultural se encuentra atravesada —Y atraviesa las prácticas sociales y políticas—, en las cuales se definen las formas de pensar y actuar con relación a los niños, pero también las formas cómo ellos y ellas se entienden a sí mismos y entre sí.
>
> Así, no solo se trata de cómo ellos son acogidos y pensados por los adultos sino, también, de la forma cómo ellos se acoplan, entienden y vinculan al mundo social y cultural que lo recibe. (Marín, 2011, p.62)

Agradecimientos

Agradezco primero a Dios, dador de la vida que me permitió un punto de partida y de llegada. A mi familia, que me animo e insistió con su presencia y espíritu. A todas y cada una de las personas que nutrieron de diversas maneras, las ideas, conceptos y posturas inscritas en esta tesis, apoyando con generosidad este laborioso trabajo desde sus tiempos, experiencias y conocimientos. Todos, sin lugar a dudas, contribuyeron desde su singularidad al cierre-apertura de la misma.

Gracias a mi asesor de travesías y caminos, Dr. Silvio Cardona González, por ser parte de mi inspiración, por su motivación y confianza en mis potencialidades, que hicieron de nuestros encuentros tutoriales, desde la calidez de su morada, un aprendizaje en conexión con la vida.

Síntesis

La presente investigación nace del cuestionamiento y deseo de comprender quiénes son los niños de hoy, sus manifestaciones en la infancia, sus pensamientos y sentimientos, todo esto partiendo de sus propias percepciones y voces.

La niñez es uno de los tantos objetos sociales que han sido tratados y maltratados por algunas disciplinas y saberes, que ostentan el conocimiento de la infancia desde diferentes perspectivas y dimensiones. Además, la infancia y los niños están cargados de representaciones, que muchas veces son barreras para su objetivación y para ser pensados desde una sociología de la infancia, que proponga nuevas epistemes y metódicas de investigación sobre las condiciones, problemáticas y procesos de la infancia en la sociedad.

Los hallazgos emergen desde los núcleos centrales y periféricos de las representaciones que los niños tienen de su propia infancia, de sí mismos y de las representaciones que tienen incorporadas y cuyas imágenes orientan prácticas descritas, explicadas y relatadas por ellos mismos y, no por los adultos (una de las novedades metodológicas de esta tesis).

Las conclusiones de esta investigación dan cuenta de las diversas posturas discursivas que sobre la infancia poseen los niños participantes, revela empíricamente, la existencia de muchas infancias abreviadas por las condiciones familiares y sociales, que precozmente, por imitación de los mundos juveniles se integran en la adolescencia, abriéndose nuevos ámbitos socio-culturales e identitarios por efecto de una des infantilización de la niñez, de la cual los mundos adultos no tienen discursos ni experiencias para enfrentar estos cambios, que apenas se percata, y la experiencia que alguna vez tuvo con su propia niñez se encuentra esquiva a su memoria biográfica.

Por tanto, el mayor aporte de esta tesis es brindar un conocimiento de la condición de la infancia en relación con la condición adulta y hacer una reflexión crítica y compleja a las lógicas administrativas, asistenciales e instrumentales para tratar las cuestiones de la infancia. Despojar la mirada adulto céntrica de una razón práctica y utilitaria, respecto a la figura y presencia de los niños.

Índice

Agradecimientos **4**

Síntesis **5**

Introducción **1**

Capítulo 1: Fundaciones de la Investigación **5**

1.1 Entramado problemático: Desentrañando las problemáticas como desafío para la investigadora 5

1.1.1 Pregunta de Investigación. *11*

1.1.2 Circuito recursivo: la pregunta de investigación. *12*

1.2 Entramado problemático: Razones que argumentan esta andadura 19

1.3 Objetivos 24

1.3.1 Objetivo general. *24*

1.3.2 Objetivos específicos. *24*

Capítulo 2. Entramados teóricos **26**

2.1 Entramado teórico: Estado del arte y registro de artículos de investigación con relación a las representaciones sociales de las infancias 26

2.1.1 Investigaciones internacionales. *26*

2.1.2 Investigaciones nacionales. *33*

2.2 Entramado teórico: Estado del arte y registro de artículos de investigación con relación a la categoría de infancias 39

2.2.1 Investigaciones internacionales. *40*

2.2.2 Investigaciones nacionales. *42*

2.3 Entramado teórico: Libros contributivos al estado arte sobre representaciones sociales e infancias 46

2.4 Entramado teórico: Estado del arte de las representaciones sociales de infancias en Colombia 50

2.5 Entramado teórico: Marco jurídico de las infancias 59

2.5.1 Marco jurídico de las infancias en Colombia. 62
2.6 Referente teórico-conceptual 66
2.6.1 Circuito recursivo N° 1: Infancias – discursos de los niños – prácticas intersubjetivas y sociales..... 66
2.6.1.2 Intersubjetividad y prácticas sociales en la construcción de las infancias. 78
2.6.2 Circuito recursivo N° 2: Representaciones sociales, representaciones sociales sobre las infancias, representaciones sociales sobre la niñez: adulto centrismo..... 83
2.6.3 Circuito relacional N° 3: Sistema escolar reinvención de una escuela para los niños desde el pensamiento complejo..... 110
Capítulo 3. El método como trayecto investigativo 120
3.1 Dialógico método–metodología: Momentos del método emergente 121
3.1.1 Momento I: Contextualización empírica. 121
3.1.2 Momento II: Estado del arte, contextualización teórica-epistemológica multireferencial..... 123
3.1.3 Momento III: Contextualización metódica..... 123
3.1.4 Momento IV: Integración crítica compleja del conocimiento..... 124
3.1.5 Momento V: Reflexiones y cierre de la tesis. 124
3.2 Contextualización metódica 126
3.3 Unidad de análisis 130
3.4 Análisis del discurso 130
3.5 Unidad de trabajo: Los informantes 131
3.6 Técnicas e instrumentos 133
3.6.1 Carta asociativa..... 133
3.6.2 Taller iconográfico. 140
3.6.3 Entrevista en profundidad. 142
3.7 Criterios de credibilidad 144
3.7.1 Triangulación teórica y de los sujetos. 144
3.7.2 Análisis de la información de cada una de las técnicas indagatorias utilizadas. 144

Capítulo 4. Hallazgos Que Configuran Las Infancias Autopoiéticas 148

4.1 Análisis de la información de las cartas asociativas 149

4.1.1 Esquema de la organización y estructura de la representación. 160

4.2 Análisis de la información de los talleres iconográficos 163

4.3 Análisis de la información organizada en las entrevistas 176

4.3.1 El contexto escolar en las representaciones sociales de los niños. 179

Capítulo 5. Interpretación de los hallazgos desde los núcleos periféricos de las representaciones 183

5.1 Núcleo periférico representacional de las infancias: Idealización de las infancias 183

5.2 Núcleo periférico representacional: Niño como estudiante 184

5.3 Núcleo periférico representacional: Infancias dependientes de los adultos, transición entre el niño obediente versus el niño desobediente 186

5.4 Núcleo periférico representacional: Una etapa de la vida ausente de maldad 187

5.5 Núcleo periférico representacional: Una versión de la infancia como posibilidad autopoiética, niños con capacidades, pensamientos, emociones y afectos propios frente a la paradoja heteronómica del mercado y los medios 191

Capítulo 6. Reflexiones y cierre de la tesis: conclusiones provisionales 196

6.1 Relaciones entre pensamiento complejo (Morin) y representaciones sociales (Abric) 196

6.2 Sobre las representaciones sociales de la niñez 198

6.3 Sobre las representaciones sociales entre adultez y niñez 200

6.4 Aportes de la tesis y sus implicaciones socioeducativas 203

Referencias 209

Bibliografía de la Autora 222

Anexos 226

Lista de Tablas

Tabla 1. Ruta metódica pensada en esta investigación 25
Tabla 2. Relación de técnicas de recolección de información y objetivos de investigación 132
Tabla 3.Diseño de taller iconográfico 141
Tabla 4. Distribución por número de series de palabras y frecuencias asociadas al termino niñez..... 156
Tabla 5. Continuación distribución por número de series de palabras y frecuencias asociadas al termino niñez..... 157
Tabla 6. Distribución por número de series de palabras y frecuencias asociadas al termino infancia..... 158
Tabla 7. Continuación distribución por número de series de palabras y frecuencias asociadas al termino infancia..... 159
Tabla 8. Ficha de registro de la iconografía 164
Tabla 9. Ficha de registro del dibujo A..... 167
Tabla 10. Ficha de registro del dibujo B y C..... 170
Tabla 11. Continuación ficha de registro del dibujo B y C 171
Tabla 12. Ficha de registro del dibujo D..... 173

Lista de Figuras

Figura 1. Entramado problemático 6
Figura 2. Circuito recursivo N° 1..... 13
Figura 3. Circuito recursivo N°2..... 15
Figura 4. Circuito recursivo N° 3..... 17
Figura 5. Momentos que configuran la metódica..... 125
Figura 6. Configuración metódica..... 129
Figura 7. Primera asociación de infancia 135
Figura 8. Primera asociación de niño 135
Figura 9. Segunda serie de asociaciones de infancia 137
Figura 10. Segunda serie de asociaciones de niño..... 137
Figura 11. Tercera serie de asociaciones de infancia 139
Figura 12. Tercera serie de asociaciones de niño..... 139
Figura 13. Análisis de la información..... 147
Figura 14. Hallazgos que configuran las infancias autopoiéticas 149
Figura 15. Asociación de grupo A de niñez..... 150
Figura 16. Asociación de grupo B de niñez..... 150
Figura 17. Asociación de grupo C de niñez..... 150
Figura 18. Asociación de grupo D de niñez..... 151
Figura 19. Asociación de grupo E de niñez..... 152
Figura 20. Asociación de grupo A de infancia..... 153
Figura 21. Asociación de grupo B de infancia..... 153
Figura 22. Asociación de grupo C de infancia..... 153
Figura 23. Asociación de grupo D de infancia..... 154
Figura 24. Asociación de grupo E de infancia..... 154
Figura 25. Estructura del núcleo central de niñez 161
Figura 26. Estructura del núcleo central de infancias..... 162
Figura 27. Dibujo A realizado por los niños..... 166
Figura 28. Dibujo B realizado por los niños..... 168

Figura 29. Dibujo C realizado por los niños 169
Figura 30. Dibujo D realizado por los niños 172
Figura 31. Dibujo E realizado por los niños 174
Figura 32. Ficha de registro dibujo E 175
Figura 33. Análisis de las entrevistas, categoría de niños 177
Figura 34. Análisis de entrevistas categoría de infancias 178
Figura 35. Interpretación de los hallazgos 195

Introducción

El presente documento de investigación da cuenta del estudio realizado en el marco del Doctorado en Pensamiento complejo desde la perspectiva de las nuevas sociologías de la infancia (Gaitán, 2006) y del Pensamiento complejo (Morin, 2004). Dicho estudio se centra en las representaciones sociales -desde la perspectiva de Abric (1994) -que construyen de sí misma las infancias y las implicaciones que estas tienen en su construcción social e histórica, indagando como se autoobservan, representan y comprenden las situaciones cotidianas y escolares, así como la forma en que realizan construcciones, asociaciones, discursos e iconografías.

La infancia, en la tradición investigativa ha sido más objeto que sujeto de estudio, desde una visión instrumentalizada (Gaitán, 2006), desde otras figuras adultas e instituciones que se atribuyen el conocimiento y los destinos de la infancia, en particular, desde miradas individualistas y modelos de la psicología del desarrollo, pedagógicos y biomédicos. En consecuencia, la niñez como primera voz aún no se configura como campo de estudio independiente en las ciencias sociales.

Siguiendo este orden de ideas, reconocer las representaciones sociales significa explorar el lenguaje, en este caso de los niños, como herramienta sociocultural necesaria para la potenciación del pensamiento y la interacción (Vygotski, 1991). De esta forma, el pensamiento se convierte en un mediador, mientras que los símbolos y significados adquieren sentido mediante los usos del lenguaje, otorgándole a estos dos funciones fundamentales; la primera, de mediador para recabar y expresar opiniones, creencias e ideas sobre una temática y/o problemática de estudio; la segunda, como forma de construcción y transferencia de las diferentes representaciones sociales, en este caso, de la infancia y la niñez.

De acuerdo con lo anterior, se planteó la pregunta de investigación: ¿Qué conocimientos emergentes poseen los niños de séptimo grado sobre las representaciones sociales de una infancia en metamorfosis desde sus

percepciones, creencias, experiencias y contextos en una institución educativa de Manizales-Colombia?

De igual manera se planteó el objetivo investigativo de la tesis: Interpretar los conocimientos emergentes que poseen los niños de séptimo grado sobre las representaciones sociales de una infancia en metamorfosis desde sus percepciones, creencias, experiencias y contextos en una institución educativa de Manizales-Colombia.

La hipótesis planteada en la investigación, desde un enfoque cualitativo procesual[1] de las representaciones sociales es que, las construcciones de infancia de una sociedad establecen las manifestaciones, los significados, las interacciones e influencias mutuas entre sus pares y los mundos adultos, ofreciendo una visión de los niños y la infancia, reflejada en las prácticas cotidianas y pedagógicas de la escuela.

Para la realización del trabajo de campo se seleccionó la escuela (Colegio Villa del Pilar) como contexto situacional, en donde los niños representan sus escenarios cotidianos y las relaciones con sus profesores, partiendo de la escucha y atención a su palabra, valorando sus producciones y discursos sobre ellos mismos y sus mundos. Se hace esta selección dado que, la institución escolar es el lugar donde los niños interactúan con tiempos extensos entre sus pares y los adultos, es un lugar para reproducir los valores, las doctrinas institucionales y creencias instituidas, al igual que aprender a configurar mundos y maneras de representación y actuación propias.

Respecto al cumplimiento de los objetivos de estudio, se contó con una muestra intencional de 30 niños participantes de la institución educativa Colegio Villa del Pilar, a quienes se les aplicó y posteriormente se analizó e interpretó los instrumentos diseñados (conversaciones, asociaciones y dibujos realizados) La metódica de la investigación se fue construyendo en contextualización, mediante la dialógica: método-metodología, desde algunos de los principios del pensamiento

[1] Este enfoque busca dar cuenta de la diversidad simbólica y significados cambiantes de la realidad social, las estructuras de significado y el conocimiento.
(Wagner, 2003).

complejo (organizacional, recursivo, dialógico, hologramático), articulando de forma crítica y compleja las diferentes técnicas e instrumentos utilizados tales como: la carta asociativa, iconografías, entrevista en profundidad, privilegiando el uso del lenguaje para la recolección de la información, el uso de asociaciones y dibujos.

La tesis se construye en tres capítulos, cada uno dando cuenta de los tres entramados: problemático, teórico y metódico. El primer capítulo muestra el entramado que parte del desentrañamiento del problema, las razones epistemológicas, epistémicas y metódicas que lo justifican y legitiman como pesquisa problematizadora de las realidades de la infancia y la niñez. Se problematiza mediante el circuito relacional de la pregunta de investigación y las preguntas derivadas, entretejidas con el objetivo general, objetivos específicos e hipótesis investigativa.

En un segundo entramado, el cual hace parte del segundo capítulo, se presenta el estado del arte del problema en cuestión, como marco referencial del que parte el estudio, el marco jurídico y la fundamentación teórica–conceptual de las categorías previas, desde lecturas interdisciplinarias y complementarias entre los saberes.

Un tercer entramado, siendo este el tercer capítulo, está dedicado al método, configurado por la andadura en lógica compleja: método-metodología, trazado con una hologramia compuesta de contextualización empírica, estado del arte y contextualización teórica-epistemológica multireferencial, contextualización metódica, integración critica-compleja de conocimiento, cierre-apertura de la tesis, y así establecer los núcleos periféricos emergentes, dándoles sentido desde una organización compleja del conocimiento.

Los hallazgos encontrados se articulan a las representaciones que los adultos mayoritariamente les atribuyen a los niños. No obstante, descubrir el significado de la infancia desde los niños, es también una apertura a la incertidumbre; por ende, el contexto y políticas de la institución escolar, en donde predomina la palabra del adulto, deben cambiar.

La relevancia de la investigación radica en la interpretación compleja y organización poiética de estas representaciones, puesto que ofrecen una alternativa

para configurar escenarios educativos transversalizados por el reconocimiento, la comprensión, la escucha y la participación de los niños en los procesos educativos que los afectan. Además, este estudio puede facilitar el cambio de la percepción que los mundos adultos tienen de la infancia y contribuir como dispositivo teórico de análisis e intervención con la niñez y desde la niñez, en tanto que, investigadores, planificadores, tomadores de decisiones, comunidad educativa y sociedad civil, reflexionen e interpelen sus propios modelos de pensamiento y marcos de actuación con las infancias y los niños en horizonte de reconfigurar sus propias realidades.

Capítulo 1: Fundaciones de la Investigación

1.1 Entramado problemático: Desentrañando las problemáticas como desafío para la investigadora

El primer entramado responde al tejido problémico de la investigación desde una visión interdisciplinaria, lograda desde el pensamiento complejo, lo cual permite transitar de un círculo vicioso a un círculo virtuoso[2] en la triada entre: representaciones sociales-infancia-niños. Los actores de esta andadura son niños de contextos escolares situados, quienes se expresan desde la primera persona del singular sus percepciones, ideas, creencias y sentimientos frente a las infancias, a su ser y al estar como niños en el presente.

[2] La causalidad compleja no es lineal: es circular e interrelacional. La causalidad compleja no es ya, solamente determinista o probabilista; crea lo improbable (Morin, 1984, p. 308).

Figura 1. Entramado problemático

Fuente: Elaboración propia.

La concepción de la infancia cambia de manera evidente en el transcurso de la historia y su nominación varía de acuerdo al momento histórico: infantes, menores, párvulos, niñez, infancia, entre otros; todos ellos hacen referencia a términos que remiten a marcos conceptuales, históricos, legales, sociales, pedagógicos y psicológicos determinados (Ariés, 1960). De este modo, cada sociedad produce las figuras que posee sobre la infancia y el desarrollo de los niños[3] ligadas al momento histórico, social, económico y político de dicha sociedad (Ariés, 1960). Por lo tanto, la infancia de hoy ha de ser explicada y comprendida desde la colectividad que la produce; simultáneamente, el niño encarnado en la cotidianidad de lo social, permite observar e interpretar la sociedad que lo ha producido.

Así mismo, el interés por el estudio de la infancia como un problema que interpela y cuestiona por fuera del ámbito privado y del anonimato, remite a la época de la modernidad. La infancia deviene de un recorrido histórico que la fue visibilizando en la medida que también fue configurando en ella movilidades históricas discontinuas. Lo anterior, se relaciona de manera estrecha con lo que la sociedad y los adultos esperan de los niños, los derechos que les otorgan en las políticas de estado y en las prácticas familiares educativas y sociales. Sin embargo, esta idea ha tenido una importancia relativa en la formulación de las políticas de infancia y, aunque estas construcciones sociales se tienen en cuenta en la formulación implícita de las mismas, no hacen parte del debate sobre las implicaciones y desafíos asociados a los niños y con las políticas de atención a la infancia.

Actualmente, existen acuerdos generales sobre los avances en las condiciones de vida de los niños en Colombia, a partir de la diversidad de políticas y programas sociales y educativos implementados en los últimos años por el Estado. Sin embargo, la meta de lograr desde la visión del principio hologramático[4] el

[3] Respecto al género empleado a lo largo del documento, se usa la regla gramatical masculina para referirse a niña y niño, adulta y adulto, profesora y profesor, padres y madres. Se decide por su uso, sin el ánimo de discriminación sexista, para facilitar la escritura.

[4] Se inspira “en el holograma, en el que cada punto contiene la casi totalidad de la información del objeto que representa” (Morin, 2007, p. 99). Asociado al pensamiento de Morin et al. (2004) indica

desarrollo complejo de la infancia, y una vida feliz para todos los niños se encuentra aún muy lejos de convertirse en una realidad.

En tal sentido, la discusión sobre la infancia en Colombia posee hondas discrepancias entre los discursos del Estado y de los Gobiernos de turno, que resaltan los logros obtenidos, los proyectos realizados a favor de la infancia, como lo es el Programa de Cero a Siempre y los diagnósticos realizados por los organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1999) y por la sociedad civil, que revelan la situación de precariedad, violencia y pocas oportunidades de desarrollo de los niños en muchas regiones del país; de tal forma que, la vida digna y el desarrollo integral de la infancia continúa siendo una deuda política, ética y social para todos.

Al analizar las discrepancias, las diferencias se relacionan también con las estructuras y dinámicas sociales que son determinantes en la manera de comprender y atender a la infancia, en las ideas socialmente compartidas de lo que es la infancia y la educación de los niños. Los significados asociados a la infancia, poseen repercusiones en la práctica, transformando las relaciones entre los adultos y los niños.

Ahora bien, el estudio tradicional de la infancia, se ha centrado en conocer las diversas condiciones y situaciones de los niños desde una perspectiva adulta, orientada, por lo general, a su protección, educación, procesos de socialización, en dimensiones tanto individuales como sociales de su desarrollo. Se puede afirmar, a través de los planteamientos de Gaitán (2006), que la infancia ha sido abordada por otros, diferentes a los niños, otros tales como, instituciones gubernamentales, escolares, familia, a través de figuras adultas, que se atribuyen el conocimiento sobre la niñez, en particular desde modelos biomédicos, pediátricos o pedagógicos.

La psicología clásica se ha centrado en los diferentes desarrollos: Psicológico, madurativo, moral, entre otros. Los niños se han estudiado desde los diferentes paradigmas del desarrollo, en particular, desde la psicología del desarrollo. En consecuencia, los niños y su desarrollo en primera voz, no han sido

---

que “pensar en los fenómenos objeto de estudio desde una visión hologramática convierte en relevante el constante diálogo entre lo macro y lo micro” (p. 25).

considerados como sujetos de estudio en el campo de las ciencias sociales y de la educación.

Se podría decir entonces que, como resultado de esto, se tiene la visión instituida de la infancia y de los niños, determinada por las prácticas y discursos de los adultos, lo que limita la participación autónoma de los niños. Son los adultos quienes gestionan y deciden los espacios, tiempos, modos de direccionar y participar en su propio desarrollo en los diferentes sistemas y contextos de interacción. La imagen de los adultos que el niño interioriza y naturaliza son referente de autoridad, identidad y poder, que media entre su sí mismo y el estar en el mundo. Las voces, las necesidades de desarrollo, conocimientos y percepciones de los niños, se encuentran condicionadas por las relaciones de poder que establece con el mundo y, como consecuencia por las interacciones con los diferentes sistemas, que construyen su mundo social.

Uno de los sistemas partícipes de esta construcción es el sistema educativo, a través de la escuela como un escenario en donde se insertan y reproducen los valores, representaciones y modelos dominantes de la sociedad y, además es el ámbito donde interactúan, durante un tiempo mayor, los niños con la población adulta y entre sus pares. La institución escolar, desde la educación inicial, es el lugar donde se aprenden y se reproducen las normas, la disciplina y la doctrina de la institución (Bourdieu y Passeron, 1979); es por ello que, se ha seleccionado la escuela y el nivel de básica secundaria como contexto situacional del presente estudio.

Se conjetura, que la construcción de discursos sobre el desarrollo, establecidos por la misma infancia, está fuertemente influenciada por los discursos y representaciones sociales de los adultos que los rodean. Ello dificulta que los niños puedan elaborar de manera auténtica y espontánea, patrones y modalidades ajustadas a su propio desarrollo, distintas a la subordinación en que el niño se mantiene sujetado al mundo adulto, quienes dirigen y regulan las diversas actividades donde la infancia participa; los adultos son quienes establecen y gestionan los espacios donde la infancia se relaciona, estudia y juega; los adultos determinan y deciden sobre los tiempos, los lugares y los momentos en los que

asisten e intervienen. Esto acontece tanto en contextos públicos como privados, ya sea en ámbitos domésticos familiares, educativos y recreativos.

La imagen adulta representa para los niños un referente válido, dotado de muchos conocimientos, experiencia y poder, en donde el adulto se constituye para la niñez como una figura a la que aspira convertirse. De manera que, no es difícil pensar que dicha imagen se llegue a interiorizar, representar y naturalizar mediante el lenguaje y la acción.

En este sentido, la presente investigación pretende contribuir en la línea de la crítica planteada por Casas (2006), quien indica que en los estudios acerca de la niñez se han dado por sentadas muchas cosas respecto de esta, que merecen ser cuestionadas y consideradas desde otras perspectivas dentro de múltiples contextos en los que se encuentran inmersos, el familiar, escolar, comunal, entre otros; es decir, situar las fuerzas que dinamizan el desarrollo de los niños en los ámbitos que viven desde la multidimensionalidad de su desarrollo. La experiencia o el modo de percibir una situación, que tiene un niño entre diez y doce años de edad, es completamente diferente a la que tienen sus pares de otras edades, niveles y grados escolares y, es esta percepción de la realidad, conjugada con la particularidad de los contextos de desarrollo, la que hace que el niño piense, relate y actué de manera singular.

De otro lado, la construcción social de las representaciones sociales sobre la infancia se da mediante las interacciones de los sujetos en la vida cotidiana, tal como sucede con los niños, “aquellos seres humanos que transitan por esa primera etapa del ciclo vital que llamamos infancia” (Gaitán, 2006, p. 64), con quienes se reproducen conocimientos, percepciones, creencias y características atribuidas connotadas de ideas paternalistas, minusvalía, asistencialismo, que devienen de paradigmas adulto céntricos, que omiten la idea de la infancia como sujetos activos, válidos y transformadores de su propia realidad construida en el presente para el presente, en la vida cotidiana e interacción con los otros. La naturalización de estas representaciones y las prácticas educativas que de ellas se desprenden coartan la posibilidad de que sean cuestionadas, redefinidas y replanteadas.

El objeto de esta investigación es interpretar los conocimientos emergentes que poseen los niños sobre las representaciones sociales de una niñez en metamorfosis desde sus percepciones, creencias, experiencias y contextos. Para ello se ha tomado como unidad y objeto de análisis, los discursos, las asociaciones y las iconografías que los niños hacen sobre su infancia, niñez, escuela y, la manera cómo los construyen.

El presente estudio tiene como finalidad aportar al conocimiento de una infancia reconfigurada en el tiempo presente y de una niñez capaz de auto crearse, empoderada de sí misma. De igual forma, develar la necesidad de escuchar a los niños como ciudadanos, proponentes legítimos y válidos, fundando formas de pensamiento ecologizado[5], que cuestionen el paradigma de simplificación y disyunción y, acojan el paradigma complejo de la auto-eco-organización[6], propiciando los territorios para la configuración de una escuela que emerja de sus creaciones y sueños; escuela atractora de un sistema educativo transformador, de una escuela para los niños, desde el paradigma del pensamiento complejo.

1.1.1 Pregunta de Investigación.

¿Qué conocimientos emergentes poseen los niños de séptimo grado sobre las representaciones sociales de una infancia en metamorfosis desde sus percepciones, creencias, experiencias y contextos en una institución educativa de Manizales-Colombia?

[5] Lo esencial de la consciencia ecológica reside en la reintegración del medio ambiente en la consciencia antroposocial (Morin, Bocchi y Ceruti, 1991).

[6] Maturana y Varela (1995), mediante el concepto de autopoiesis, argumentan la autonomía de los seres vivos y, con ello, su irrepetibilidad.

1.1.2 Circuito recursivo[7]: la pregunta de investigación.

1.1.2.1 Preguntas derivadas.

Se pretende encontrar respuestas y/o nuevos interrogantes a:

1.1.2.1.1 Pregunta derivada N° 1.

¿Cuáles son los discursos, saberes, sentimientos, creencias, aspiraciones que los niños tienen de sí mismos y de los otros niños?, ¿Los niños, se sienten como protagonistas de su niñez?

1.1.2.1.2 Circuito recursivo N° 1.

Infancias - discursos de los niños - prácticas intersubjetivas y sociales.

[7] El principio de recursividad organizacional describe un proceso en el que los efectos o productos son, al mismo tiempo, causantes y productores del proceso mismo (Morin, 1988, p. 112).

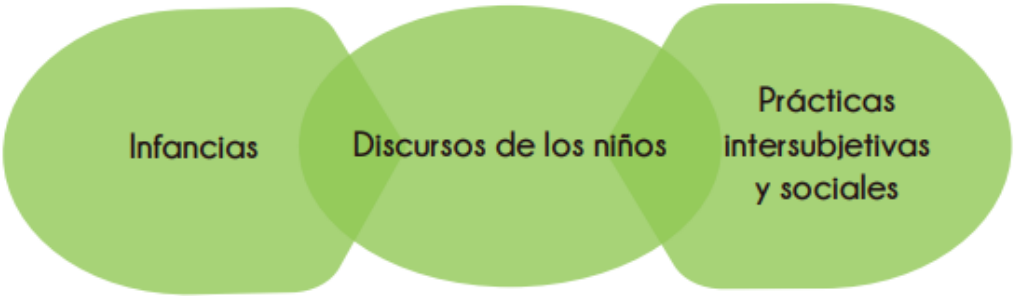


Figura 2. Circuito recursivo N° 1

Fuente: Elaboración propia.

1.1.2.1.3 Pregunta derivada N° 2.

¿De qué manera las representaciones de infancias, están influenciadas por las percepciones adultas y por los roles asignados a los niños por parte de los mundos adultos?

1.1.2.1.4 Circuito recursivo N° 2.

Representaciones sociales – Representaciones sociales acerca de las infancias - Adulto céntrico.

Figura 3. Circuito recursivo N°2

Fuente: Elaboración propia.

1.1.2.1.5 Pregunta derivada N° 3.

¿Qué cambios en el sistema educativo fundan la reinvención de una escuela pensada y actuada por y para los niños desde el pensamiento complejo?

1.1.2.1.6 Circuito recursivo N° 3.

Sistema escolar - reinvención de la escuela desde el pensamiento complejo.

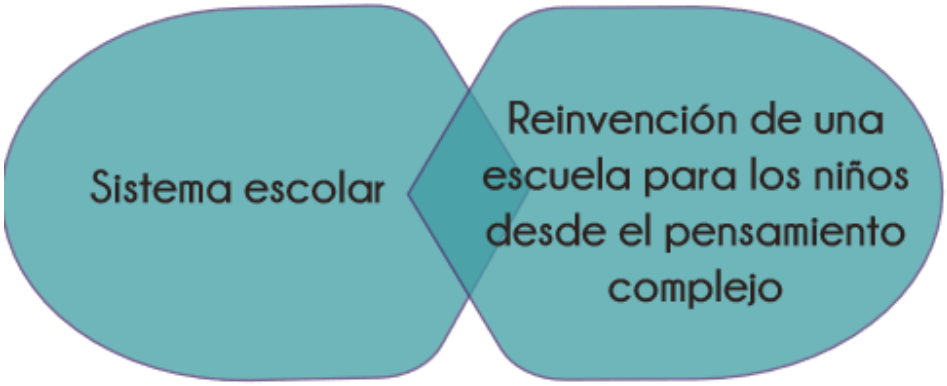


Figura 4. Circuito recursivo N° 3

Fuente: Elaboración propia.

1.1.2.2 Contexto institucional.

El Colegio de Villa del Pilar está constituida por la fusión de tres instituciones educativas: Colegio Mariano Ospina Pérez, Integrado Villa del Pilar y Escuela Ciudad Manizales, en la misma planta física, en tres jornadas. La sede principal se encuentra ubicada entre los barrios Villa Pilar y Sacatín; está circundada por la Compañía Manufacturera Manisol, la Clínica Cardiovascular y la Parroquia de Villa Pilar. La sede primaria se encuentra ubicada en el barrio La Palma, cerca de la zona turística del barrio Chipre, como Monumento a los Colonizadores, la Media Torta, Parque Observatorio, Iglesia de Chipre, espacios que se usan como escenarios de aprendizaje.

A partir del año 1992 la institución realizó una adecuación curricular que permitió atender los diferentes ritmos de aprendizaje y las necesidades e intereses de un gran número de estudiantes. Posee un diseño curricular pertinente y flexible, el cual busca que toda la acción en la gestión escolar sea dada desde la óptica de la educación inclusiva.

El modelo pedagógico es Escuela Activa Urbana el cual orienta los procesos escolares a través de la gestión de aula, gestión institucional y la gestión de contexto que promueve la participación comunitaria a partir de acciones de integración de la escuela con la comunidad, con base en el fortalecimiento del trabajo con padres de familia.

El modelo pedagógico basado en pedagogías activas, ha suscitado en la institución, elementos y componentes valiosos que guardan correspondencia con la educación inclusiva, el área de profundización en gestión empresarial, un diseño curricular propio, las políticas, prácticas y culturas inclusivas que se viven en la institución, la gestión de los proyectos pedagógicos transversales, el plan de formación docente y la articulación con la educación superior a través del programa de Universidad en tu Colegio.

1.2 Entramado problemático: Razones que argumentan esta andadura

Los niños al igual que los adultos, se afectan y son afectados por las dinámicas sociales, económicas y políticas (Gaitán 2006). Sin embargo, las necesidades y oportunidades de la infancia son tratadas por los adultos de manera periférica a estas dinámicas, sin la participación activa de los niños, particularmente en el ámbito de lo privado por sus familias y docentes. Es por esto, que se trata de transformar la imagen pasiva, reactiva e infantilizada de la infancia, la cual debe esperar su madurez para ejercer su capacidad de decisión, expresión y presencia social.

Los mundos individuales y sociales son un aspecto fundamental para abordar la construcción del desarrollo desde los sujetos y, en este caso desde los niños. Lo anterior se origina porque la configuración de los mundos en los contextos socioculturales en que se desenvuelve, su percepción, interpretación y representación de la realidad, está mediada por los valores, creencias, actitudes, necesidades, posiciones sociales; como lo afirma Jodelet (1985), esa representación social implica la transformación de dicha realidad, mediante su construcción a través del lenguaje y las prácticas sociales de un determinado grupo cultural. Por lo que se puede decir que, las representaciones, no solo están en la subjetividad, sino en la cultura y en la sociedad.

Surge aquí el interés por comprender y reconocer las representaciones sociales de las infancias para tener significados y comprensiones diferentes a las estudiadas en la literatura acerca de estas, que han prescrito las voces especializadas de los adultos. Se trata de crear escenarios para visibilizar a los niños en los programas educativos y en la sociedad, procurándoles mecanismos de participación y su interlocución como legítimos voceros de sus necesidades y oportunidades de vivir una niñez auto-eco-organizada, en donde es posible ejercer el derecho a la autonomía de sus lenguajes expresados en sus discursos, debido a lo cual, se posibilita a los niños el reconocimiento social como sujetos titulares de

derechos[8], partícipes de una comunidad social y educativa, cuya voz construye su desarrollo desde la autonomía de sus narrativas.

Ahora bien, resulta novedoso conocer las representaciones sobre lo que los niños entienden y comprenden de su propia infancia; teniendo en cuenta que en los procesos de interacción con ellos surgen vivencias internalizadas, se pretende identificar la manera cómo influye en los niños, que sean los adultos quienes deciden sus necesidades, oportunidades y satisfactores.

Estar al tanto de cómo los niños narran su infancia y, conocer en qué medida comparte con los adultos nociones sobre esta, ayuda a identificar y diferenciar los desarrollos contextualizados de la infancia, a incorporar las perspectivas de los niños en el diseño y elaboración de estrategias y programas educativos; también contribuirá a contrastar e incorporar sus demandas e intereses, desde nuevos relatos y discursos propios de la infancia.

Otra razón para la realización de la presente investigación, es la escasa producción teórica y desarrollos conceptuales, condensados en documentos científicos sobre las representaciones de infancia, en los niños de once a trece años (edades en que generalmente se encuentran en séptimo grado de básica secundaria), que aporten una perspectiva hologramática para su comprensión, lo cual resulta paradójico frente al creciente discurso en torno a la necesidad de brindar atención integral a este grupo etario, en particular.

Asimismo, esta investigación pretende contribuir a una reforma de conocimiento sistémico e interdisciplinario sobre la infancia, en vista de la multiplicidad de factores que intervienen en la dinámica de estas totalidades complejas (los sistemas sociales, culturales, educativos), así como de la diversidad cualitativa de las partes que los componen; se hace imprescindible un abordaje desde distintas perspectivas (historia, desarrollo humano, desarrollo infantil, sociología, biología, antropología, psicología, educación, entre otros), tanto desde la dimensión teórica como metodológica, para afrontar el estudio científico, las

[8] Sujetos titulares de derechos**:** todas las personas menores de 18 años, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad (Código de la infancia y la adolescencia. Ley 1098 de 2006).

políticas, las prácticas educativas situadas de este campo de conocimiento y el tejido en *complexus*.

Desde este tejido, la enseñanza es una práctica pedagógica y didáctica en donde pueden confluir las ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias humanas, artes y humanidades, tratando los problemas vitales para la toma de conciencia de aprendizajes comunes, propios de la condición humana en una era planetaria (Morin et al., 2002) en la que se afronta como individuos y como humanidad los mismos problemas vitales.

Es bajo esta perspectiva, como se puede comprender el acto de enseñar como una acción de vital importancia en la escuela, en cualquier nivel de la educación, ya que la enseñanza, además de humanizar, crea vínculos intersubjetivos con otras conciencias, permite aprender a aprender, aprender a pensar sobre el objeto del pensamiento, y en eso reside una reforma de pensamiento que provoca a la vez una reforma de la escuela y de la educación. Por ello, desde las prácticas pedagógicas, se piensa que:

> Hay que enseñar que las cosas no son solamente cosas, sino también sistemas que constituyen una unidad que vincula partes diversas; no objetos cerrados, sino entidades inseparablemente unidas a su entorno y que sólo pueden ser conocidas si se las inserta en su contexto. En lo que respecta a los seres vivos, éstos se comunican entre sí y con su entorno y estas comunicaciones forman parte de su organización y de su naturaleza. (Morin, 2007, p. 81)

Por ello, desde el paradigma del pensamiento complejo, es insuficiente pensar solo en el cambio de un currículo, de un plan de estudios, de unos contenidos en los programas educativos. Desde este pensamiento se parte de una reforma del conocimiento, con relación al paradigma científico moderno, de la fragmentación y la especialización; se trata, también, de una reforma del pensamiento que modifique los esquemas mentales y las sensibilidades del sujeto que conoce, es decir, una reforma que implica tomar conciencia de la condición humana, entendida como una

condición que es producida y es producto de las complejas relaciones que se tienen con los otros y con lo otro.

Así, según Morin (2007) se trata “de una reforma que concierne nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar” (p. 88), una reforma educativa que permita dar cuenta que, el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que, a su vez, este conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes (Morin, 2007, p. 92); es decir, que dé cuenta de la complejidad de las relaciones que entran en el juego de la vida, en el mundo que se habita y en las complejas relaciones de la enseñanza y el aprendizaje de una educación planetaria, que lleva, no solo a tomar conciencia de lo que pasa en la sociedad, en la educación y en la escuela, sino a sentirse responsable de sus reformas para reinventar su praxis en contextos sociales y educativos, situados y planetarios.

Desde este punto de lectura, en perspectiva del pensamiento complejo, a partir de los relatos y los discursos de los niños sobre las representaciones de su infancia y de su niñez, se hace un llamado a los planificadores, diseñadores y tomadores de decisiones educativas para que tengan presente la participación activa de los niños y corten con las prácticas reproductoras de dominio de los modelos hegemónicos y heteronormativos de la infancia.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación tienen la posibilidad de convertirse en un antecedente para la estructuración de políticas, programas y prácticas educativas más integradoras y sistémicas desde los niños y para los niños, que contribuyen al tejido de una sociedad que los reconoce, los escucha y actúa en consecuencia. Esta es una vía para tener niños tejedores de su presente en devenir, constructores de sí mismos y de las cosmovisiones de su infancia.

Esta andadura, convoca y provoca a la reflexión sobre la praxis de todos aquellos que, de algún modo, estén relacionados con la población infantil. Se posee conciencia de que el cambio es difícil, pero posible y, si la educación en sí misma no transforma la sociedad, sin ella tampoco ésta cambia (Freire, 2006); por lo cual, es necesario crear condiciones para una reforma de pensamiento social, sobre las representaciones sociales de los niños y de su infancia, espacio en donde la

educación debe contribuir a crear las condiciones para que esto suceda. Mientras tanto, no solo se espera, sino que se prepara la llegada del cambio; esta es una de las razones sensibles de esta tesis.

De igual manera, la escuela, tal como se conserva hoy está muy distante de las demandas y realidades actuales. Una escuela disciplinada, rígida, conservadora, que exhibe planes de estudio, graduaciones y horarios rutinarios, basada en la obediencia, administración de los saberes que deben poseer los niños de acuerdo a su edad cronológica, que homogeniza la visión de mundo, de la sociedad y de la vida que deben llevar los niños y que prescribe a la familia y a la sociedad lo que se debe conocer sobre la infancia.

Es así como, repensar la escuela, cuestionar su dinámica operacional desde el paradigma del pensamiento complejo, es un imperativo fundamental para los que piensan que la educación es la vía expedita para la reinvención del sujeto, de la sociedad y de una vida más autorealizada y feliz, otra de las razones sensibles que impulsan la creación de esta tesis.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Interpretar los conocimientos emergentes que poseen los niños de séptimo grado sobre las representaciones sociales de una infancia en metamorfosis desde sus percepciones, creencias, experiencias y contextos en una institución educativa de Manizales-Colombia.

1.3.2 Objetivos específicos.

1. Describir los discursos, saberes, sentimientos, creencias, aspiraciones, que los niños tienen acerca de las infancias a partir de sus asociaciones y respuestas a los interrogantes propuestos.
2. Reconocer la manera como las representaciones de infancias, están influenciadas por las percepciones adultas y por los roles asignados a los niños por parte de los mundos adultos.
3. Desentrañar las imágenes, lugares y prácticas cotidianas de una escuela pensada para y por los niños, que aporten a la reinvención de la escuela y a sus estructuras y dinámicas desde el pensamiento complejo.

Tabla 1. Ruta metódica pensada en esta investigación

Objetivos de la andadura investigativa	Describir los discursos, saberes, sentimientos, creencias, aspiraciones, que los niños tienen acerca de las infancias y la niñez a partir de sus asociaciones y respuestas a los interrogantes propuestos	Reconocer la manera como las representaciones de infancias, están influenciadas por las percepciones adultas y por los roles asignados a los niños por parte de los mundos adultos	Desentrañar las imágenes, lugares y prácticas cotidianas de una escuela pensada para y por los niños, que aporten a la reinvención de la escuela y a sus estructuras y dinámicas desde el pensamiento complejo
Preguntas derivadas	¿Cuáles son los discursos, saberes, sentimientos, creencias, aspiraciones que los niños tienen de sí mismos y de los otros niños?, ¿Los niños, se sienten como protagonistas de su niñez?	¿De qué manera las representaciones de infancia, están influenciadas por las percepciones adultas y por los roles asignados a los niños por parte de los mundos adultos?	¿Qué cambios en el sistema educativo, en el sistema escolar, fundan la reinvención de una escuela pensada y actuada por los niños y para los niños desde el pensamiento complejo?
Categorías iniciales	Infancia Niñez Niños Discursos Creencias	Representaciones sociales de niñez e infancia Roles asignados por los adultos a los niños	Sistema educativo Sistema escolar Reinvención de una escuela para los niños desde el pensamiento complejo
Dialógica Método-Metodología	Asociación libre Entrevistas Semi-estructuradas Talleres Iconográficos	Entrevista semiestructurada	Entrevista semiestructurada
Autores en el dialogo complejo	Philippe Ariés Lloyd Demause Neil Postman María Álzate Victoria Casas Jean Abric Claude Bernard Edgar Morin	Humberto Varela Francisco Maturana Benito Escolano Nicolescu Basarab	Mariano Narodowski Paulo Freire Edgar Morin, Emilio Ciurana Raúl D. Motta

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 2. Entramados teóricos

2.1 Entramado teórico: Estado del arte y registro de artículos de investigación con relación a las representaciones sociales de las infancias

2.1.1 Investigaciones internacionales.

En la tesis de doctorado de la investigadora española Silvia Martínez Cano, denominada *La representación gráfica de lo divino en la infancia: la transmisión de la imagen de Dios de la Universidad Complutense de Madrid* (Martínez, 2011), se propuso una exploración y análisis de las expresiones gráficas que pretenden realizar transmisiones de lo divino, mediado por conceptos y relaciones particulares. Igualmente, se indagó la frecuencia y el interés de uso como una manera de hacer contrastación, y lo relacionó con valores universales, también, incluyó para el análisis la edad y el género observados en la reflexión gráfica de los participantes y las asociaciones encontradas entre ellos.

En el análisis se tuvieron presentes los aspectos adquiridos en el medio y los que autónomamente construyen los sujetos; para las interpretaciones se tuvieron en cuenta, aspectos como, el ciclo vital, el género, el sexo, el lugar de procedencia, la situación socioeconómica, la relación con la percepción de lo divino y las dificultades personales y académicas. Las metodologías utilizadas fueron, teoría fundamentada, metodología construccionista y metodologías feministas, que le permitieron a la autora complementar datos cualitativos y cuantitativos desde perspectivas multidireccionales, relacionales y lenguajes abiertos, que aportan al análisis y a la interpretación de los hallazgos y conclusiones.

En la significatividad del género, este es representado por los estudiantes, en su mayoría por una figura masculina unida a una serie de representaciones que corresponden a la visión patriarcal: autoridad, omnipotencia, omnipresencia, omnisciencia; esta figura representativa evoluciona de igual manera en el ciclo vital de los niños y las niñas.

El estudio denominado, *las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar,* de Garnique (2012)*,* en ciudad de México, pretendió dar cuenta de las representaciones sociales de la inclusión escolar que han construido algunos docentes en el nivel de educación básica del sistema educativo mexicano, para lo cual abordan dimensiones del campo de representación, como la información y su apropiación, la imagen construida del objeto y desde dónde hablan los docentes inclusivos.

En la metodología se emplearon tres técnicas e instrumentos: observación, cuestionario y entrevista, aplicados en tres grupos denominados: gestores educativos, docentes inclusivos y maestras colaboradoras. La teoría de las representaciones utilizada en esta investigación fue la de Abric (1987), quien considera que los contenidos de la representación social se organizan y jerarquizan alrededor de un núcleo de valores, normas sociales, creencias y mitos.

En dialógica compleja se encuentran conexiones con las concepciones Morinianas sobre una visión reformada de la sociología del presente en donde se reafirman las dinámicas propias de las sociedades humanas, que exploren la triada: individuo-sociedad-cultura; se trata de concebir la naturaleza humana y la naturaleza social, imposible de continuar separándolas desde la visión clásica estructural y determinista de la sociología, que excluye al sujeto auto productor en interacción con todas las formas de la vida y que ignora la emergencia de la recursividad individuo-sociedad-cultura. Se trata, desde el pensamiento complejo, de poner en cuestión una sociología ahistórica y atemporal, insuficiente para escudriñar los hechos sociales, que se bifurcan en múltiples historias, sentidos y significados humanos.

Por tanto, de acuerdo con Morin (1995) la sociología debe reencontrar su naturaleza humana compleja, concibiendo un sistema social abierto concreto de carácter autoorganizador y autoproductor de las sociedades. Desde esta investigación se asume al niño como un ser multidimensional, en interacción dinámica con el dispositivo interno del sistema social: la cultura. Según Morin (1995) existen diversas culturas interactuando en una sociedad y un mismo individuo puede

hacer parte de esta diversidad. Lo que diferencia a la cultura es su aparato generativo, es decir, su existencia noosférica[9].

La interpretación de los resultados se organizó a partir de la identificación de las tres dimensiones de las RS: actitud, información y campo de representación, enfocada a lo expresado por los sujetos acerca de la inclusión de la diversidad escolar.

Las palabras evocadas fueron identificadas y ubicadas en tres campos: educativo, social y axiológico, a partir de lo cual, se verificó que las palabras se ubican principalmente en el campo educativo, seguido del social y el axiológico, donde la expresión que sobresale es “falta de capacitación”, seguida de las palabras “materiales”, “alumno”, “orientar”, “capacidades” y “comprometerme”.

De todos los campos, el educativo es el único que se orienta a un fin común, la atención del alumno con capacidades diferentes. Por su parte, la imagen que prevalece sobre la inclusión de la diversidad escolar entre los docentes inclusivos está enfocada en un marco de referencia conocido y preexistente, los alumnos con discapacidad o con capacidades diferentes, a quienes perciben distintos a sus compañeros, debido a que requieren un trato especial y hay que prepararse y comprometerse para ello, así como ser mejor persona, trabajar en equipo y buscar materiales concretos para la educación de los excluidos.

La investigadora encontró un componente emocional afectivo, ya que expresa reacciones emocionales, las cuales llevan a una toma de posición frente al objeto (la actitud), que remite a la angustia y la desesperación, que juega un papel importante en la conformación de los universos de opinión.

Por su parte, los docentes inclusivos representan a la inclusión con la atención que ellos brindan en el aula y, la imagen que tienen sobre los problemas de la inclusión, se ubica principalmente en el campo educativo; es significativo el hecho de que este solo se refiera al alumno y al aula en particular, donde la inclusión significa ofrecer una educación acorde con las características del grupo, y al mismo tiempo incrementar las posibilidades de su aprendizaje. En las respuestas de este

[9] Término propuesto por el filósofo Theilhard de Chardin. La noosfera es entendida como el ámbito de organización y configuración de las ideas en una cultura.

grupo sobre el proceso de formación-apropiación que han vivido con respecto al objeto de representación, un docente reconoció que ha tomado algunos cursos y talleres, mientras que otros hicieron referencia a la práctica, a la experiencia como escenario de la enseñanza en el marco de la inclusión.

Otra investigación titulada *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación sobre las representaciones sociales*, que construyen estudiantes de educación media, de Ferrada (2014), en la Universidad de Chile, tuvo como propósito comprender las representaciones sociales de estudiantes de 3° y 4° año y egresados de educación media del Liceo República de Siria, acerca de su relación con sus profesores de aula y, el modo en que estas relaciones inciden en su proceso de formación.

La metodología utilizada se centró en el paradigma cualitativo, con un enfoque comprensivo-interpretativo. Las técnicas que se utilizaron fueron, entrevista individual abierta y en profundidad, por medio de las cuales se encontró la emergencia de representaciones entorno a la Relación Docente-Estudiante, explicada por los autores como el profesor típico o normal, el profesor cercano o idealizado. Los sujetos del estudio concuerdan en que la edad es un factor relevante a la hora de establecer una interrelación, aseverando que la interacción con un profesor joven suele ser mejor que con uno de mayor edad, siendo más cercana, más fluida y de menor verticalidad.

De esta forma, la investigación concluye que las relaciones entre docentes y estudiantes se caracterizan por ser “distantes pero confiadas” o “semi-cercanas y semi-distantes”, expresando la confianza del estudiante para poder expresar sus preguntas, cuestionamientos y formas de pensar, sin caer en la amistad, manteniéndose en la semi-horizontalidad; con la posibilidad abierta de contar con el profesor para escuchar o solucionar problemas personales, manteniendo la formalidad dentro del aula y una cercanía más humana fuera de ella; rasgos que, a opinión de los consultados, contrasta con la relación tradicional o típica que caracteriza al sistema escolar chileno.

Otra investigación internacional rastreada es la titulada *Representaciones sociales de la escuela por los alumnos de la enseñanza secundaria en las escuelas*

públicas de Brasil, realizada por De Souza (2012), de la Universidad Federal de Vicosa-Minas Gerais, Brasil, cuyo propósito fue analizar las representaciones sociales de los estudiantes del último año de la enseñanza obligatoria sobre la escuela, e investigar el comportamiento indisciplinado de los alumnos en el contexto escolar y la posibilidad de que existan diferencias de género en dichas representaciones.

Entre los principales resultados se encontró que las representaciones sociales de los estudiantes de las escuelas públicas encuestadas tienden a ser positivas, en lo que respecta a la escuela y al comportamiento disciplinado. La escuela es vista como un lugar de aprendizaje importante para una mejor integración social y profesional y, aunque los participantes afirman tener problemas en la escuela, en su mayoría no se consideran indisciplinados/as.

En cuanto al comportamiento disruptivo, en general, los estudiantes se consideraban a sí mismos disciplinados. Las niñas se consideran más disciplinadas que los niños, con una diferencia de 15%; estos datos muestran que, entre los encuestados, las representaciones sociales que circulan hacen referencia a que la escuela es importante para su propio desarrollo, marcando una diferencia en su vida futura, especialmente lo referente a la profesionalización. En este ámbito, las diferencias de género son importantes, dado que los niños y niñas clasifican de forma diferencial el comportamiento en la escuela. Estas consideraciones son importantes para comprender mejor cómo los adolescentes valoran la escuela y su comportamiento en esta, elementos que favorecen la construcción de espacios menos sexistas y excluyentes.

Por su parte, la investigación denominada, *Representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre docentes exitosos* realizada en México por Lozano-Andrade (2016), tuvo como objetivo conocer las representaciones sociales de los estudiantes sobre los docentes exitosos para dar cuenta de la construcción social que hacen de esa realidad, que se refleja en la vida cotidiana.

Desde lo metodológico, se trata de una investigación interpretativa, cualitativa, en tanto que se considera la realidad distinta en cada grupo, ya que cada uno la construye de manera simbólica distintiva a otros, lo que hace necesario

conocer estas representaciones para comprender a los actores participantes. La entrevista semiestructurada fue la técnica seleccionada para recopilar la información; una vez que se realizaron, se procedió a su análisis e interpretación, utilizando técnicas cualitativas de análisis de la información.

En los hallazgos, la existencia de aspectos actitudinales como la empatía, tolerancia, respeto y entusiasmo, entre otros, permite entender los demás aspectos característicos de los docentes exitosos, tales como, el dominio de la asignatura o la capacidad de organización y creatividad didáctica. Aunque, el dominio de la asignatura es fundamental, no basta con esto, hay que saber enseñarla, ser buen comunicador, detallado, tolerante, creativo, entre otras cualidades. Sin embargo, al alumno le parece una virtud el dominio de la asignatura en cuestión. De igual manera, consideran un docente destacado como aquél cuyas palabras se escuchan con seguridad, resuelve dudas o las preguntas que se le elaboran y, sobre todo, no da evasivas. Lo que se aprecia es que, el poseer un dominio de los contenidos es para el alumno una garantía de que habrá posibilidades de una explicación detallada y convincente, pero que también el profesor podrá implementar estrategias de aprendizaje diversas con explicaciones versátiles y no reiterativas o confusas.

De otro lado, para los estudiantes, la relación con el docente es de gran importancia pues se puede notar que a través de ella se van desarrollando hábitos de respeto; una vez que estos se dan entre los alumnos y el profesor, surge la comprensión de él hacia los estudiantes, en la relación hay afecto, situación que provoca un mayor acercamiento y aceptación. Desde la perspectiva de los estudiantes, un rasgo actitudinal que caracteriza al docente destacado es el respeto que les brinda, pues ello les genera cierto grado de confianza en la relación, promoviendo e inspirando seguridad, agrado y comprensión por parte del maestro.

Señalan tres tipos de profesores de acuerdo con el uso que hacen de la autoridad, los profesores autoritarios, que se caracterizan por el abuso del poder, los liberales que se encuentran en el extremo opuesto por ser demasiado permisivos y los democráticos que, sin dejar de usar el poder que poseen, lo usan de manera consensual, sin tratar de imponer sus normas o decisiones, sino en proceso de consideración más o menos justo de los otros. Según los informantes, el tipo de

autoridad que ellos consideran más efectivo en el logro del orden en el aula y, por tanto, en crear condiciones de trabajo adecuadas para el aprendizaje, es una mezcla entre el autoritario y el democrático.

Otra de estas investigaciones denominada, *Infancia y producción de subjetividades en la niñez: el estudio de la relación adulto-niño como dimensión de las representaciones de la infancia* de Santos et al. (2009), exploró las características del proceso de recepción y apropiación como constitutivas de la individualidad por parte de los niños, de algunos contenidos sobre la Infancia que circulan en el espacio socio-simbólico; para lograrlo, se analizaron textos producidos por niños de 8 a 12 años de edad, de colegios públicos y privados. De este meta-análisis los investigadores infieren que las narraciones de situaciones que definían como conflicto, se observaron variaciones en las posiciones de niños y niñas frente a las figuras adultas, variaciones que se tipificaron según el género y tipo de conflicto.

En el trabajo interpretativo de los productos dirigidos a la Infancia realizados por los niños, se analizó como manifestación del proceso de apropiación de dichos productos, características comunes en las producciones de niños y niñas de medios urbanos y de distinta condición socioeconómica, lo cual puede considerarse como indicios de las variaciones en cómo conciben las nuevas generaciones las posiciones en el espacio intersubjetivo entre adultos y niños.

En la perspectiva de la representación social de la infancia como un producto de la construcción social, Casas (2006) en su investigación, *Infancia y representaciones sociales* y *representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa*, presenta un análisis de los elementos constituyentes de las representaciones sociales, mayoritariamente compartidas, como contribución a una mayor comprensión de sus procesos de configuración, argumentando sobre la importancia de un cambio psicosocial, para soslayar el hecho de que representaciones del pasado sobre la infancia resistentes a su modificación sigan estableciendo rupturas intergeneracionales.

Analiza, también, creencias, estereotipos y representaciones que prevalecen en la sociedad occidental, ejemplificando las transiciones culturales, que se están

generando en la actualidad, señalando algunas consecuencias educativas, políticas y sociales derivadas de dichas transiciones. Se enfatiza en el descubrimiento moderno de la infancia como potencial humano y social, que visibiliza a los ciudadanos más jóvenes y a los niños que tradicionalmente han sido etéreos, así como se requiere, desde su óptica, un cambio de actitudes en los adultos para posibilitar otras formas de instaurar relaciones intergeneracionales.

2.1.2 Investigaciones nacionales.

Continuando con los antecedentes investigativos, a nivel nacional se encuentra la investigación, *Las representaciones sociales de los docentes acerca de la diferencia en el aula de clases de la Universidad de Nariño* (Carvajal, 2015); cuyo objetivo fue comprender las representaciones sociales que los docentes crean, acerca de la diferencia en el aula de clases. Se hace relevante observar que, los docentes emplean el término diferencia con categorías gramaticales que designan, ordenan o representan a los estudiantes en cuanto su forma de ser, sus características físicas y emocionales. Las categorías que emplean los docentes son de naturaleza dual, es decir, conformadas por dos polos, en uno, los estudiantes que caracterizan a partir de una visión peyorativa y subalterna, mientras que el otro, se les percibe en un sentido positivo y favorable, representaciones que toman forma de esquemas clasificatorios, por medio de los cuales distinguen y categorizan a los estudiantes.

El docente no parece interesarse por la diferencia, sino por incluirla, a partir de un marco legal; esto se infiere por las recurrencias con las que los docentes describen a los estudiantes, en donde hacen referencia a estudiantes buenos, malos, juiciosos, desobedientes, sumisos, humildes, callados, lideres, activos, entre otras. En este sentido, el aula de clases no es un espacio neutral, depende de las representaciones que desde su visión dictaminan los educadores. Por lo que se podría decir, que el docente visualiza o tiene en cuenta la diferencia; no obstante, en ese ejercicio de reconocimiento por parte del docente, se encontró que, si bien su esfuerzo pedagógico pretende representar al otro, tal dinámica conlleva al

desarrollo de esquemas clasificatorios que redundan en el ejercicio de su labor, los cuales se adecuan a los estereotipos.

De esta manera, las representaciones sociales de la diferencia, en los docentes investigados, muestra un índice de comprensión sobre el concepto de diferencia, es decir, no le es desconocido; sin embargo, remite a la necesaria transformación de la representación social de la diferencia enmarcada en el paradigma dual, a una nueva representación social de la diferencia fundamentada en el paradigma de la complementariedad de las relaciones humanas.

Continuando con el rastreo de investigaciones, se encontró el estudio denominado, *Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular*, de Hernández (2015), publicada por la revista virtual de la Universidad del Norte-Colombia. Su objetivo fue identificar las Representaciones Sociales que los docentes construyen sobre los estudiantes sordos y su inclusión en el aula regular en el nivel de secundaria, para lo cual, metodológicamente, el proyecto elige un corte cualitativo y se aborda bajo un enfoque hermenéutico–interpretativo, en el que se organiza la información desde la explicación, la traducción y la interpretación de acuerdo con la teoría de Ágnes Heller.

Los resultados de la investigación evidencian que la inclusión educativa de los estudiantes sordos al aula regular en el nivel de básica secundaria es solo un término que utilizan los docentes para referirse a “ocupar un lugar en el espacio”. La representación que poseen los profesores sobre los estudiantes sordos es que son “mudos”, y por ello, necesitan una atención especializada; en sus esquemas figurativos predomina el modelo clínico–rehabilitador en el que los sordos son asumidos como enfermos y en el que se busca ser normalizado con sus pares oyentes; así mismo, homogenizar los procesos en el ámbito educativo, ya que se asume que poseen las mismas características comunicativas y de aprendizaje que los oyentes. Por ello, en sus prácticas educativas predomina el modelo oralista y la exigencia para que la población sorda adquiera los códigos de lectura y escritura que posee la comunidad educativa mayoritaria.

En las representaciones sociales de los docentes es notable una actitud desfavorable hacia la inclusión de estudiantes sordos a las aulas regulares, ya que generalmente los excluyen del proceso educativo, por un lado, por la dificultad que encuentran al comunicarse por medio del Lenguaje de Señas Colombiano (LSC) y, por otro, por la exigencia que implica enseñarles a dos poblaciones al mismo tiempo (Sordos y oyentes). A través de la identificación de estas dificultades se logró evidenciar que los docentes son desconocedores de la forma de comunicación de sus estudiantes Sordos (LSC), las políticas y normatividades que los rigen, las prácticas evaluativas, las metodologías de enseñanza y la socialización en el contexto escolar.

Una investigación de carácter nacional titulada, *Representaciones sociales de la escuela en niños de básica primaria* de Coronado y Montoya (2016), ser realizó en la ciudad de Neiva-Colombia, con el propósito de comprender las representaciones sociales sobre la escuela que han construido niños y niñas de básica primaria de una institución educativa de la ciudad de Neiva, para lo que se utilizó una metodología de carácter cualitativo con un alcance comprensivo; participaron 10 niños y niñas con edades comprendidas entre 7 y 15 años, de los grados 1°, 3°, 4° y 5° de una institución educativa del municipio de Neiva (Huila).

Al analizar los relatos de los niños y las niñas, se encontró que ellos representan la escuela como escenario que prepara para el futuro. De este modo, la escuela es la que prepara para adquirir un empleo, para ser competente laboralmente y para obtener mejores ingresos económicos que permitan adquirir bienes y servicios que, en el actual sistema político y económico, mide y evidencia una mejor calidad de vida.

Los niños y las niñas otorgan importancia al estudio por su carácter instrumental relacionado con la posibilidad de acceder a una carrera y obtener una certificación. La noción de futuro en los niños y las niñas se manifiesta a través de los anhelos e intereses relacionados con la posibilidad de trabajar, acceder a una profesión y ganar dinero. Pensar en el futuro, no depende solo de ellos, sino de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se hallan inmersos y de los imaginarios familiares y las expectativas de sus maestros, representando la escuela

como un lugar idóneo y correcto socialmente, porque se ocupa de enseñar a los estudiantes, conocimientos, hábitos de higiene, trabajo, orden y valores.

La escuela es representada como el lugar que permite forjar proyectos de vida, dado que enseña pautas, estrategias y mecanismos para que las personas organicen su vida y puedan alcanzar las metas que se han trazado en los diferentes escenarios en donde se desenvuelven y donde se pretenden desarrollar; sin embargo, en otros relatos se percibe la escuela como la institución social que enseña a ser educado, a comportarse y demostrar la educación que se imparte. En ese orden de ideas, es un espacio importante para lograr reconocimiento social que se adquiere en el momento en que las personas se profesionalizan, es decir, la escuela es el puente que acerca a la vida profesional.

Los estudiantes representan la escuela como un escenario que implementa en el aula un método de enseñanza basado en el discurso del profesor, la lección, la repetición (mecanización) y la monotonía. En este sentido, las clases se centran en la explicación del profesor y el libro de texto, a través de la lección, que ha de ser asimilada de igual forma por todos los estudiantes para superar el nivel impuesto, mediante exámenes que potencian la memoria. Por lo tanto, para los niños y niñas, la escuela esencialmente es esa que enseña, mide y trata a todos los estudiantes por igual sin ninguna distinción física, cognitiva y social. Dichas representaciones, también prescriben la escuela como una institución social donde los profesores imponen su autoridad, orientada a mantener el orden y la disciplina a través del castigo, la norma, el maltrato físico y verbal u otros correctivos.

En síntesis, la escuela es aquella en donde no se reconocen las diferencias sino la homogeneidad; la diferencia, es percibida como anormalidad, que debe ser corregida (completada), rechazada (excluida) o conducida a otras instituciones, debido a que en la escuela todos aprenden de la misma manera y, aquellos que no se ajustan a la norma son segregados.

Siguiendo el rastreo investigativo sobre las representaciones sociales se halló la investigación de pregrado, nominada como *Representaciones sociales de niño en un grupo de maestros* realizado por Benavides (2009), en la Universidad Nacional de Colombia; su objetivo fue analizar las representaciones sociales de

niños en un grupo de maestros de una institución educativa primaria. La metodología correspondió a una investigación observacional participativa, centrando su interés en la comprensión de los significados que se construyen en la vida social, explorando en la cotidianidad de los grupos sociales las especificidades que los hacen particulares. El diseño se elabora desde la perspectiva etnográfica, como posibilidad de acercarse a la realidad de los investigados, se intenta reconstruir los significados que se guardan en las estructuras que forman las cotidianidades a través de una descripción densa. Los participantes con quienes se trabajó fueron 11 profesoras y un profesor de una institución educativa de educación primaria, quienes desarrollan sus actividades con 459 estudiantes de preescolar y básica primaria con edades que van de 5 a 14 años aproximadamente.

Como hallazgos se descubre que la escuela como espacio no se encuentra ajena a las realidades del contexto en la que está ubicada, tampoco del momento histórico en el que se vive, por lo que, se reitera que las personas y las diversas realidades tienen gran peso en la construcción de las representaciones sociales de un grupo social, características que delimitan las miradas que se poseen acerca de los objetos.

La ubicación de la infancia en la escuela es la especificación de la posición del maestro, quien a través del uso del lenguaje regula las relaciones entre el maestro como adulto y el niño como infante. Esta determinación de los lugares en los que se deben ubicar estos dos actores está definida por uno de los roles característicos de las representaciones sociales, que es el de ubicar al objeto en categorías que se adaptan a modelos específicos. Al situar al niño como aprendiz, el maestro delimita su lugar, siendo el encargado de legitimar la formación que ha recibido como licenciado o pedagogo, y de esta manera llegar al niño ubicándolo en una categoría que él como maestro conoce.

De esta forma, hay una negación al niño real, a sus condiciones de vida; aunque son reconocidas por los maestros es completamente extraño para los profesores no encontrar una salida para ubicarlos dentro de una categoría: la infancia. Por eso, las tareas se centran en la búsqueda de la definición de un lugar desde donde se pueda actuar. Los maestros de esta escuela en particular, dan

cuenta que la infancia es asumida desde las bases que se le delimitaron en la modernidad, la inocencia, vulnerabilidad y el niño que debe ser controlado.

Otra de las investigaciones de orden nacional, en el departamento del Huila es la titulada, *representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila,* de Ordoñez (2011). Su propósito fue develar las representaciones sociales que construyen las niñas internas sobre la escuela, como espacio de socialización, en una Institución educativa de la zona centro del departamento del Huila. Los conceptos y teóricos que direccionaran este trabajo fueron Representaciones Sociales, abordadas desde los planteamientos de Berger y Luckmann, Vizcarra y Bourdieu (1994).

La metodología se abordó desde un enfoque cualitativo, dado que se buscó explorar, describir, interpretar y comprender las representaciones sociales a partir del acercamiento a los saberes, sentimientos y experiencias que poseen los actores sociales. Se enmarcó dentro del constructivismo social, puesto que se reconoce como la realidad y la verdad que se construye, y son el resultado del lenguaje y la comunicación.

Los resultados frente a la escuela muestran que la reflexión sobre la educación y los procesos institucionales son fundamentales, teniendo en cuenta que en su interior se viven procesos que poseen como fin dar forma, instruir, dar dentro de un dispositivo algo que el sujeto no tiene. Es evidente que los significados, sentimientos, imágenes y prácticas sociales evidenciadas al interior de la escuela, como internado, muestran el desencuentro con el contexto y la historia del sujeto estudiante, esto genera la secularización y descontextualización de los saberes expuestos con respecto a la realidad subjetiva y la vida cotidiana.

Ocuparse de las representaciones de la escuela, implica develar la cultura escolar; no es solo conocer las creencias, sentimientos y pensamientos que se tejen al interior, es algo que implica un compromiso con la transformación de la acción educativa, iniciando con la comprensión del contexto socio-histórico y cultural en que estos procesos se desarrollan; implica además, reflexionar frente a nuevas y mejoradas prácticas educativas, que reconozcan al niño como un ser activo, en

permanente construcción de su historia, en interacción con el mundo y con los otros, donde existe negociación y re-negociación de significados, de símbolos, de tradiciones personales y colectivas que posibilitan la creación de su identidad.

En otra investigación denominada *Participar como niño o niña en el mundo social* (Díaz, 2010), en donde se analizaron las representaciones sociales que un grupo de niños y niñas de la ciudad de Medellín compartían sobre el ejercicio ciudadano, el análisis de la información tuvo como ejes, salud colectiva, sociología de la infancia y participación en la niñez, lo que permitió utilizar una metodología con diseño cualitativo y etnográfico, empleando la revisión documental como fuente de descripción del contexto de vida de los niños y niñas en sus barrios; también se utilizaron las observaciones, entrevistas grupales dinamizadas mediante talleres; todo lo anterior, en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín.

En los hallazgos, sobresale cómo las niñas y niños se muestran preparados para ejercer su derecho a la participación como aspecto de sus vidas que se haría posible dentro del marco normativo existente, pero que aún no es asumido en prácticas sociales incluyentes. La presencia de la palabra, unida a la necesidad de que llegue al otro, es considerada como condición de la construcción de alteridad a partir de la diferencia, aspecto que representa un reto para la visibilizarían de los niños, frente al momento histórico con la reflexión, diseño y aplicación de normas y políticas que los favorezcan como sujetos de derechos con capacidad discursiva y de participación.

2.2 Entramado teórico: Estado del arte y registro de artículos de investigación con relación a la categoría de infancias

Se presenta una revisión de las investigaciones sobre la categoría infancia-niñez en los últimos años, como contribución a una mayor comprensión de los procesos de construcción de la infancia actual.

2.2.1 Investigaciones internacionales.

La investigación de carácter internacional, denominada, *La niñez: ¿qué sujeto adviene en el contexto sociocultural del siglo XXI?,* realizada por Leguizamón y González (2011), tiene como objetivo conocer las transformaciones materiales y simbólicas que han influido en los modos de ser niño y comprender la niñez.

La metodología permitió obtener Información primaria, a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas a personas que han transitado su infancia en distintas épocas y, así explorar diversos temas relativos a la niñez y los contextos en el que se desarrolla.

De acuerdo con los resultados, los niños son percibidos como sujetos con mayores libertades, pero a la vez con una pérdida de la capacidad para crear y pensar por sí mismos. Sin embargo, refieren que existen serias dificultades en los padres y adultos para el establecimiento de límites, percibiendo a los niños como tempranamente independientes, dado que, en muchas ocasiones, están demasiado solos; en tal sentido, los investigadores enfatizan en el contraste que se observa respecto a las relaciones con los padres. En la actualidad, dichas relaciones han ganado en horizontalidad en detrimento del respeto, de la autoridad paterna, de las diferencias generacionales, del buen trato y el acompañamiento del crecimiento de los hijos. Paralelamente, se observa que, lo anterior ha beneficiado la posibilidad de diálogo y la capacidad crítica de los niños.

Fenómenos como la globalización, el mercado, el consumo, la cultura mediática, el individualismo, la imagen como valor, la tecnología como herramienta predominante en la vida, la instantaneidad que domina, la búsqueda de la juventud eterna y la baja tolerancia a la frustración, remiten inexorablemente al análisis de los cambios que la infancia ha sufrido en el transcurso de las últimas décadas para comprender sus características, presencias y manifestaciones actuales. De igual manera, las nuevas tecnologías llegan a constituir un hábitat, un sistema del cual se alimentan los niños y los jóvenes y, por lo tanto, contribuyen en la constitución de las identidades infantiles, caracterizadas por el dominio del mercado y la representación del sujeto infantil como una mercancía.

Otra investigación titulada, *Infancia y producción de subjetividades en la niñez: el estudio de la "relación adulto-niño" como dimensión de las representaciones de la infancia,* realizada por el equipo encabezado por Pizzo (2012), tuvo como objetivo describir e interpretar las características de las relaciones adulto-niño y las pautas que las organizan y regulan, tanto en producciones simbólicas dirigidas a niños, como en producciones infantiles.

La población la conformaron dos grupos de niños y niñas, estudiantes de una escuela privada y de otra pública, de 8 a 12 años, con quienes se empleó el análisis e interpretación de series televisivas, del relato oral de un cuento, entrevista semi dirigida y observación de episodios grupales. Por su parte, la revisión bibliográfica se organizó en torno a tres ejes: las representaciones acerca de la Infancia, las concepciones de la relación adulto-niño y los estudios sobre los derechos del niño.

La tesis Doctoral, denominada *La construcción de infancia de origen Amazigh en la escuela: un estudio de caso en la ciudad de Melilla*, elaborada por Molina (2012), es un estudio de caso que permite comprender en profundidad la realidad vivida por los estudiantes de tres a cinco años, de origen Amazigh, en un contexto escolar. Las narrativas usadas y las demás estrategias comunicativas hicieron posible conocer el significado que para los niños tiene la escuela y la enseñanza a través de un proceso investigativo en el que estos, además de objeto de estudio, se convierten en sujetos de la investigación.

Algunos de los hallazgos se centran en conocer como la lengua materna para la comunidad, constituye una forma de comunicación, pero sobre todo en una señal de identidad cultural y social. En la construcción de identidad es necesario contar con referentes trascendentales que impliquen valores universales y fundamentales, contando también con las necesidades emocionales y afectivas asociadas a contextos desfavorables para los niños e iniciar aprendizajes basados en contextos de seguridad emocional y justicia.

Así mismo concluye que, los cambios perdurables para niños, docentes y familias, requieren de una detección continuada de las dificultades, búsqueda conjunta de soluciones y puesta en práctica de propuestas, proceso resultado de una petición legítima, hacer partícipes a las infancias.

2.2.2 Investigaciones nacionales.

El grupo de investigación de pedagogía e infancia de la Universidad de la Sabana en el 2010, realiza una investigación denominada, *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras* (Guzman y Guevara, 2010), con el propósito de indagar las concepciones de infancia de los educadores y educadoras del nivel inicial, así como, comprender la forma en como aprenden a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial.

La recolección de información la realizan por medio de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, talleres, grupos focales, filmación de clases, discusión de los videos resultantes de estas filmaciones.

Los principales hallazgos muestran que, a los niños y a las niñas se les educa para el futuro, lo que sugiere una concepción de infancia como etapa de incompletud, en la que es necesario aportar elementos que contribuyan a desarrollarlos, para cuando llegue el momento de la vida en que la persona debe estar completa, que sería en la adultez.

Las educadoras afirman que la infancia actual se ha acortado, consideran que esto ha sucedido debido a la presencia y a la relación que los niños y las niñas tienen con los medios masivos de comunicación y con las tecnologías, en cuyo manejo y dominio superan a los sujetos adultos. Refieren que el acceso a los medios masivos de comunicación favorece la exposición de los niños y niñas a temas anteriormente vedados para ellos, como son el sexo y la violencia.

Estas educadoras tienen la idea de facilidad cuando se educa a los niños, en comparación con aquellos de mayor edad, creencia social probablemente derivada de la idea que los pequeños requieren solamente cuidados asistenciales y que para ello no son necesarios saberes estructurados. Finalmente, mencionan que las concepciones de infancia, guardan relación con sus ideas acerca de lo que deben hacer para alfabetizar a sus estudiantes.

Por su parte, la investigación, *Imaginarios sociales sobre infancia desde los niños y las niñas*, realizada por Trujillo (2017), partió del objetivo de comprender quiénes son los niños y las niñas teniendo en cuenta su propia percepción y voz,

para lo cual, se buscó comprender los imaginarios sobre infancia que tienen algunos niños y niñas del barrio Mirador de la Primavera de Bogotá y del barrio Balcanes del municipio de Soacha.

Teóricamente, se fundamentó en los planteamientos de Cornelius Castoriadis sobre imaginarios sociales como creaciones incesantes del ser humano que constituyen la realidad, para después profundizar en las significaciones imaginarias. El desarrollo metodológico tuvo un carácter cualitativo interpretativo, para caracterizar las significaciones de los niños y las niñas por medio de instrumentos iconográficos y narrativos. Las reflexiones y conclusiones giran en torno a la evidencia de significaciones imaginarias instituidas por la influencia de los adultos desde una herencia cultural.

En el artículo, *La niñez en la escuela: Una historia de poder, control y desarrollo*, de Cruz (2015), hace una reflexión pedagógica en torno a la construcción socio-cultural del concepto de niño dentro de la educación y la escuela, a través de una revisión documental desde diferentes posturas y saberes.

La autora afirma que, el niño en el discurso de la educación ha sido históricamente diverso y contradictorio al pasar de una percepción del niño como sujeto pasivo y con necesidad de ser instruido dentro de una cultura, a un sujeto activo que construye su conocimiento y se empodera de su realidad socio-histórica. Estas diferencias han sido productos de cambios, que han marcado la senda histórica y que van construyendo el camino por recorrer de las políticas y prácticas en educación.

En este orden de ideas, la relación entre el concepto de niño y escuela es inseparable, debido a que la escuela es pensada en el niño, y el niño es construido por la escuela. La escuela pensada en el niño lleva a la conformación de esta como una institución social que da cuenta de las necesidades socialmente determinadas y esperadas como resultado del paso por este periodo del ciclo vital; el niño pensando en la escuela es el imaginario de un ser en falta, que tiene la necesidad de ser educado y acompañado en esta durante su trayectoria vital.

El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas, artículo realizado por Gutiérrez y Acosta (2014), pretende hacer un análisis documental

sobre las formas como se ha considerado al niño desde el mundo clásico griego a la condición de ciudadano con derechos, es decir, como sujeto titular de derechos, capaz de interpelar el mundo adulto, lo cual es concepto reconocido recientemente; lo que no quiere decir que sea ya una realidad socialmente aceptada. Para llegar a esta condición, los niños transitaron sociedades adulto-céntricas, que los asumían según su incapacidad y utilidad, frente al sujeto adulto del presente, empoderado y capaz, de interpelar el mundo adulto.

Se entiende así que el paso de la invisibilización a la visibilización de la infancia y de los niños, requiere un esfuerzo mayor desde la niñez, ya que, ese estado de imperfección que acompaña a los niños es mejorado con el crecimiento y la edad, hasta el punto de eliminar por completo los defectos, de modo que la infancia es un estado transitorio, por lo cual el gobierno de los padres y madres es como una atadura que se va aflojando de acuerdo al desarrollo y la adquisición del uso de razón.

Gaitán (2010) en el artículo *Sociedad, infancia y adolescencia ¿De quién es la dificultad?*, sugiere que no se den por hechas las seguridades compartidas sobre la realidad de los niños de hoy y que, por el contrario, se pongan en cuestión, buscando nuevas explicaciones, comprensiones y alternativas para acercarse a las formas de vida de los niños.

En primera instancia, el autor analiza el concepto de infancia y adolescencia en dificultad a la luz de los tiempos y cambios de hoy en las ciencias sociales y sus resonancias en los imaginarios colectivos. En segunda instancia se aborda la condición de ser niño en la denominada sociedad del riesgo, caracterizada por el principio de incertidumbre en tensión con los deseos y exigencias de control, por parte de las instituciones reguladoras de la vida infantil (familia, escuela, estado). La consecuencia es una restricción de la autonomía en contrasta con las expectativas que poseen los adultos sobre la capacidad de elección y autorrealización de los niños y adolescentes.

En el artículo de Gómez (2006) *Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades*, presenta algunos de los obstáculos que limitan el ejercicio de esos derechos; muestra cómo se vulneran sus derechos y ejemplifica los riesgos sociales

que el mundo adulto le inflige, agregando que la infancia en riesgo es una forma de nombrar las problemáticas que afectan a los niños y a su calidad de vida, por lo cual expone las circunstancias y situaciones que afectan la salud física, emocional, la educación e integridad de los niños como sujetos de derechos. El autor señala los costos individuales y colectivos, producto de la crueldad y desigualdad política y económica que subraya la productividad desde estándares predominantemente mercantilistas.

Desde una lectura histórica Ramírez (2005) en su artículo, *La Imagen de la infancia: aspectos iconográficos*, analiza la historiografía de la imagen de la infancia desde la antigüedad donde su representación era inexistente. Con el paso del tiempo, la imagen de niños con características específicas, de acuerdo al momento histórico, comienza a ser valorada en la iconografía religiosa y laica, convirtiendo la figura de los niños en protagonistas de la historia de cada época, habitando un espacio propio. Hasta el siglo XIV, la representación de la niñez se diferencia de los adultos en el tamaño – en cuanto a la estatura- no en sus proporciones adultas. Este vacío, en cuanto a la representación concreta de los rasgos específicos de los niños, se puede evidenciar en las diferentes culturas de la historia de occidente.

En el artículo *La Incidencia de las representaciones sociales de los alumnos en el trabajo docente,* Segastizábal y Heras (2005), realizan un recorrido teórico sobre representación social y trabajo docente, llegando a afirmar que los docentes en ejercicio y los futuros docentes suelen organizar sus representaciones y sus prácticas en torno a estrategias simplificadoras y estereotipadas, pero no son ellos los únicos. Se explica tomando en cuenta una concepción de la escuela como “sistema abierto” aplicado a la organización escolar que permite afirmar que, las representaciones sociales presentes en la escuela pertenecen a una realidad más amplia y socialmente compartida.

2.3 Entramado teórico: Libros contributivos al estado arte sobre representaciones sociales e infancias

El libro colectivo, *La infancia en los escenarios futuros* de Cussiánovich, Alfageme, Arenas, Castro y Oviedo (2001); presenta información relacionada con la infancia de los niños, púberes y adolescentes de América Latina; es una contextualización sobre los cambios y nuevas tendencias planetarias, vividas en la vida cotidiana. Por lo tanto, invita al lector a repensar las certezas instituidas sobre la infancia, proponiendo el desafío de remirar la infancia con sus características modernas de polarizaciones excluyentes y antinómicas, es decir, la imagen del adulto maduro, responsable, sobre la del niño, menor, subordinado e irracional.

Presenta múltiples reflexiones que desafían a las ciencias sociales desde la infancia y su protagonismo, iniciando por la arquitectura teórica que la sociología, antropología, psicología, derecho y economía, habían construido en la relación adulto-niño, lo que cuestiona la mirada adulto céntrica del saber occidental sobre la infancia. Según los autores, la infancia, paradójicamente ha adquirido con el paradigma proteccionista, mayor visibilidad y un creciente debate por el respeto a sus derechos y a su participación; este camino de reconocimiento a la niñez, demanda una nueva conformación antropo-ética, económica y social, un nuevo pensamiento en torno a las relaciones y comunicación con los niños de las sociedades latinoamericanas y, en particular, afirman los autores, por los niños del Perú. De igual manera, plantean una alternativa para los escenarios futuros, centrada en una participación protagónica, desde una apuesta social más igualitaria, justa e inclusiva de las infancias.

La obra de Álzate (2003) hace una revisión sobre las figuras de las infancias, sus concepciones y perspectivas íntimamente relacionadas con los cambios histórico-sociales de la misma. El libro se ocupa de las concepciones de la infancia, las teorías pedagógicas modernas y contemporáneas, de las nuevas sensibilidades jurídicas, políticas, históricas y psicosociales.

Inicia con los trabajos pioneros sobre la historia de la infancia, entre ellos, el realizado por Ariés (1986), quien la concibe como un sentimiento moderno en el

marco de la historia privada de las sociedades. Continua con De Mause (1982) quien ubica la historia del niño en un proceso psicogénico de evolución de las pautas o modelos de crianza. Luego, presenta los trabajos realizados por Varela (1991), quien hace énfasis en la genealogía del cuerpo de la infancia; y, finalmente, en el contexto colombiano, presenta los estudios de Pachón y Muñoz (1996), quienes dejan al descubierto que las concepciones de la infancia han sido variables, dependiendo de las condiciones socio históricas.

La autora continua describiendo las concepciones pedagógicas sobre la infancia, para lo cual, en un primer momento, plantea las concepciones de la infancia representadas en el niño alumno, en el niño escolar, apelando a los planteamientos de Escolano (1980) y del historiador de la educación y la pedagogía, el argentino Narodowski (2005), por medio de los cuales se argumenta que, las concepciones de la infancia moderna y contemporánea se inscriben en las corrientes del naturalismo pedagógico de inspiración Rousseniana, en los movimientos a favor de la escolarización de la infancia en los estados nacionales modernos, y en los aportes de las ciencias humanas al estudio e intervención de la infancia por parte de la psicopedagogía y la pedagogía.

Incluye la postura de pensar que cada sociedad, cada cultura, define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social, que tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no solo existen en las mentes, sino que generan procesos, que se imponen y condicionan la vida, restringiendo la posibilidad de análisis fuera de esta lógica. Por lo tanto, se puede decir que, este libro abre el análisis relacional entre las concepciones de infancia, los niños como sujetos de derechos y el desarrollo de políticas sociales (Álzate, 2003).

El libro finaliza con las aportaciones provenientes del contexto latinoamericano que indaga por la infancia concebida como “niño integrado” a la sociedad o “menor irregular”; aspectos estudiados especialmente por un grupo de juristas, sociólogos y pedagogos quienes se enfocan en explorar todo 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 las primeras leyes específicas de la “menor edad”, momento que es posible ubicar en la década de los veinte del siglo XX.

Esta concepción jurídica del infante como menor, que aún persiste en las legislaciones y políticas sociales sobre la infancia, tiene que ver con los procesos sociales e institucionales del descubrimiento de la infancia en los países latinoamericanos. No obstante, según Álzate (2003):

> En los últimos años, comienza a instalarse en la conciencia jurídica y social una nueva inversión radical del paradigma del “menor”, momento en el cual la Convención Internacional de los Derechos del Niño constituye la evidencia y el motor de estas transformaciones (pp. 15-16).

Otro libro contributivo al conocimiento de esta temática es el titulado *Las representaciones sociales: Una manera de entender las ideas de nuestros alumnos* de Hebe (2015), quien analiza las representaciones sociales desde los planteamientos de Jodelet (1985), Moscovici (1984), Ibáñez (1988); lo cual le permite a la autora tratar la teoría de las representaciones sociales dentro de un amplio marco, buscando responder preguntas acerca del modo en que se forma la visión de la realidad, que repercute en el diario accionar y, por lo tanto, tiene influencia en el modo en que los estudiantes aprenden.

Por medio de este análisis, se pudo identificar cómo diversos estudios sociales pusieron en evidencia que una representación social puede condensar en una imagen conceptos históricos, relaciones sociales y prejuicios y, de manera similar, los medios de comunicación pueden transmitir una determinada representación social, por lo que ya no es plausible considerar que los estudiantes llegan al aula con la mente vacía de saberes. Por lo tanto, si el docente tiene presente la pertenencia de los estudiantes a una sociedad particular, acepta también que ellos poseen una forma característica de aprender los conceptos, y tener presente que ciertas representaciones sociales sobre el conocimiento

científico a enseñar inciden sobre el modo en que los estudiantes construyan un aprendizaje.

De igual manera, este texto permite resaltar, el modo en que la representación social, que presente un determinado grupo sociocultural frente a un determinado conocimiento o concepto, incide en la adquisición de una actitud positiva o negativa frente a dicho saber. De otro lado, se suele considerar a las actitudes como estados internos adquiridos, que ejercen influencias diversas sobre la elección de esquemas de acción personal dirigidos a cosas, personas o acontecimientos; específicamente en el aula, estos esquemas de acción afectan la forma en que los estudiantes afrontan las clases y esta percepción está influenciada por el medio en que viven, la ubicación que tienen en la estructura social a la que pertenecen y las experiencias que diariamente enfrentan.

Otro libro relevante en el estudio de las representaciones sociales es el de la escritora ecuatoriana Araya (2002) titulado, *las Representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión,* en donde estas son entendidas como constituyentes de sistemas cognitivos que incorporan aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos, en donde se pueden evidenciar actitudes, creencias, opiniones, valores, estereotipos y de esta forma, expresarse en actitudes positivas o negativas mediante las interacciones y comunicación cotidiana con los otros. Así mismo, estas actitudes se convierten en sistemas de códigos, valores, normas e interpretaciones que se concretan en la conciencia colectiva y en las actuaciones de una comunidad, formando así una especie de pensamiento social.

De esta manera, se puede decir que, su estudio abre la posibilidad de entender las dinámicas de las interacciones y prácticas sociales en un mundo y realidad compartida, dado que, expone además, algunos conceptos nucleares de las representaciones sociales y afirma que, aproximarse a sus definiciones carece de dificultades, pero capturar las diferencias conceptuales de los fenómenos que pretende dar cuenta, muestran cierta complejidad.

De otro lado, Araya (2002), citando a Moscovici (1961), expresa que el alcance social de una representación lo proporcionan sus funciones (comprensión, valoración, comunicación y actuación), en razón que determinan los procesos de

orientación y formación de la comunicación social, proporcionando un enfoque compartido de la realidad y marcos de referencia comunes. Un ejemplo de ello, se encuentra en las conversaciones donde se negocian las visiones colectivas y se construyen los sentidos de las interacciones de forma multidireccional, su construcción social posee una base cultural, mecanismos de objetivación y mecanismos de anclaje en los que se da cuenta del modo en que algunos saberes e ideas penetran en las representaciones sociales de un grupo o comunidad y de cómo emergen en situaciones de crisis y conflictos.

En este mismo orden de ideas, la autora describe las dos dimensiones de las representaciones sociales: el contenido y el proceso. Con relación a este último se encuentran: la actitud, la información, el campo de representación organizado en torno al esquema figurativo y se construye el proceso de objetivación materializado (filialidad, educación, solidaridad) hasta anclarse en el sujeto, usándolo de referencia para la acción.

Finalmente, en el texto se exponen los métodos usados para la objetivación y análisis de las representaciones sociales, algunas técnicas interrogativas que privilegian el análisis del discurso, técnicas asociativas, técnicas de identificación de los lazos entre elementos (construcción de pares de palabras), técnicas de jerarquización de los ítems y de control de la centralidad.

2.4 Entramado teórico: Estado del arte de las representaciones sociales de infancias en Colombia

El estado del arte consiste en una acción de reconocimiento de los saberes y conocimientos identificados en torno a un problema o aspecto concreto de la realidad social a través de profundas revisiones bibliográficas. Dicha construcción se conforma a partir de dos momentos: heurística y hermenéutica, durante las cuales se realizan lecturas meta analíticas-críticas de la literatura estudiada que, como lo afirma Martínez (2006) “al confluir, estructuran un tejido nuevo de sentidos y significados, surgido de la reflexión crítica y que permite hacer nuevas comprensiones del objeto de estudio” (p.13).

En la documentación examinada, el momento heurístico se desarrolló ubicando cada una de las categorías que intervienen en el estudio con descriptores independientes; esta búsqueda se centró en la producción realizada entre el año 2005 y el 2016, fundamentalmente en artículos de revistas científicas y priorizando la producción latinoamericana y colombiana. Así mismo, se identificaron dos bloques temáticos: a) representaciones sociales sobre infancia; b) niños y participación infantil. Posteriormente, se emprendió la fase hermenéutica, cuya integración se expone en este apartado.

En los antecedentes anteriormente mencionados, se destaca la obra titulada *La infancia como concepto cultural y social: su especificidad en Bogotá durante el período de los radicales* (Ramírez, 1990) y las investigaciones y ensayos centrados en el tema pedagógico-educativo como aquellos denominados, *Educación preescolar: la definición social de la primera niñez* (Salazar, 1984), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia* (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), así como una investigación panorámica denominada *La problemática del niño colombiano* (Cerda, 1993). Finalmente, en una aproximación más concreta a la noción de representaciones, se encuentra, *Quiero para mis hijos una infancia feliz: Socialización y cambio en torno a las representaciones sociales sobre infancia* (Puyana, 1999). En el siglo naciente, algunos de estos autores y otros, realizaron investigaciones sobre Infancia y cultura en deberes y derechos de los padres e hijos, una de ellas, titulada, *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. (Tenorio, 2000).

En el rastreo investigativo se encontraron rasgos comunes con las representaciones de infancia, halladas en la literatura internacional, como aquellas que identifican a la infancia como etapa que traduce la noción de intervención a la de sometimiento, pues no hay sujeto activo, se blinda a partir de la visión adulta y, desde esta última, se le atribuye conocimiento y necesidad de intervención; así “la infancia se convierte en un periodo que debe ser intervenido” (Runge, 2008, p. 38).

Es por esto que, se inicia del reconocimiento etimológico del significado de infancia, que deviene del latín “infantia” y significa, el que no tiene la capacidad de hablar que, a la vez, remite a una noción de niño como carente de capacidades,

habilidades, de decir o hacer por él mismo. Por su parte, la expresión “primera infancia”, en la actualidad, ha sido resignificada sobre un discurso que responde a un enfoque de derechos, por lo cual, en los estudios sobre representaciones de la infancia realizados en Colombia, se encuentra una reiteración de los hallazgos encontrados en el campo a nivel internacional, que de alguna manera se ha pretendido replicar en Colombia de forma descontextualizada y acrítica como lo evidencia la producción en este campo de conocimiento (Álzate, 2003).

En los documentos revisados sobre la participación infantil, esta figura como aspecto fundamental en el desarrollo integral de los niños, por su importancia en la construcción de sujetos sociales, puesto que desde una perspectiva de derechos, todo niño ejerce su ciudadanía cuando hace parte activa en el uso de los múltiples escenarios, familiares, sociales, comunitarios y públicos, lo que permite ver la participación infantil, en su mayoría de tipo prescriptivo, mientras otras están orientadas a la construcción y promoción de políticas públicas (Sinigaglia, Borri y Jaimes, 2006).

Se encuentran escasos estudios que exploran concretamente en las representaciones sociales que se tienen sobre la participación. Se encuentra el artículo, *Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes,* (Contreras y Pérez, 2011), en el cual se indaga el papel de la participación como un medio de escucha, acceso y buen trato, así como las limitaciones que para este logro presentan la globalización de la vida cotidiana y el individualismo. No obstante, al igual que en las otras prácticas examinadas, se incorpora la mirada de niños mayores de ocho años y no de los más pequeños. También se encuentran estudios centrados en poblaciones infantiles con necesidades educativas especiales o capacidades excepcionales (Rodríguez, 2012).

Es así, como parte de la configuración de esta tesis está centrada en realizar un rastreo de la producción en este campo de conocimiento en Colombia, precisando que el estudio de las representaciones de infancia avanzó significativamente a finales del siglo XX. En este lapso se encuentran antecedentes que abordan las representaciones de infancia desde diferentes enfoques, tiempos históricos, perspectivas epistemológicas, pedagógicas, psicológicas, sociales y

culturales, desde un principio de organización del conocimiento, que plantea la necesidad de un acercamiento a los distintos saberes desde la multiplicidad y diversidad en sus diferentes niveles: biológicos, físicos, químicos e involucra procesos energéticos, eléctricos, existenciales, sicológicos, sociales, ideológicos; que la disyunción como principio de la lógica clásica, ha mantenido separados (Morin,1994).

Para el interés de esta investigación, se subrayan dos estudios, el primero, una investigación desarrollada con niños entre 9 y 11 años de la ciudad de Barranquilla, entre los que se indagan sus imaginarios sobre ciudadanía y la relación socioeconómica (Vega y García, 2005). El segundo estudio, titulado, *Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos*, realizado en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación en los niños de primera infancia (Jiménez, Londoño y Rintá, 2010).

Las representaciones sociales sobre la infancia y la niñez, como ya se había expresado, son constructos históricos, contextuales y polisémicos, por lo cual, son varias las representaciones históricas que coexisten en el presente y, de manera particular, orientan las prácticas pedagógicas y las interacciones culturales que se tienen con la niñez, muchas de ellas, inclusive, ancladas a un pasado de siglos que limitan las posibilidades de cambio educativo y social para un desarrollo complejo de los niños del presente.

Runge (2008) en el artículo, *Heterotopías para la Infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación,* presenta varios trabajos desde supuestos de la infancia como construcción social e histórica, mostrando las relaciones entre educación- infancias y sociedad, para reflexionar sobre las tesis, acerca de la "desaparición de la infancia", la "infancia como ficción", la "infancia como medio de la educación", la "finitud de la pedagogía" y el "final de la educación".

En el último tramo, se hace referencia al nuevo reality "Kid Nation" como pretexto para volver sobre los debates teóricos acerca de la comprensión de las infancias actuales y, a la vez, como espacio heterotopico heterotópico donde las representaciones sociales de la infancia se desestabilizan de un modo socialmente aceptado que, simultáneamente, fascina y cuestiona a la sociedad.

Runge (2008), ofrece reflexiones que se convierten en un desafío para este campo de conocimiento:

> Históricamente la infancia se ha pensado como ese momento en el que se necesita de conducción, control y regulación…independiente de que sea buena en sí misma (Rousseau) o de que sea perversa polimorfa… a esa infancia como tierra incógnita hay que "robarle su experiencia" y procurarle otras que le permitan marchar encauzadamente. (p. 10)

El autor abre el debate afirmando que, determinar el devenir de la infancia al sometimiento adulto, sería negar el reconocimiento de su participación como actor activo de los espacios sociales donde se desarrolla; si bien requiere de mediaciones, no es análoga de dominio e imposición de los adultos a los niños.

Siguiendo el planteamiento de Giesecke (1996), en su tesis sobre el final de la educación, resalta que, si antes la educación se consideraba como instancia responsable del futuro de los niños, hoy son ellos mismos - los niños - los que se tienen como responsables del futuro y de su futuro. En tal sentido, la educación no se puede normalizar dentro de esa lógica, sino como acompañamiento en el presente de la niñez, desde la necesidad de resignificar sus horizontes.

Es evidente que las relaciones generacionales entre el adulto y el niño han cambiado, y con ello, los criterios de diferenciación; ejemplo de ellos, los basados en la información, el saber, la experiencia, sumados a las prácticas de socialización, consumo, tiempo de ocio, aprendizaje, educación, entre otros. Estas experiencias no están proyectadas a un proyecto de futuro, como lo decía Giesecke (1996):

> Veíamos ya, que no solo el aprendizaje de la lectura y la escritura debía separar a los niños de los adultos, sino también la forma moderna de trabajo. Ahora se agrega a ello un nuevo momento: el interés burgués por el niño y su futuro. Todo esto interactuaba, de tal modo que el niño era sacado de la plenitud de la vida social y crecía en una especie de provincia pedagógica, en todo caso, en un mundo infantil propio. (p. 17)

Tal como se vive hoy, ya no es posible la “pedagogización que exige la desresponsabilización de todos los involucrados en el suceso educativo —tanto los niños como los adultos—, es decir, reduce la responsabilidad en las instituciones pedagógicas dentro de un marco de derechos descriptibles” (Giesecke, 1996, p. 89). Lo que sugiere es que los niños deben responsabilizarse tempranamente de su futuro y apropiarse de él. Ese asumir temprano, sus propias capacidades y limitaciones, implica tomar la dirección de su propia vida, con ello se fracturarían las relaciones de poder del adulto con el niño, en tanto, propiciaría una nueva forma de trato intergeneracional en los escenarios familiares, escolares y sociales.

De este modo educar cambiaría su semántica, significaría apoyar, acompañar, entusiasmar, abrir espacios para las experiencias formativas; en este sentido, afirma Runge (2008) que:

> Se elimina el ímpetu ilustrado del que tal posición resulta, pues si se supera la principal característica diferenciadora entre los niños y los adultos, a saber: la todavía faltante formación –educación- del niño, entonces se pone en cuestionamiento el papel de la educación y de la reflexión pedagógica. Éstas tenderían a desaparecer, al menos si la comprensión de las mismas sigue siendo igual. (p. 48)

Por otro lado, el libro *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia* de Sánchez (2004) afirma que, los discursos sobre la infancia son importantes, porque también son parte de la infancia, teorías que tratan de entender al niño o el discurso jurídico inflacionario que no ha sido analizado ni criticado.

Agrega que, antes era la familia quien protegía al niño, ahora hay que proteger al niño de la familia y de sí mismo, por lo cual concluye que a los padres y a los maestros les falta preguntarse qué es lo que ocurre en la mente del niño; este no saber lo que es un niño, ha dado lugar a una multiplicidad de discursos sobre las infancias. Además, cada sociedad produce su tiempo para la infancia, ciclos

sociales que determinan quien se es en función de la relación sostenida con la propia infancia. Así se encuentran niños que actúan infantilmente con relación a sus padres, docentes o con sus pares, es decir, una infantilización que les impide ser realmente niños, que le impide su condición de persona y, por tanto, su devenir adulto. Por otro lado, los niños hablan y actúan como los adultos, y los adultos a veces hablan y actúan como los niños.

En el mismo sentido, el autor expresa que los niños están colonizados pedagógicamente, pues se les enseña todo lo que deben aprender, eximiéndolos de aprender por sí mismos, inclusive de aprender sus propios derechos. Así mismo, son objeto de los peores tratos, abusos e infanticidios, cada vez más huérfano de su propia infancia, de la misma manera que la sociedad moderna está huérfana de la infancia, puesto que, las políticas y programas orientados a esta, mantienen lo que el autor denomina, una lógica *administrativa y una lógica asistencial*, que no traen beneficios ciertos a los niños y que paradójicamente afianzan las problemáticas que la sociedad produce. El caso de las políticas y programas dedicados a la infancia propician la infantilización o los des infantilizan, al tratarlos y considerarlos como adultos.

El libro de Postman (1982), *El fin de la niñez*, planteó la desaparición de la infancia, iniciando por exponer, que en la Edad Media la niñez desapareció debido a tres factores: la gran disminución de la alfabetización, la existencia de la educación en un estadio primitivo y la falta de un sentido bien desarrollado de la vergüenza, sin lo cual no puede existir la niñez; es decir, el autor sostiene una idea de que los niños deben ser resguardados de los secretos adultos, particularmente los sexuales, esto no ocurría en los niños medievales, que estaban siempre mezclados con los adultos en la vida cotidiana.

Postman (1982) sustenta que, en la época actual, se vive una situación similar al contexto de los niños en la edad media: se desdibuja la línea divisoria entre la niñez y la adultez en la vida diaria. Actualmente, el rápido desarrollo y diseminación de los inventos de medios de comunicación, representan para Innis (citado por Postman, 1982) tres clases de efectos “alteran la estructura de los intereses (las cosas sobre las que se piensa), el carácter de los símbolos (las cosas

con las que se piensa), y la naturaleza de la comunidad (el área en la que se desarrollan los pensamientos)" (p. 80). Postman (1982) aplica esta lógica al acto de mirar televisión, y señala:

> La televisión erosiona la línea divisoria entre la niñez y la adultez de tres maneras... primero, porque no requiere ninguna instrucción para captar su forma; segundo porque no plantea una demanda compleja a la mente o a la conducta; y tercero, porque no segrega a su audiencia. (p. 80)

Para el autor, las escuelas están librando una batalla perdida con la televisión. El formato tradicional de la educación requiere la interpretación del lenguaje y, actualmente, esta sufre el constante bombardeo de imágenes simbólicas descontextuadas, que abruman de información a los televidentes, pero no les da tiempo para la reflexión o el análisis. Postman (1982) considera que el acceso ilimitado a todo tipo de programas de televisión suprime (*"erases"*) la vergüenza de los espectadores al mostrar los secretos, al "hacer público lo que antes había sido privado" (p. 83), aspectos que se relacionan estrechamente con la pérdida de la vergüenza, la última condición para la desaparición de la niñez.

Concluye que "la vergüenza no puede ejercer ninguna influencia como medio de control social o de diferenciación de roles en una sociedad que no puede guardar secretos" (p. 86). Se cuestiona "si hay alguna institución social lo suficientemente fuerte y comprometida como para resistir la declinación de la niñez" (p. 150). La respuesta que ofrece Postman (1982) es que hay dos instituciones, la familia y la escuela. Sobre la familia considera que su estructura y autoridad ha sido socavada por los medios de comunicación, que dominan la información absorbida por los hijos. También, responsabiliza al movimiento de liberación femenina y la práctica prevalente de usar al televisor como niñera. En cuanto a la escuela piensa que, a pesar de las limitaciones, y carencias de distinto tipo, " la escuela será la última defensa contra la desaparición de la niñez" (Postman, 1982, p. 152).

En este libro Postman (1982) considera a la computación necesaria para los niños. Sin embargo, en escritos más recientes ha hecho advertencias con relación

a las computadoras y a la televisión, llegando a la conjetura que el internet brinda a los niños, de forma indiscriminada y fuera de contexto, cantidades mayores de información que los afectan negativamente.

Con relación al fin de la infancia, también se encuentra el libro *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez,* elaborado por Corea y Lewkowicz (1999) en Argentina. Estos autores sustentan que la situación histórica determina la concepción y la manera en que se es infante – adolescente en una sociedad. De igual manera, afirman que la vida es un devenir evolutivo de etapas menos complejas a etapas más complejas del ser humano, planteando una idea en la que coinciden varios autores, la niñez es un invento moderno; cuando nombran la infancia hacen referencia a un conjunto de significaciones de las prácticas impuestas sobre la niñez, por espacio de tres siglos.

Adicionalmente, realizan un análisis semiológico del discurso de los medios de comunicación y de la publicidad, agregando la desaparición del niño como sujeto de derechos en cuanto futuro ciudadano y su reemplazo por el niño consumidor, en donde la escuela, cuya misión es la formación, la protección del niño, se desdibuja frente al poder de los medios de comunicación, las lógicas del mercado y el consumo; estos cambios socioculturales y tecnológicos, modifican las relaciones familiares, intergeneracionales y la relación adulto-niño.

Para finalizar esta primera parte del entramado teórico, se presenta una síntesis del contexto del problema con relación a los antecedentes investigativos y teóricos, que han hecho parte constitutiva del estado del arte de esta tesis. Se evidencia un creciente desarrollo de una sociología de la infancia, quedando pendiente avanzar hacia una epistemología, ontología y psicología de la infancia, es decir, se requiere adelantar- como lo pretende este estudio- hacia estudios sobre la infancia, desde una perspectiva articuladora, interdisciplinaria y multicontextual.

Esto se logra reconocer a partir de la revisión de muchas de las investigaciones relacionadas con infancia, en las cuales se ha indagado las representaciones sociales desde la perspectiva de los adultos-docentes en problemáticas como la inclusión educativa, discapacidad, las diferencias dentro del aula de clases, la autoridad docente, la familia y la construcción de infancia y niñez.

También, se analiza que algunos de los antecedentes no parecen interesarse por las diferencias del grupo etario en cuestión, sino en incluir las diferencias a partir de un marco legal vigente. En estas indagaciones quedan vacíos investigativos como, por ejemplo, las imágenes excluyentes entre los niños y los adultos, las distancias generacionales, las visiones patriarcales y de minoridad que han tenido los niños por parte de un mundo adulto céntrico y la manera como son jugados los roles adultos e infantiles.

A partir de estos vacíos, la presente investigación decide concentrarse en: la construcción de las representaciones sociales de infancia, desde la perspectiva de los niños-estudiantes; las creencias sobre minoridad y ser humano inconcluso, que posee el mundo adulto y la sociedad en general. De igual manera, se examina cómo perciben los niños la institución escolar, los adultos y sus pares.

2.5 Entramado teórico: Marco jurídico de las infancias

Este apartado de la investigación hace referencia a la situación jurídica y social de los niños y la orientación de la legislación, las políticas públicas y la alineación de estas hacia su atención Integral.

Inicialmente, es necesario mencionar un aspecto que ha contribuido a la reflexión y al debate sobre la infancia, este es el proceso de reconocimiento de los derechos de la misma en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales para este grupo de personas y que "configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales" (Casas, 1998, p. 29).

Desde el siglo pasado se concibe la idea de los niños como sujetos de derechos, temática en la cual Casas (1998), menciona que:

> Aunque a primera vista pueda parecernos escandaloso, parece que el imaginario colectivo se resiste a creer que también los niños, forman parte de la categoría de seres humanos. Este imaginario se hace transparente en el ámbito internacional. Aun existiendo tratados

> internacionales sobre los Derechos Humanos, en dicho ámbito han persistido, y todavía persisten serias dudas acerca de que puedan incluirse en ellos a los niños y niñas. (p. 218)

Siguiendo esta dirección que propone Casas (1998), se encuentra L*a Convención de los Derechos del Niño* (amparada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1989, antecedida por la Declaración de Ginebra de los derechos del niño en el año 1924, y la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 1959), en donde se contempla el modo de atender las necesidades, demandas e intereses de la infancia y se admite que niños y niñas son sujetos de derechos y no menores objetos de protección; ello exige a los países, que forman parte de esta Convención a que establezcan nuevas formas de entender y atender a la infancia.

De esta manera, se establece la noción de los niños como sujetos sociales, es decir, como sujetos que se constituyen en actores sociales públicos, con capacidad propositiva y transformativa, que toman parte de las decisiones que los afectan, considerando a los niños como sujetos de derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales, y bajo las mismas garantías que deben asistir a todo ciudadano; exigiendo al Estado a reconceptualizar las necesidades como derechos. Es así, como esta nueva atmósfera demanda cambios respecto a la forma de representar la infancia, modificar las lógicas de las políticas públicas, las estrategias de intervención, la reconstrucción de otras formas de niñez.

Por su parte, *La Convención de los Derechos del Niño* defiende tres grupos de derechos: protección, previsión y participación de la niñez; sin embargo, existen contradicciones entre los mismos: en el primer grupo se muestra la figura del niño pasivo, con carencias, que requiere de los cuidados y protección de los adultos; en cambio en el segundo y tercer grupo de derechos se muestra al niño como persona activa, con capacidad de actuar y de construir su propio pensamiento (Liebel y Martínez, 2009).

Llama la atención que estas contradicciones no sean debatidas dentro de una analítica de la infancia, pues en un momento determinado se salvaguarda un

derecho y simultáneamente se vulnera otro, situación que para Liebel y Martínez (2009) permite calificar *La Convención de los Derechos del niño* como una especie de “supermercado del que cada uno escoge lo que más le apetece” (p. 73).

Si bien, la mayoría de las implementaciones de políticas públicas se concretan en programas para la infancia, todas ellas son inspiradas por *La Convención de los Derechos del Niño*, por lo tanto, es necesario hacer un análisis y revisión crítica de las representaciones que se tienen sobre la infancia en la actualidad, contextualizando aquello que legitima la infancia, la niñez y los límites sociales, políticos y culturales de dichas representaciones (Llobet, 2005).

Específicamente, *La Convención de los Derechos del Niño* define a los niños como los seres humanos menores de 18 años, los mismos que representan en años cumplidos la mayoría de edad y, también conforman barreras generacionales construidas jurídicamente, pero fundamentadas en procesos sociales y supuestos biológicos y psicológicos. Es un salto evolutivo al que se le considera adulto automáticamente cuando traspasa ese umbral, es decir, a partir de ese momento se adquieren todas las libertades y derechos consagrados a las personas adultas, (Liebel y Martínez, 2009), lo que, de manera adicional, para Pedone (2010) refleja:

> La retórica proteccionista de los derechos establecidos en la Convención finalmente, la cual genera diversas situaciones de desprotección para las y los jóvenes de origen extranjero una vez que cumplen los 18 años, en cuyo momento se ven en una situación de exclusión de los sistemas de ayuda y asistencia pública. (p. 12)

En este orden de ideas, *La Convención de los Derechos del Niño* (art. 12) sugiere considerar la opinión de los niños, pero restringiéndola a la observancia de dos condiciones: que los niños opinen sobre los asuntos que en forma directa los afecta y que su opinión se considere en función del desarrollo de sus facultades. Estas limitaciones suscitan preguntas como, ¿cuáles serían los temas que sí afectan a los niños y cuáles no?

Otra pregunta, es la realizada por Liebel y Martínez (2009), quienes se cuestionan ¿por qué restringir la participación infantil a determinados asuntos y no promover su inclusión en todos los ámbitos de la vida social?; un ejemplo de esta restricción se halla en la propia formulación de la Convención donde no participaron niñas y niños, sino personas adultas y representantes de gobiernos.

Respecto a la segunda condición que se establece en *La Convención de los Derechos del Niño,* referida a considerar la opinión infantil según la evolución de las facultades, lleva a cuestionarse ¿con qué criterios se interpreta la evolución de las facultades infantiles?, lo más probable es que sea a través del enfoque de la psicología evolutiva, el cual estima que a medida que las personas van creciendo se desarrollan sus facultades y, de este modo, adquieren nuevos derechos y responsabilidades.

En síntesis, el enfoque de la cooperación, fundamentado en los derechos humanos ofrece un marco global para abordar las discrepancias en la acción de los derechos de las infancias. En la actualidad, se observa que las carencias relacionadas con la supervivencia, el desarrollo y algunas formas de protección se concentran en determinados continentes, países y regiones; dichas carencias se dan en contextos de pobreza, ubicación geográfica, origen étnico, género y discapacidad. Por tanto, un desafío para toda la sociedad y, en particular, para los educadores, es evaluar el impacto de los programas para los niños, fundados en los derechos humanos, a la hora de transformar las actitudes, prácticas, representaciones, políticas y programas que apoyan el cumplimiento del reconocimiento y derechos de las infancias.

2.5.1 Marco jurídico de las infancias en Colombia.

Con la declaración de *La Convención de los Derechos del Niño*, suscrita por Colombia en 1989, y que entró en vigencia en 1990, la sociedad asume un compromiso con los niños, lo cual implica, adoptar las concepciones de esta declaración, así como transformar la atención a la niñez desde una perspectiva de derechos. Dicho compromiso fue declarado en la Constitución de 1991 y ratificado

mediante la Ley 12 del mismo año, la cual se constituye en un referente histórico que reconoce a los niños como sujetos de derechos.

De igual manera, la Constitución de 1991 reafirma el compromiso del país por los niños, con lo cual se comienza un periodo de cambios en pro de la infancia, que han favorecido la formulación de la política pública con relación a esta población. Se torna vital el papel de la familia, el Estado y la sociedad para el cumplimiento de los derechos de los niños con miras a garantizar su desarrollo integral y el reconocimiento a la diversidad individual, cultural y social. En esta línea de ideas, en el artículo 44 de la Constitución Política (República de Colombia, 1991), se trazan derechos fundamentales de los niños.

> La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. (p. 11)

De esta manera, son instituidas las primeras jurídicas sobre la infancia en Colombia, se proclama al niño como sujeto de derechos y, a la sociedad como veedora y mentora de los mismos.

Del mismo modo, el artículo 44 de la Constitución y la ley 115, Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 1994), invocan el derecho a la educación como “una responsabilidad del Estado, la sociedad y de la familia” (p.11), para lo cual establece su obligatoriedad entre los cinco y los quince años, y comprende como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) define como objeto primordial de la educación al “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (Art. 1, p. 1). A su

vez, contempla, las finalidades de la educación, las directrices para el pleno desarrollo de la personalidad y en consecuencia establece como responsables directos al Estado, la sociedad y, a la familia como primera garante de la educación de los hijos hasta la mayoría de edad.

Siguiendo este marco legal, la formación de la infancia se considera como un objetivo común para todos y cada uno de los niveles educativos. Las jurídicas de la niñez visibilizan la infancia, que históricamente estuvo al margen de los procesos sociales y se comienza a visibilizar su presencia como actor social y político. Se hace evidente que el enfoque jurídico, con el que se direccionan políticas y programas para la infancia, ha tenido cambios fundamentales en cuanto a modificar una postura asistencialista y de anormalidad de los niños en condiciones de pobreza, abandono y calle, propendiendo por un enfoque de derechos.

En el mismo sentido, los contextos internacionales y nacionales a favor de la infancia, promovidos por organismos multilaterales como Unicef, el Banco Mundial, contribuyen a este cambio de mirada hacia la niñez con argumentos que van desde el desarrollo humano hasta las tesis económicas sobre un mayor retorno en un país que invierte en la niñez (Torrado, Reyes y Durán, 2005).

Además de las jurídicas y apoyos internacionales anteriormente mencionados, en Colombia, existe la Ley 1098 de 2006, *el Código de Infancia y Adolescencia*, en donde se

> Reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho, para que crezcan en el seno de su familia y de la comunidad en un ambiente de felicidad, amor, respeto y comprensión. Los derechos de la niñez prevalecen sobre todos los demás. Igualmente es deber de la familia, la sociedad y el estado velar por su atención, cuidado y protección contra toda forma de maltrato y abuso cometido por cualquier persona. (Art. 44)

Aunque en Colombia, estos argumentos movilizan muchas de las políticas y acciones; las realidades que viven los niños retardan los cambios a su favor, dado

que muchos de los niños colombianos[10] están inmersos en fenómenos como, la explotación sexual, laboral, engrosar filas de grupos delincuenciales y en conflicto armado. Por ello, se cae en un equívoco de concepción y procedimiento cuando en Colombia se pretende desvincular a la niñez de estas problemáticas sociales, sin tener en cuenta los contextos familiares y sociales que los afectan como la pobreza, violencia, narcotráfico, corrupción, desplazamiento, entre otros.

Sin embargo, se podría decir que estas jurídicas y políticas sociales sobre la infancia registran un cambio en las dinámicas de relaciones entre adultos y niños, tanto a nivel macro social como micro social. La propensión, según Casas (1998)

> Obviamente, se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población. (p. 222)

Se resalta que la concepción jurídica del niño como "menor", que aún permanece en las legislaciones sobre la infancia, tiene relación con los procesos institucionales y sociales del llamado descubrimiento de la infancia en los países latinoamericanos y, por supuesto, en Colombia, lo cual implica que esta categoría descubierta, sea instituida y reproducida en la familia y en la escuela.

A pesar de lo anterior, en los últimos años, se forja en el ámbito jurídico y social de la concepción del niño como “menor”, *La Convención Internacional de los Derechos del Niño,* la cual constituye el motor de este cambio radical, así como la lucha por el logro del estatus de ciudadanía al conjunto de la infancia (Müller, 1996, 1998) evidencia el vínculo existente entre la condición jurídica y la condición real de los niños.

[10] Salazar (1984) hace un balance sobre la situación de los niños en América Latina, en el que destaca el modelo de desarrollo como uno de los dispositivos de pobreza y del conflicto armado.

2.6 Referente teórico-conceptual

A partir de las interacciones significantes y constructoras de sentido sobre las infancias, se proponen los siguientes circuitos teóricos relacionales y discursivos en aras de la organización compleja de conocimiento que brinde una visión sobre las sociologías de las infancias y de las representaciones sociales de las mismas.

2.6.1 Circuito recursivo N° 1: Infancias – discursos de los niños – prácticas intersubjetivas y sociales.

En este circuito se procura un acercamiento al tejido de infancias, desde una perspectiva histórica, reconociéndola como una categoría ausente en la antigüedad, ambigua en el medioevo, así como permanente, contradictoria y polisémica en las sociedades modernas y contemporáneas. Su finalidad en este lugar teórico de la investigación es analizarla, comprenderla y articularla con las prácticas sociales y relaciones intersubjetivas, que se mantienen con los niños en los diferentes contextos.

2.6.1.1 Historiografía de las infancias.

Dentro del panorama histórico, lentamente se ha ido incorporando un nuevo campo de investigación interdisciplinar y es el de las infancias, como nuevo objeto y sujeto de investigación a manera de reconocimiento, de asunto pendiente con las representaciones históricas de la niñez de otros mundos y épocas y con las propias experiencias vitales de los seres humanos adultos, que inician su ciclo vital por las infancias.

Ha llegado a tal punto de convertirse en objeto de variadas investigaciones sociológicas, históricas, pedagógicas y psicológicas (Delval, 1988; Escolano, 1980), en donde el niño es tomado desde diferentes perspectivas; desde la Sociología se ha abordado al niño como unidad social (Chombart de Lawe, 1971), la Historia lo ha estudiado de una forma accesoria, la Pedagogía lo reconoce como un sujeto de

educación y escolarización (Escolano, 1997), la Psicología como un sujeto de desarrollo fisiológico y psicológico (Delval, 1988).

Es así como se puede identificar que el mismo vocablo de infancias podría ser una manifestación de la separación de las infancias encarnadas. Sin embargo, no ha sido así en lo relacionado a sus condiciones de vida en la historia de las sociedades; por ejemplo, el caso de la ausencia de una amplia historia de las infancias, vivida en las diferentes sociedades, se debe a la negación del adulto de reconocer al niño desde una perspectiva socio histórica; este solo accede al mundo adulto, cuando hace parte de él y, es solo en ese momento que está legitimado por los adultos, para ser y hacer historia (Ulvieri, 1986).

Para realizar el recorrido histórico que ha tenido las infancias, se toma un texto que ilustra algunas de las perspectivas históricas con las que se ha abordado este tópico, es el de Lenzen (1985) y Wulf (1997), quienes organizan en seis historias de la niñez, descritas a continuación:

1. Una historia de la niñez como historia de clases:

Esta perspectiva socio-histórica, se sitúa dentro de un marco de comprensión pesimista, analizando y entendiendo a la niñez a partir de referentes históricos de estratificación. Quienes conciben la niñez desde esta perspectiva, llegan a la conclusión que la aparición de las infancias es un acontecimiento ineludible de la modernidad, debido al proceso de diferenciación de clases sociales en la sociedad capitalista.

2. Una historia de la niñez como historia de la decadencia:

Ariés (1960), es el autor que se sitúa en esta manera de entender el descubrimiento de la niñez, en la época moderna, como un constructo del adulto. Según el autor en la Edad Media, la niñez no existía o al menos no había una conciencia de esta, por lo que actualmente comprende la niñez como una categoría histórica, determinada por dos instituciones modernas: la familia y la escuela. Los padres se ocupan del estudio de sus hijos y la niñez queda determinada como una etapa de aprendizaje y escolarización.

De esta manera, en la modernidad la vida del adulto se perpetúa a través de la existencia continua de los hijos. Esta proyección surge en la familia y en la

sociedad y se le asocia un sacrificio al niño, la renuncia al presente, a la vida cotidiana, quedando supeditado al futuro; es decir, se torna a la niñez a un lugar de intervención y de institucionalización escolar. Según Ariés (1960) este descubrimiento de la niñez significa más una historia de la decadencia, en la que la niñez pierde libertad para ser y tener una presencia social autónoma en el presente.

3. Una historia de la niñez como historia del progreso:

Esta historia es contada por De Mause (1991) quien, refutando el trabajo de Ariés (1960), sustenta que, aunque antes de la época moderna no había una representación del niño desde un campo discursivo de saber, sí había representaciones a través de escritos, pinturas y del arte iconográfico en general. Destacan que de acuerdo con Ariés (1960) se muestra al niño, en el transcurso del tiempo, en donde empieza a tener un lugar en la sociedad, en particular, en la familia.

En la Edad Media eran muchos los niños desatendidos y la muerte de estos era un suceso que se olvidaba con mucha facilidad. Un fenómeno opuesto se empieza a dar en la Época Moderna, en la cual la niñez empieza a ser ungida de un valor casi sagrado, considerándose la razón fundamental de la existencia de la familia. Lo anterior, conduce a los autores del libro a sobreestimar las relaciones entre adulto- niño, considerando a las infancias, desde este marco de comprensión como un estado privilegiado en relación al adulto.

4. Una historia de la niñez como documentación sobre la historia de la educación.

En esta perspectiva histórica se evidencia también una visión negativa del pasado y una visión pesimista respecto a la situación actual del niño. El texto *Pedagogía negra* de Rutschky (1977), es uno de los más sobresalientes que representa esta perspectiva, incluyendo fuentes para una historia natural de la educación burguesa. En él se encuentran una serie de escritos pedagógicos ubicados entre los siglos XVIII y XIX; algunos de ellos son basados en los aportes teóricos y prácticos de Rousseau y en las ideas de la Ilustración, procurando fundamentalmente por una renovación de la educación. Lo interesante aquí es la

visión pedagógica, la implementación y el trato dado al niño, un trato caracterizado por el disciplinamiento y castigo del cuerpo y la razón.

5. Una historia de la niñez como crítica a histórica a la educación:

En esta perspectiva se enmarcan los trabajos de la denominada, Anti-pedagogía; esta tendencia tuvo mucha fuerza en Estados Unidos a finales de los años sesenta, estando caracterizada por una crítica profunda a la pedagogía y a la educación, al considerarla como adoctrinadora y manipuladora de la condición del niño. Desde este pensamiento se reclama una nueva forma de relacionarse el adulto con el niño en la que se reconozcan la plenitud de sus derechos. De igual manera se insta por la desaparición de la escuela y de la educación en sus manifestaciones modernas.

6. Una historia de la niñez como historia de una demarcación:

En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Postman (1982), con *La desaparición de la niñez*, junto a Giesecke (1996) con *El fin de la educación*, obras que permitieron generar el cuestionamiento de la idea de la niñez desde el punto de vista contemporáneo con las tecnologías de la educación y la comunicación (TIC) y las nuevas formas de comportamiento social, concluyendo que la niñez es motivo de delimitación y frontera generacional que se diluye y pierde significado, anunciando así su desaparición.

La historia de las infancias ha dependido de la variabilidad de las sociedades y de su construcción en cada contexto histórico. Uno de los estudios pioneros- ya enunciados más arriba- es el de De Mause (1982) quien realiza una investigación histórica desde la antigüedad hasta mediados del siglo XX, sobre el trato dado a los niños por las personas adultas, en especial de la familia, por lo que menciona:

> La historia de las infancias es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, al temor y a los abusos sexuales. (p. 15)

De Mause (1982), describe que, durante la antigüedad, se daba un trato negligente y violento a los niños, se naturalizaba el infanticidio; en la edad media e inicios de la modernidad se daban un trato ambiguo entre maltrato y soporte a la niñez. Sin embargo, en los tiempos actuales solo han cambiado, en algunas culturas, los actos de violencia física hacia los niños por una *sensiblería*, construida por un sentimiento de vulnerabilidad social, una de las imágenes que la niñez representa.

Después de mediados del siglo XX, continua De Mause (1982) describiendo, nacen expresiones modernas de tutelaje y protección de la niñez, específicamente en Occidente. No obstante, Wintersberger (1992) afirma que el maltrato y el abuso sexual, más otras formas de agresión y violencia hacia la niñez, prevalecen y exacerban en situaciones de pobreza, guerra y hambre.

Por otro lado, la concepción moderna de infancias remite al clásico referente de estudio sobre las infancias, *El niño y la vida familiar*, en el Antiguo Régimen del historiador francés Ariés (1986; 1960), autor que hace visible la modificación paulatina de la actitud del adulto hacia el niño en el decurso de la historia. La novedad de su obra consistió en mostrar los cambios actitudinales y mentales (sus representaciones mentales y sociales) de la familia hacia los niños.

Por su parte, Ariés (1960) reconstruye la historia de los sentimientos presentes en el pasado, realizando una interpretación histórica diferente a la de De Mause (1982); afirma que en la sociedad medieval el sentimiento hacia las infancias estaba ausente, lo cual no significa que los niños fueran maltratados, expresando que:

> El sentimiento de las infancias no se confunde con el afecto por los niños, sino que se corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Dicha conciencia no existía. Por ello, en cuanto el niño podía pasarse sin la solicitud constante de su madre, de su nodriza o de su nana, pertenecía a la sociedad de los adultos y no se distinguía ya de ellos. (Ariés, 1960, p. 178)

Inclusive, se podría decir que, los niños podían participar de conversaciones y actos que a finales de la edad media y modernidad empezaron a singularizarse y, en consecuencia, se dio la clasificación de los espacios tanto para los adultos, como para los niños. Narodowski (1994) es uno de los autores que hace referencia a lo que sucedía con los niños a finales de la edad media.

> El niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él necesidades de resguardo y protección… cuerpo para ser amado y educado… deberes de la unidad básica de integración: la familia…antes de esto los niños no eran ni odiados ni queridos, simplemente inevitables. (p. 31)

En esta afirmación, se refleja la visión de infancias en el medioevo y la función de la familia como responsable de su suerte, dado que Narodowski (1994) muestra unas infancias incorpóreas desde su existencia como grupo social particular.

De este modo, se produce el tránsito de una sociedad en la que el niño vivía como adulto entre adultos, siendo autosuficiente y productivo en una sociedad encerrada en estructuras familiares, "privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas educativos que implican la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela" (Álzate, 2004, p. 12).

Siguiendo este orden de ideas, el método utilizado por Ariés (1960) para estudiar las infancias fue a través de las obras de arte, en diferentes periodos de la historia, que le permitieron concluir que el sentimiento moderno de las infancias, las ideas representativas de hoy y el sentimiento de "mimoseo" se inicia en las clases altas, puesto que disponían de dinero y tiempo; sin embargo, no permanece únicamente en las clases altas, hacia el siglo XVIII continua en las clases populares.

Dicha mimosidad se reservaba para los primeros años; las personas que rodeaban al niño se divertían con él, como si fuese un animalito gracioso (Álzate, 2004, p. 6), actitudes que generaron que Ariés (1960) las sitúe dentro de la "infancia

graciosa”, en la cual, los niños eran considerados objetos divertidos, como juguetes de los adultos, objetos de entretenimiento, castigos y maltratos; en síntesis, era la forma inmadura del adulto.

Adicionalmente, Ariés (1960) sugiere que, en las expresiones artísticas, las primeras referencias de la niñez, surgen de las representaciones del niño Jesús, representado como adulto en miniatura, siendo un referente de la dulzura y pureza de las infancias casi santificada. No obstante, Ariés (1960) narra que “por otro lado la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto graciosos y pintoresco” (p. 63).

Siguiendo el relato de este autor, no existían diferenciaciones entre los espacios y acciones de los mundos adultos e infantiles, en el momento en que el niño alcanzaba algunas habilidades y funcionalidades eran incorporados al trabajo; lo mismo ocurría con el divertimento, en donde el niño participaba de los mismos juegos y prácticas.

La escuela como invención moderna, aun no existía, tampoco el tiempo regulado y compartimentado de su organización. El aprendizaje se daba por imitación y convivencia con los adultos. La manera de vestirlos, tratarlos y atenderlos era indiferenciada respecto a los adultos, por ello había un alto índice de mortalidad infantil, por la ausencia de cuidados especializados para las infancias, ocasionando gran cantidad de accidentes. El reemplazo sin nostalgias y sin duelos de los niños muertos, son aspectos con lo que Ariés (1960) confirma la ausencia de un sentimiento social hacia las infancias de la época, que mantenía al niño en el anonimato.

Por otro lado, De Mause (1982) indaga sobre las prácticas de crianza en diferentes periodos de tiempo, para afirmar, que la historia de los niños está revestida de crueldad y que solo comienza a cambiar sensiblemente a partir del siglo XVII. Se refiere al sufrimiento de los niños por falta de alimentación, asevera que a los niños no se les daba alimento suficiente para su desarrollo, agregando que:

> En las fuentes históricas hay muchos indicios de que, a los niños, por regla general, no se les daba alimento suficiente. Los hijos de los pobres, por supuesto, pasaban hambre a menudo, pero incluso los de los ricos … Desde San Agustín hasta Baxter, los autores se confiesan del pecado de glotonería por robar frutas siendo niños; nadie ha pensado jamás en preguntarse si lo hacían porque tenían hambre. (De Mause, 1982, pp. 66- 67)

Continúa diciendo que, los adultos se relacionaban con los niños a partir de tres actitudes, la primera, la hostilidad por considerar al niño un ser diabólico y malo (influenciados por la ideología cristiana del pecado original). La segunda actitud, es la exigencia, dado que los niños existen únicamente para estar al servicio de sus padres. Finalmente, la actitud de la empatía cuando, en ocasiones, examinaban las necesidades del niño y las satisfacían.

Todas estas representaciones de infancias, expuestas anteriormente, se modificaron, según este autor, por un naciente sentimiento hacia las infancias en la modernidad y la separación del mundo infantil del adulto. Este nuevo sentimiento, es lo que Ariés (1960) llama *el descubrimiento de la infancia*, expresada en el origen de legislaciones para racionalizar el trabajo de los niños a mediados del siglo XVIII. De igual manera, los cambios en las dinámicas familiares, la creación de instituciones para los niños, la producción de algunos textos que responden a esta nueva visión y trato hacia la niñez[11].

Es en este contexto en el que se produce un cambio dramático en la mirada social sobre los niños y, por lo tanto, en el fortalecimiento de un sentimiento emergente de infancias. El niño en la modernidad, es concebido como un ser inocente, frágil y desprotegido que debe ser reconocido y amado. Por tal razón, recibe cuidado y educación, para lo cual surge la escuela y se le permite al niño recibir una educación institucionalizada.

[11] Un ejemplo, el libro de “El Emilio” de Jacques Rousseau.

De igual manera, desde allí nacen las ideas de desarrollo infantil, como una continuidad dividida por etapas, que influirán directamente las ideas de gradación de la escuela. Desde esta visión de niño, como ser humano en evolución, como promesa futura, se asocia a la concepción del niño como un ser inexperto, que no sabe, incompleto y que debe aprender para sacarlo de la ignorancia; es decir, el niño de la modernidad era un niño que había que disciplinar, para que aprendiera para el futuro lo moralmente aceptado y bueno de la sociedad.

Se podría decir entonces que, la diferencia entre los estudios de estos dos autores, consiste en que De Mause (1982) hace énfasis en los aspectos perjudiciales de la situación social de las infancias a través de la historia, mientras que Ariés (1960) tiende a idealizar las condiciones de la vida infantil en la sociedad pre industrializada. De esta forma, se modifica la posición del niño en la sociedad moderna, se torna un sujeto clave en la reproducción social y, por tanto, se hace necesario "moldear y controlar al infante, por medio de dos instituciones fundamentales para tal función: la familia y la escuela[12]; dichas instituciones normalizadoras, en el seno de una sociedad industrial emergente, enmarcada por nuevas desigualdades sociales.

En este orden de ideas, Gaitán (1999) afirma que la obra de Ariés es ampliamente conocida y difundida probablemente por su carácter innovador en el descubrimiento histórico de las infancias modernas; mientras que el libro de De Mause recibe menos eco, porque muestra la experiencia de unas infancias abusadas cercanas a la realidad y por lo mismo más difícil de captar.

En consecuencia, los estudios de Ariés y De Mause insinúan una relación de la historia de las infancias con la historia de la educación. Los dos autores nombrados, mostraron su conexión en los ámbitos: conceptual y psicológico, temporal, social e institucional. Ambos historiadores coincidieron en el tiempo del reconocimiento de las infancias y en afirmar que la familia y la escuela eran responsables del cuidado y de la formación de las nuevas generaciones.

[12] Cuando socialmente la familia nuclear se instala socialmente en el espacio privado en donde la madre se ocupa de transmitir los valores imperantes en la clase social perteneciente (Ariés, 1960).

Un aporte a este propósito de sustentar esa metamorfosis, se encuentra el de Carassai (2003), quien tuvo la pretensión de conocer todo aquello relacionado con la concepción moderna de infancias y su estado actual, reconstruyendo sus características y capturando los cambios producidos concluyó que, la infancia es una construcción de la modernidad dependiente y heterónoma, con características que son moldeadas por las instituciones y los discursos sociales que instalan a la pedagogía.

Reconociendo que las infancias son una construcción paralela a los cambios familiares, escolares y educativos, surge la necesidad de conocer sus problemáticas, pensamientos y sentimientos encarnados en los niños; dichos cambios ocurren en el seno de una sociedad que se transforma aceleradamente, produciendo también, contradicciones y cambios en las subjetividades infantiles. Lo anterior, conduce a pensar en las transformaciones que desafía las infancias de un momento diferente de la historia y en la falta de coherencia entre el discurso pedagógico, las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y las actitudes que se expresan hacia los niños en la vida cotidiana.

En los tiempos modernos, las infancias son percibidas de manera diferenciada por los adultos y por los propios niños, ellos mismos auto observan sus singularidades y diferencias, saben de su diversidad y, es probable que este sea un llamado a nombrar las infancias en plural, del mismo modo que es importante resaltar que el cambio paulatino en la concepción del niño trae un giro en la mirada, comunicación y trato de los adultos con los niños y de estos con sus pares y adultos; por lo tanto, también se modifican las representaciones sobre los niños desde el tránsito en que se consideraban: adultos de pequeña estatura, con poca o ninguna presencia como niños, ejecutando las tareas, disfrutando de las entretenciones y espacios de los adultos a un tiempo de representación como seres humanos frágiles y dependientes hasta llegar al siglo XX en que se proclaman los derechos de los niños como seres independientes, capaces de decidir y participar activamente en la sociedad. Se podría decir entonces que, se produjo un fecundo campo investigativo y teórico en torno a los niños, que produjeron cambios en las prácticas intersubjetivas y sociales: prácticas familiares, prácticas y estilos educativos de los

docentes, hechos que marcaron los procesos de subjetivación autocreadora y discursiva de los niños.

Los desarrollos teóricos que acompañan estos cambios, se realizaron desde diferentes disciplinas y campos de conocimiento, entre ellos, Psicología, Medicina, y Psicoanálisis, que, al crear la noción de sexualidad infantil, origina un cambio radical en la mirada sobre los niños y en la representación de las infancias, al tiempo que produce un campo de estudio teórico- clínico e investigativo, que pretende responder a las preguntas ¿qué son las infancias?, ¿quiénes y cómo son los niños?

Por su parte, las investigaciones de Piaget (1973) mostraron con datos experienciales la forma en que los niños construyen conocimiento y van incorporando el mundo para producir su mundo propio, es decir, enseña al mundo un niño que nada tiene que ver con el adjetivo de incapaz y que autodirecciona su propio aprendizaje.

Sin embargo, en el siglo XX se produce una fuerte ambivalencia frente a la figura de los niños. Esta fue una época de tragedias para las infancias, se dieron guerras, migraciones, orfandades, pobreza, las cuales han desdibujado la posibilidad de muchos niños, de vivir la experiencia de la niñez, específicamente aquellos momentos históricos descritos por Carassai (2003, citando a Narodowski, 1994) que han marcado giros drásticos en los sujetos y subjetividades infantiles, generando que los modelos heteronómicos de dependencia y sujeción al adulto se resquebrajen; los niños y las instituciones que los controlan y tutelan, también, cambien.

De tal manera que, hoy son dos las representaciones que cuestionan la concepción de infancias modernas, la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada. La primera de estas, es caracterizada por la inmediatez y simultaneidad de imágenes, hipertextos y acontecimientos, que demandan nuevos satisfactores a sus necesidades y así crean en los niños seudo satisfactores. No obstante, es esta la realidad en la que los niños de hoy se encuentran inmersos, permitiendo aprendizajes analógicos, creativos e imaginativos en donde la realidad

virtual se convierte en aprendizajes vicarios[13] asimilando contenidos como propios, lo que involucran al ambiente social y a los medios de comunicación. La segunda, corresponde a la infancia desrealizada, una infancia vulnerable habitante de la calle, autónoma e independiente, excluida de la inmediatez de las tecnologías y de las instituciones, sumergida en una realidad de violencia cotidiana y marginalidad social.

El autor expone una visión taxonómica binaria que encierra las múltiples visiones de infancia, plurales, integradas y marginales, que en forma ambivalente y contradictoria son representadas en la sociedad tanto en sus discursos como en sus prácticas.

Narodowski (2005) menciona la expresión el fin de la Infancia y la expone del siguiente modo:

> Si la infancia deja de ser un momento de la vida y es concebible mediante esta operación como un lugar que se ocupa, instituido por una ficción que ha llegado a develarse, entonces ese lugar original en realidad, aquel momento debe necesariamente haber cambiado. El tránsito de la infancia del lugar del paisaje al de la figura, supone tanto un reposicionamiento del sentido de lo infantil, como la aparición de nuevos paisajes. (p. 44)

Si esto es así, ¿cuáles serán esos *otros lugares* de los que habla Narodowski, en los que están sumergidas las infancias? ¿Cuáles son los paisajes de la experiencia cotidiana de los niños? Es viable encontrar respuestas en la posibilidad de recobrar la figura de los niños desde la singularidad de sus discursos y la construcción de una identidad que le sea propia dentro del paisaje social que los supedita a la tutela del adulto.

En la misma línea de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (2017) considera la experiencia como la acción en donde se “encuentra sentido en lo que

[13] Información que los niños están recibiendo por medios virtuales y realidades simuladas.

hacen los niños, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos. Respeta los tiempos de la infancia" (p. 26).

De acuerdo con el MEN, se ha de reivindicar la acción del niño, dándole el valor social que se merece desde el reconocimiento de sus acciones mediante la experiencia, relacionada con la práctica y con el hacer. Pero, más allá de la actividad que resulta de la acción, se trata de reconocer que los niños son sujetos de la experiencia al que en términos de Larosa (2006), les pasan cosas que resuenan en la vida que experimentan y en la medida que aumenta dicha experiencia más abiertos se encuentran al tránsito de su propia e incierta travesía transformadora.

2.6.1.2 Intersubjetividad y prácticas sociales en la construcción de las infancias.

Aparentemente se inicia afirmando que los niños son seres humanos completos, con capacidades, portadores de saberes, autoproductores de su individualidad en su pensar, su sentir y su acción, coproductores sociales con toma de decisiones autodirigidas. No obstante, las prácticas cotidianas intersubjetivas y sociales van en contravía.

Como ya se ha dicho en este lugar de enunciación, las representaciones que una sociedad tenga sobre las infancias, tienen implicaciones en los comportamientos y actitudes cotidianas, que los adultos manifiestan a la niñez; además, contribuye en la creación de condiciones sociales para que los niños practiquen sus derechos.

Las jurídicas de la niñez van más allá del tutelaje, debido a que garantizan protección desde un enfoque de derechos, lo cual permite que la voz silenciada de los niños, durante siglos, resuena en los espectáculos y, ocasionalmente, en los escenarios familiares, escolares y sociales. Lo anterior, va generando conciencia sobre la niñez y su reconocimiento como ciudadano legítimo y, al mismo tiempo, en dialógica cotidiana se desdibuja en estos mismos escenarios, pues continúa silenciada, invisibilizada, como ocurría en la antigüedad y en la edad media,

resultado dado, no solo por los abusos extremos que la agobian: prostitución, pornografía, explotación laboral, mendicidad, desplazamiento, desprotección frente a sus necesidades básicas, sino también por la exigua cobertura y poca calidad educativa desde los primeros niveles escolares.

También, se puede apreciar tal invisibilización en la vida cotidiana, en las conversaciones es omitido como hablante o como oyente (no se considera interlocutor válido). En la escuela persiste aún el esfuerzo desde pedagogías homogeneizantes por mantener disciplinados y controlados los cuerpos y las palabras de los niños. Lastimosamente, en la sociedad, ser niño tiene sentido y significado proyectado al futuro, los adultos direccionan su vida en función de lo que será y no de lo que es en el presente.

A pesar del trato que reciben muchos niños, es importante señalar que este no es propiamente expresión de desamor, sino de la incapacidad de los adultos de apreciar a los niños como personas e interlocutores legítimos y activos, con peculiares modos de pensar, sentir y actuar, que convoca a los mundos adultos al conocimiento de su singularidad y al reconocimiento de su diversidad.

2.6.1.3 ¿Quién es esta persona denominada niño?, ¿El niño es una construcción social?

Socialmente se construye la representación social de una infancia que requiere protección y cuidado, esto se va tejiendo inicialmente con las atenciones prestadas al recién nacido, es el principio para la construcción de la subjetividad infantil, así como las prácticas de crianza que le van transmitiendo una historia familiar y social de determinada cultura en que le correspondió vivir.

Este proceso de construcción de la subjetividad infantil posee una temporalidad, es decir, hasta cuando dicha cultura determina el tiempo de la niñez; por lo tanto, los niños son producto de las construcciones históricas y sociales. Se diferencia así el niño de la infancia: el niño se autoproduce en un proceso de subjetivación llamado niñez, en el que interviene una representación social

denominada infancia, que se caracteriza y depende de lo que cada sociedad entienda e incorpore como infancia.

Sin embargo, existen muchos tipos de niños como se ha descrito anteriormente y surgen diferentes maneras de vivir la niñez: niños trabajadores, de la calle, estudiantes, desplazados; son ejemplos de las muchas infancias, que emergen en tensión en este “siglo de los niños”.

Tensiones como las que se dan con el trabajo infantil, el cual entra en conflicto con la noción de moratoria social, y cuestiona las fronteras establecidas entre los mundos adultos e infantiles. Simultánea a la infancia del niño pobre, trabajador, transita una nueva figura: la del niño consumidor, de videojuegos, moda, de bienes culturales y de servicios. El niño consumidor está convocado a ser en el presente, engrosando las filas de los adultos como consumidores de mercancías y bienes.

Así pues, el niño consumidor y el niño trabajador son algunas de las representaciones de infancia, que muestran estas formas de transitarla, siendo experiencias infantiles diversas, que son la expresión de la época contemporánea, las formas en que la sociedad de hoy configura en sus imaginarios y representaciones sociales al sujeto infantil.

Otro tipo de infancia, es la de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que divide al mundo infantil en conectados y no conectados. Los niños establecen vínculos con las nuevas tecnologías que fracturan las fronteras entre los mundos adultos e infantiles, puesto que tienen acceso a contenidos destinados a los adultos, actividades, divertimentos y una amplia y actualizada circulación de la información.

Es de interés en esta investigación analizar e interpretar los cambios que se han generado a través de los años en las representaciones de infancia. Es de anotar que hasta el siglo XIX los cambios se fueron dando de manera paulatina, con repercusiones en todos los ámbitos e instituciones sociales involucradas; sin embargo, en el siglo XX la infancia comienza a tornarse en el centro de atención gubernamental y social. En los últimos 50 años estos cambios se han hecho más notorios y veloces, en cuanto a la inclusión de la niñez en políticas educativas y

sociales, en la postura de la sociedad hacia la infancia y al ocupar un lugar dentro de los intereses del Estado y de la sociedad en general. Es así, como para hacer el cierre de este circuito teórico, se realiza una síntesis del recorrido histórico reconstructivo de la infancia en esta tesis.

La perspectiva histórica se transita con un autor clásico de la historia de esta, Ariés (1960), con el texto, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* y, con el autor De Mause (1991) con el libro *La evolución de la infancia.* También, con autores latinoamericanos y colombianos contemporáneos, como la colombiana María Victoria Álzate, Muñoz y Pachón y el Argentino Mariano Narodowski; desde los cuales se sitúa y analiza el surgimiento de la infancia y de su educación desde la antigüedad hasta la época moderna.

En este sentido, Álzate (2003) y De Mause (1991) desde la perspectiva histórica dicen que las infancias, específicamente en la vida privada, concibe esta categoría social en la dualidad de lo visible-invisible; mientras la historia psicogénica la concibe como pautas o formas de crianza, entendidas como tipologías de relaciones paterno filiales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de occidente, como es el caso del infanticidio (antigüedad, siglo IV a.C.), el abandono en calles o en hospicios (siglos IV-XIII), la ambivalencia (siglos XIV-XVII), la intrusión (siglo XVIII), la socialización (siglos XIX-mediados del XX), la ayuda y protección (se inicia a mediados del siglo XX) y, como indagación genealógica la historia concibe la infancia como figura social.

Por su parte, la historia de las infancias en Colombia, la caracteriza una mezcla de significaciones y prácticas instituidas en la autoridad, en la ideología religiosa, que paulatinamente van transformándose, reconociendo las cualidades psicosociales de los niños. Pachón y Muñoz (1996) señalan que la representación de infancia ha experimentado una serie de transformaciones desde el inicio del siglo XVIII hasta finales del siglo XX; inicialmente, el niño es considerado desde ángel o demonio, débil y vulnerable, hasta concebirlo como un ser con cualidades, racionalidad y sensibilidad, al que se le debe brindar un escenario de posibilidades para su desarrollo, desde antes de su nacimiento.

De otro lado, Cerda (1993) en la historia de la educación preescolar en Colombia, señala que en el año de 1844 se crean las salas de asilo para los niños abandonados y en situación de pobreza. No obstante, solo hasta 1870 se define función de estos asilos. Posteriormente, gracias a la influencia del pensamiento de algunos pedagogos europeos y, a partir de las ideas de Federico Froebel y María Montessori, una comisión de pedagogos alemanes llega a Colombia para crear los primeros jardines infantiles a comienzos del siglo XX. Estos acontecimientos dan apertura y organización a la educación y contribuyen a la incipiente visibilización del niño en Colombia.

En este orden de ideas, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) afirman que, durante el periodo comprendido entre 1903 y 1946 se fueron ampliando los conocimientos sobre las infancias, debido a nuevos saberes que reconocen la niñez como objeto de intervención social e investigación científica, conformándose, de esta manera, una visión moderna de infancia “la cual se convirtió en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 24). Ejemplos de esta nueva visión fueron los nuevos estudios sobre paidología, puericultura, pediatría, psicología infantil, entre otros estudios que generaron nuevos saberes que se inscribieron en dos instituciones: la familia y la escuela, privilegiando esta última “para los esfuerzos de higienización y moralización de la raza a través del niño” (Sáenz Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 25).

De igual manera, en este periodo histórico (1903-1946), se dio la masificación de la educación primaria, la cual posibilitó que la escuela se constituyera en el dispositivo para la formación moral de la familia y la sociedad, convirtiéndose en un efectivo instrumento de regulación social. Para tales efectos, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) afirman que “el niño en la escuela es observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos naturales de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias” (p. 25).

Esta idea de niño es concomitante con el surgimiento de la pedagogía activa que, en su fundamento biológico, se basa en las ideas evolucionistas del desarrollo,

concibiendo al niño como un sujeto de naturaleza instintiva, permitiéndole la supervivencia y adaptación al medio.

Otro hecho contributivo a esta lectura histórica de las infancias, es el nacimiento de la Psicología evolutiva como campo de estudio de la Psicología, lo que permitió una lectura del desarrollo y de la inteligencia del niño, así como el nacimiento de los test psicométricos. Dichos avances en la Psicología evolutiva se entrelazan con la pedagogía activa, experiencial y social que, además de concebir al niño como un ser diferenciado por etapas de desarrollo y capacidades intelectuales, permitía percibirlo como un ser singular producto de experiencias durante el ciclo vital.

De otro lado*,* en tiempos más recientes y debido al fortalecimiento del estado como institución, se propicia una concepción de las infancias como hijos del Estado, que desde temprana edad pasan del seno familiar a manos de un personal especializado que se encarga de su cuidado en guarderías y jardines infantiles.

De esta manera, se fue preparando y concibiendo al niño desde una perspectiva más activa, y fue en el siglo XX, siglo del niño, el escenario de gran desarrollo de la ciencia y la tecnología, de los estudios genéticos, de las reivindicaciones jurídicas y sociales para la niñez. Pero, de manera simultánea, coincidió con un tiempo de barbaries contra los niños, que se extiende a las primeras dos décadas del siglo XXI, caracterizadas por infanticidios, maltratos y abusos, reconocidos como hechos sociales que producen perplejidad y requieren soluciones hoy, de todos los actores que saben que el tratamiento del futuro es hoy y está inserto en el trato y relación que se tiene con los niños del presente.

2.6.2 Circuito recursivo N° 2: Representaciones sociales, representaciones sociales sobre las infancias, representaciones sociales sobre la niñez: adulto centrismo.

En este segundo circuito, se abordan las representaciones sociales de infancias en los estudios sobre la niñez y se comprenden desde el pensamiento complejo, los debates de las diferentes disciplinas, en especial desde la Sociología.

2.6.2.1 Origen de las representaciones sociales.

El concepto de representación social se remite al sociólogo Durkheim, quien postula que, las representaciones colectivas determinan las representaciones individuales, siendo los individuos el reflejo de la sociedad en que viven, en una especie de determinismo social.

El sociólogo Durkheim (1898) propuso el concepto de representación colectiva, como la forma en que el grupo piensa con relación a aquello que lo afecta, teniendo un origen diferente a las representaciones individuales, considerándolas hechos sociales de carácter simbólico, fruto de la asociación de las mentes de los sujetos, por lo cual afirma que “los hechos sociales no difieren sólo en calidad de los hechos psíquicos; tienen otro sustrato, no evolucionan en el mismo medio ni dependen de las mismas condiciones” (p. 273).

Esto no significa que los hechos sociales no sean también psíquicos de alguna manera, ya que todos consisten en formas de pensar o actuar, pero los estados de la conciencia colectiva son de naturaleza distinta que los estados de conciencia individual, “son representaciones de otro tipo: tienen sus leyes propias" (Durkheim, 1898, p. 273); es decir, son como modos de conciencia que la sociedad asigna de forma coercitiva a las personas, conduciéndolas a la reproducción social de las mismas.

En respuesta crítica a Durkheim (1898), se encuentra Moscovici (1984) quien asevera que su propuesta responde a la época y a la sociedad de su tiempo, así como contradice el determinismo social de Durkheim, dado que considera que las representaciones sociales son de carácter bidireccional, las conversaciones son dinámicas y no son tan compartidas como para denominarlas representaciones colectivas, agrega que:

> En el sentido clásico, las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión, etc.), para nosotros son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Fenómenos específicos que

> se relacionan con una manera particular de entender y comunicar -manera que crea la realidad y el sentido común -. Es para enfatizar esta distinción que utilizo el término "social" en vez de colectivo. (p. 63)

De este modo, los orígenes de los estudios sobre las representaciones sociales nacen en 1961, en París, con Serge Moscovici, quien se centró en estudiar las relaciones intergrupales y la identidad social, así como junto a Willian Doise en la Universidad de Ginebra, estudiaron las relaciones entre las condiciones sociales y el desarrollo cognitivo. Estos autores, fueron pioneros de la psicología social en Europa, dando mayor estudio a la teoría de las representaciones sociales, la cual permite un acercamiento al sujeto epistémico[14] y a la subjetividad individual y social. En él, la pluralidad y singularidad del orden simbólico de sus representaciones se integran en una dinámica continua, particular y sociohistórica, que le demandan comprensiones y posturas complejas.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1988), articula en la psicología social aportes interdisciplinarios y conduce a comprender el pensamiento social desde otras lecturas. En dichos trabajos los autores proponen una idea más social de las actitudes, al comprenderlas como procesos mentales que condicionan los comportamientos sociales, teniendo en común el intentar explicar los comportamientos, a través de creencias compartidas e interdependientes entre los aspectos socioculturales y mentales.

Así, las actitudes capturan lo subjetivo en los cambios y dinámicas sociales, por lo cual, Moscovici (1988), indagó sobre la manera como las personas construyen y a su vez son construidas por la realidad social y, a partir de las mismas, propuso una teoría que pretende estudiar el conocimiento proveniente del sentido común en doble vía: desde su gestación en los planos mentales y en los planos sociales y como forma de construcción social de la realidad[15]. En este sentido, las

[14] El ser humano construye ciencia e incorpora en la acción su dimensión subjetiva y su postura epistémica.

[15] Tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. (Araya, 2002).

Representaciones Sociales para Moscovici (1988), son un acercamiento inicial a un modo de producción cognitiva de una persona y grupo en un contexto histórico-social determinado.

La propuesta de Moscovici ha transitado conceptualmente, permeando las Ciencias Sociales y ha logrado un desarrollo teórico constitutivo de complejidad, pues integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción (Araya, 2002), dado que, como se ha dicho anteriormente, las representaciones sociales son generadas por las interacciones entre los sujetos sociales y construidas de acuerdo con las realidades sociales vividas.

Moscovici (1987) describe, además, tres tipos de representaciones sociales, la primera de estas, denominada *Hegemónicas*, que son las de mayor consenso entre los miembros de un grupo, las que Durkheim (1898), denomina “colectivas”; la segunda, son las representaciones sociales *emancipadas*, que emergen entre los subgrupos como pensamientos alternativos; y, finalmente, las *polémicas*, los cuales se dan entre los grupos con situaciones de conflicto social con relación a hechos o pensamientos divergentes.

En la tradición de la Escuela Europea de Psicología Social con Moscovici, se afirma que las representaciones sociales se construyen a partir de un proceso dialéctico entre la objetivación –se hace concreto lo abstracto- y el anclaje (la representación y su objeto se enraízan y se cargan de significado, orientando las conductas sociales). Son considerados los dos principales procesos con relación dialéctica que emergen del sentido común como necesidad de familiarización con los objetos de interés de un grupo social determinado. Su propósito es describir cómo “lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social” (Jodelet, 1985, p. 365).

Para comprender a mayor profundidad esta relación dialéctica, es necesario saber que la objetivación consiste en “una operación imaginante y estructurante por la que se da una 'forma' - o figura - específica al conocimiento acerca del objeto, haciendo concreto, casi tangible, el concepto abstracto (objetivación), en otras palabras: materializando conceptos” (Jodelet, 1985, p. 365), algo que para

Moscovici (1984), es “descubrir la calidad icónica de una idea o ser imprecisos, reproducir un concepto en una imagen” (p. 38).

Por su parte, el proceso de anclaje puede ilustrar cómo la intervención de lo social, que conlleva al significado y utilidad de las representaciones sociales y de los objetos a los que estas hacen referencia, es decir, la integración cognitiva del objeto representado dentro de un sistema de pensamiento constituido (pre existente) y a los cambios del sistema. Este proceso postulado por Moscovici (1984), se centra en el origen sociológico de sus conceptos en contraposición al individualismo y psicologismo, así como el énfasis en los contenidos, en los procesos y en la apertura metodológica.

En sentido de lo anterior, se podría decir que lentos y controvertibles fueron los trazos de esta teoría, que según Ibáñez (1988) se debe a la fuerte influencia del conductismo, que, hacía énfasis en las conductas manifiestas como objeto de estudio riguroso y valido, restándole valor a las explicaciones provenientes de las elaboraciones subjetivas de los grupos. Otras razones, continua Ibáñez están en el protagonismo dado al estudio de los procesos individuales y la concepción de las representaciones se forma como una nueva manera de conceptualizar las actitudes.

2.6.2.2 Aproximaciones al concepto de representación social.

Los sujetos de cualquier contexto social se encuentran relacionados entre sí, compartiendo un sentimiento común de pertenencia social, sostenido por las creencias, normas, valores y los vínculos afectivos con los que se construyen las visiones colectivas de sentido, con las cuales se genera un sistema autopoiético[16] de representaciones sociales.

A partir de estas producciones una sociedad comparte significados y sentidos de realidad, por lo cual, en un colectivo social existen construcciones diferentes sobre una determinada idea, por ejemplo, sobre qué es la escuela, una mujer, un

[16] Lo que les ocurre se determina internamente y todas sus operaciones se subordinan a la conservación de su organización. (Maturana y Varela 1995).

docente, un niño, que, de acuerdo a los roles desempeñados, los grupos sociales y las relaciones de poder, puede prevalecer una de ellas. Estas construcciones compartidas, se instituyen como maneras de sentir, formas de actuación y modos de pensar.

En estas producciones de sentido se pueden reconocer finalidades prácticas en las funciones regulativas que cumple en una sociedad, por ejemplo, la crianza y las prácticas de cuidado con los niños, las cuales van a dar las pautas de lo que esa sociedad entiende por ser un niño. Estos saberes y acciones, se articulan en una construcción social denominada infancias. Es así como para designar estas construcciones sociales de sentido, la Psicología social destina el nombre de representaciones sociales para interpretar las conductas y experiencias cotidianas de un grupo social y generar la construcción de realidad.

Es por esto que, nuevamente se hace énfasis en comprender que las representaciones sociales, según Moscovici (1987) son una pluralidad de nociones, enunciados, comprensiones y explicaciones originadas en las interacciones cotidianas de los sujetos; no son solo producciones subjetivas individuales, sino que son construcciones simbólicas y autopoiéticas, constituidas mediante la comunicación e interacción social que conforma un sistema organizado de relaciones subjetivas, que va transformando la realidad en la medida que dichas relaciones generen sus estructuras sociales de organización y representación. En consonancia, Moscovici (1976), agrega que:

> La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. (p.18)

Este conocimiento se configura a partir de la experiencia, saberes, imágenes, modelos de pensamiento y por la transmisión y reproducción cultural a través de la tradición, la educación y la interacción social. De ahí el relevante agente cultural que

es la escuela en la transmisión de los saberes construidos en común, puesto que es importante entender que las representaciones sociales, también pueden concebirse como:

> Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver… formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana... un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual. (Jodelet, 1985, p. 472)

Dicho conocimiento práctico expresa el pensamiento social desde la información circulante en los diferentes entornos, en el aprendizaje de los acontecimientos, el aprendizaje transmitido, espontáneo y del sentido común; todo ello socialmente construido y compartido para intentar entender, comprender y explicar las ideas y los eventos de las realidades constituidas psicológica y socialmente, que determinan los contenidos y la acción de las representaciones sociales de los grupos y los sujetos en las diferentes culturas.

Siguiendo este orden de ideas una cultura es definida por Morin (1995) como un aparato generativo; los símbolos, los mitos, las ideas, saberes, normas y valores conforman el imaginario de una sociedad/cultura. Cada cultura posee su propia noosfera producida y productora de un individuo, tanto racional como imaginario. Es la cultura el lugar donde se cohesiona el niño y al mismo tiempo se singulariza, lo enraíza en una sociedad y en una historia.

2.6.2.3 La estructura de las representaciones sociales, según Abric: Núcleo central y elementos periféricos.

2.5.2.3.1 Representaciones sociales.

De acuerdo con Abric (2001), la representación no es una copia de la realidad tal como se presenta, sino una organización significante que depende de factores eventuales, de los contextos próximos y distantes de los sujetos; funcionando como

> Un sistema de interpretación de la realidad que regula el entorno físico y social determinando sus prácticas, cogniciones, comportamientos, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas. (Abric, 2001, p. 12)

En el mismo sentido, las representaciones sociales tienen una doble composición, son cognitivas y sociales, lo cual para Moscovici (1976), implica que

> El análisis y la comprensión de las representaciones sociales y de su funcionamiento supondrán así, siempre, un doble enfoque, un acercamiento que se califica de socio cognitivo y que integra los dos componentes de la representación… y tiene desde ese punto de vista una textura psicológica. (Moscovici, 1976, p. 40)

Las coexistencias de ambos enfoques dan cuenta de lógicas de pensamiento de los sujetos, algunas veces inexplicables, aparentemente contradictorias; tal como lo concibe Abric (1987), puesto que, una representación social se piensa como un conjunto organizado y coherente, lo que hay que descifrar son las reglas específicas de su funcionamiento, es decir, comprender las ranuras entre los procesos cognitivos de los sujetos y las lógicas sociales.

En dialógica compleja, se encuentra la concepción Moriniana de noología, que se articula a la concepción de representación social de Abric (2001), como un sistema que cobra existencia propia gracias a su autoorganización como sistema de ideas que posee un núcleo formado por otros sistemas interdependientes y posee principios de organización que se conectan en virtud de su fuerza y, que contienen unos caracteres auto-eco-re-organizadores, que afirman, por un lado la integridad, identidad, autonomía y perpetuación del sistema y, por otro, viabilizan la transformación del sistema de ideas, a la vez, abierto y cerrado en una relación coorganizadora de su entorno.

En esta investigación se da cuenta de las lógicas coorganizadoras de los niños sobre sus diversas representaciones de infancias, las lógicas sociales organizadas como un sistema abierto, con un núcleo central que, a la vez, posee varios subsistemas periféricos, los cuales en lógica de cierre-apertura, revelan los contenidos de las mismas desde sus dimensiones (actitud, información, representación) y funciones, dándoles significado articulado a las dinámicas culturales del grupo de niños, sujetos de esta indagación.

2.6.2.3.2 Contenido de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales poseen tres dimensiones (Abric, 2001) en las que se articulan:

1. Actitud: Es la dimensión afectiva, encargada de darle dinamismo a la representación y orienta el comportamiento del sujeto hacia el objeto de la misma, acompañada de reacciones emocionales de variada intensidad y recorrido (Pérez, 2004). Para Moscovici (1987) las actitudes expresan una relación con el conocimiento de certidumbre o incertidumbre, de creencia o incredulidad con respecto a ese conocimiento. Por otro lado, para Araya (2002) es la dimensión más fácil de identificar, puesto que sus significaciones lingüísticas son identificadas y compartidas por la cultura.

2. Información: Esta dimensión expresa los conocimientos, la calidad y cantidad en torno a un objeto de representación. Estos conocimientos que circulan

en una cultura están mediados por la pertenencia a un grupo y la posición social de los individuos respecto al mismo.

3. Campos de representación: Esta dimensión se refiere a la organización que toman los contenidos de la representación con relación al núcleo central y a los contenidos periféricos, como lo es la relación entre los elementos y su jerarquía, las cuales se establecen como modelo figurativo durante el proceso de objetivación. Esta dimensión es construida teóricamente por el investigador al momento de analizar cada uno de los elementos: actitudes, opiniones, creencias, vivencias, valores en torno a un mismo objeto de representación.

2.6.2.3.3 Hipótesis estructural de las representaciones sociales.

La hipótesis estructural de las representaciones sociales fue desplegada por Abric (1976), quien mostró que una representación social se organiza alrededor de un núcleo central, cuyo componente determina el significado y la organización de la representación.

Para dar explicación a lo anterior, Abric (1976) investigó sobre una versión experimental del “dilema del prisionero”, que implicaba la elección de actitudes cooperativas o competitivas. Demostró que había más cooperación cuando los sujetos eran informados que sus antagonistas eran otras personas, que cuando se inducían a creer que estaban jugando con máquinas; así que, el cambio producido en la naturaleza del contendor producía cambios significativos en los comportamientos de las personas participantes en la investigación. En consecuencia, se pudieron identificar situaciones reactivas cuando los participantes eran sujetos y no reactivas, cuando se indujo a que pensaran que los participantes eran máquinas.

A partir de esta investigación concluyó que, la representación determina el significado del comportamiento y sus elementos cognitivos y afectivos estaban estructurados en torno a la noción de reactividad como núcleo central de la representación inducida en el experimento. Por tanto, el núcleo o sistema central posee las siguientes características, primero, lo determina la historia del grupo, por

sus referentes normativos e ideológicos, marcado por la memoria colectiva compartida. Como segunda característica, se encuentra su estabilidad, consistencia y resistencia a los cambios, los cuales aseguran la estabilidad y la permanencia de las representaciones sociales.

Finalmente, la reflexión analítica de las representaciones sociales, además de sus dinámicas, prácticas, funciones y justificación, exige el análisis de sus contenidos y de sus estructuras, puesto que, los elementos que conforman una representación son jerarquizados, organizados en un conjunto y asignados de acuerdo al lugar que ocupen en el sistema representacional. Sin embargo, Abric (1976) presenta una nueva hipótesis relacionada con la organización interna del sistema, denominada *núcleo central,* en la que se afirma que la organización de una representación posee una forma particular, al igual que todas las representaciones, que están organizadas en torno a un núcleo central constituido por varios elementos que le confiere significación.

2.6.2.3.4 Los orígenes de las hipótesis del núcleo central.

La idea de la centralidad es expuesta en los estudios sobre la atribución, en donde afirma que las personas tienden a dar a los eventos de su entorno, núcleos unitarios limitados de forma interna; así mismo, afirma que cuando se estudian las percepciones del entorno social de las personas, estas se esfuerzan por darle un sentido a la diversidad de informaciones percibidas en el tiempo inmediato, mediante la focalización de la atención en los núcleos unitarios, siendo estos los que atribuyen significado a los hechos esperados. Dicha centralidad es favorecida por la jerarquía entre los elementos, un cambio o transformación de un elemento cambia la impresión de los individuos sobre un determinado hecho (Abric, 2001).

Así mismo, el núcleo central -o núcleo estructurante- de una representación responde a dos funciones esenciales, inicialmente a la *función generadora*, mediante la cual se “crea y transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor…” (Abric, 2001, p. 9). Seguidamente, se encuentra la función

organizadora, el núcleo central, que “determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación” (Abric, 2001, p. 9), lo que le da un carácter de resistente permanencia en tiempos de cambio y de incertidumbre.

Sin embargo, no es suficiente con identificar y analizar una representación, ya que, para que dos representaciones sean distintas, deben organizarse en torno a dos núcleos centrales diferentes y, la organización del contenido de estos núcleos son lo fundamental para la significancia de la representación; por lo tanto, cualquier cambio que ocurra en el núcleo central tiene como consecuencia un cambio global de la representación.

De otro lado, la centralidad de un elemento tiene dimensiones cuantitativas y cualitativas, por lo cual, es importante anotar que no es la presencia de un elemento la que determina la dimensión de la centralidad, es el hecho que otorga su significación a la representación (Abric, 2001), es decir, se pueden concebir dos elementos de idéntica y fuerte importancia cuantitativa, aparecer con frecuencia en el discurso de los sujetos, pero uno está en el núcleo central y el otro no. Aspecto explicado por Abric (2001) así:

> Si la frecuencia de aparición no es así un criterio suficiente para determinar la centralidad, los últimos trabajos de Guímelli y Rouquette (1992) abren nuevas perspectivas interesantes. Según estos autores, la importancia cuantitativa de algunos lazos (inducción) que mantienen un elemento con el conjunto de los otros aparece como un indicador pertinente de la centralidad. (p. 9)

De forma similar, de acuerdo con la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación, el núcleo central posee una dimensión funcional, relacionada con la operatividad de la situación, en esta se privilegian los elementos más relevantes para la ejecución de la tarea, constituyéndose el núcleo central. En una actividad profesional las imágenes operativas que dirigen el comportamiento del operador son

deformadas funcionalmente y que los elementos resaltados en la representación permiten la máxima eficacia en la realización de la tarea.

En otro ejemplo, Lynch (1969) muestra como la ciudad está organizada en torno a algunos elementos centrales, esenciales en la dinámica y tránsito urbano. También en la representación del dinero, estudiada por Verges (1992), se encuentra que esta es organizada para unos grupos desde una visión moral de la economía, asociado a juicios y valores ético-morales relacionados con la calidad de vida.

Continuando con el desarrollo de las ideas sobre representación, es necesario agregar, que estas se pueden clasificar en representaciones autónomas, o representaciones no autónomas. La primera de ellas, se presenta como el principio organizador, que se sitúa en el objeto, algunos ejemplos de ello, es el caso de la representación del psicoanálisis estudiada por Moscovici (1961), la enfermedad mental estudiada por Jodelet (1985), o de la inteligencia estudiada por Mugny y Carugati (1985); en esta última investigación, los autores demuestran bien, en efecto, la existencia de un núcleo central (que nombran «núcleo duro») constituido por la experiencia vivida de las diferencias de inteligencia entre un individuo y otro (Abric, 2001, p. 23).

Como segunda clasificación de las representaciones sociales, se encuentran las representaciones no autónomas, cuyo núcleo central se ubica en el exterior del objeto de manera global e integran el objeto con otros diferentes, aun cuando no estén conectados entre sí, y las imágenes estén dispuestas dentro del mismo núcleo central.

2.6.2.3.5 Los elementos periféricos de la representación.

Existen unos elementos periféricos de la representación, organizados mediante los criterios de ponderación, valor y función, los cuales tienen relación directa con el núcleo central, constituyendo lo fundamental de manera próxima o lejana al contenido representacional del núcleo central.

Comprende la información referida a los juicios, el contexto, las creencias y los aspectos relevantes de la cultura, o sea, los elementos más próximos al núcleo

central, de tal forma que, concretan el significado de la representación. Por su parte, los elementos más distantes, justifican, argumentan y clarifican la significación.

Los elementos periféricos poseen, también, un lugar fundamental en la representación, constituyendo la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se construye la representación. Son tres sus funciones principales:

1. Función de concreción: Está articulada a la cultura, en codependencia con el contexto, derivada del anclaje de la representación a las múltiples realidades. Muestra las situaciones, las vivencias y experiencias del presente, vividas e integradas en los elementos de la representación del sujeto.

2. Función de regulación: Los elementos periféricos dan a la representación la flexibilidad necesaria para las adaptaciones a los cambios del contexto; así, se integran a la periferia de la representación las nuevas informaciones y cambios del entorno. Los elementos periféricos son opuestos a la estabilidad del núcleo central, constituyéndose en el aspecto dinámico de la representación.

3. Función defensa: El sistema periférico actúa como función de defensa de la representación, dado que, compone lo que Flament (1987) denomina “parachoques”. Esta función genera cambios en el sistema periférico de representación, que se transforma mediante “los cambios de ponderación, nuevas interpretaciones, deformaciones funcionales defensivas, integración condicional de elementos contradictorios. Es en el sistema periférico donde las contradicciones podrán aparecer entonces y ser sostenidas” (Abric, 2001, p. 24).

Desde la perspectiva anterior, los trabajos de Flament (1987; 1989) constituyen un avance en el análisis del este sistema periférico, puesto que, este autor considera que estos elementos son esquemas, organizados por el núcleo central, “garantizando de forma instantánea el funcionamiento de la representación como rejilla de desciframiento de una situación” (Flameut, 1989, p. 209). Su importancia se deriva de tres funciones:

1. Función prescriptora del comportamiento: En esta se presenta la toma de posturas previas del sujeto frente a una situación, prescribiendo lo que se debe hacer o decir, teniendo presente la finalidad y el significado de la misma. De esta

forma permiten dirigir la acción del sujeto sin acudir a los significados del núcleo central.

Una cognición es prescriptiva cuando una acción es susceptible de ser afectada por el deber ser de la representación. Las prescripciones generalmente se dan a nivel discursivo como incondicionales y a nivel cognitivo, por lo general, como condicionales. Otras prescripciones son absolutas (incondicionales). Para lo cual Abric (2001) menciona que:

> Si el conjunto de las prescripciones absolutas de una representación social forma un sistema único, hablaremos de núcleo central, y diremos que la representación social es autónoma (Flament, 1989). Al contrario, si las prescripciones absolutas forman varios conjuntos organizadores, hablaremos de una representación no autónoma. (p. 40)

Los sistemas organizadores asociados a esta representación son múltiples, por lo que se pueden esperar algunos conflictos cognitivos al interior de la misma; una condición particular puede ocasionar varias prescripciones específicas, es decir, algo diferentes para cada polo organizador. De esta manera, se puede pensar que una forma de solucionar esos conflictos es autonomizar la representación social inicialmente no autónoma.

2. Función moduladora personalizada de las representaciones y de las conductas asociadas: Una sola representación, organizada en torno al núcleo central, puede generar diferencias aparentes y contextos particulares que están disponibles para su traducción por el sistema periférico, siempre y cuando exista compatibilidad de estas diferencias con el núcleo central

3. Función protectora: Cuando el núcleo central se ve amenazado, se convierte en “esquemas” definidos por cuatro componentes: “la evocación de lo normal, la designación del elemento extranjero, la afirmación de una contradicción entre esos dos términos, la propuesta de una racionalización que permita soportar (por un tiempo) la contradicción (Flament, 1987, p. 146).

En conclusión, las representaciones sociales son consensuales por sus núcleos centrales, pero abrigan fuertes diferencias en sus sistemas periféricos. Sin embargo, su articulación como sistema, permite la adaptación socio cognitiva, por tanto, solo cambia la representación si lo hace también, su núcleo central.

Finalmente, se puede decir que las representaciones sociales, se constituyen como un objeto social construido por una comunidad; cuestión relevante que sirve de preámbulo a la comprensión de las representaciones sociales que tienen los niños de la infancia y de sí mismos. Estas representaciones permiten conocer las formas, modos y procesos que conforman el pensamiento social, a través del cual los niños son constituidos y construyen sus realidades sociales.

2.6.2.3.6 Tendencias teóricas y metodológicas en la indagación de las representaciones sociales.

El concepto de representaciones sociales se ha abordado en gran medida a través de las propuestas teóricas e investigativas de Moscovici, las cuales han derivado en diferentes tendencias, siendo importante resaltar tres de estas.

La primera tendencia teórica es de Jodelet (1985), quien organizó las propuestas de Moscovici, generando que sus contribuciones se enfatizarán en los soportes que vehiculizan las representaciones, es decir, los discursos de los sujetos y los grupos, sus comportamientos y prácticas sociales. Esta propuesta permite estudiar la representación en su génesis histórica, como proceso, haciendo que la complejidad del fenómeno se teorice a partir de experiencias empíricas de investigación.

Metodológicamente la autora propone el análisis cualitativo, usando la entrevista en profundidad y la asociación libre de palabras, focaliza los discursos, como un vehículo del lenguaje, que permite acceder al universo simbólico y significante de los sujetos y, a su realidad social. De igual manera, asienta la perspectiva etnográfica como un medio más para ampliar el desarrollo teórico, insiste en la utilidad de la observación participante y sugiere, además, que al hacer uso del análisis de contenido, se debe trascender el nivel categorial con función

descriptiva para inferir las relaciones y organización de la estructura de la representación social.

La segunda tendencia teórica, corresponde a los estudios desarrollados en Suiza, por Doise (1992), quien enfatiza en el rol de la posición de las estructuras sociales en constitución de las representaciones, también se interesa por las condiciones en que se producen dichas representaciones y, desde el punto de vista metodológico enfatiza en los métodos estadísticos correlaciónales, privilegiando el uso de cuestionarios rigurosamente construidos, que pretenden cubrir todos los aspectos relevantes, con frecuencia extensos. Para garantizar la validez de sus investigaciones usa la estadística ya sea descriptiva o inferencial, que permita identificar las ideas compartidas, teniendo siempre en cuenta la posición social de los sujetos por los condicionamientos que generalmente se producen.

La tercera tendencia teórica, en la que se inscribe este trabajo, es la de Abric (2001), desde una dimensión cognitivo-estructural, que le permite formular la Teoría del Núcleo Central, en donde propone que una representación social está organizada en torno a un sistema central y a otro sistema periférico; ambos con características y funciones específicas y diferentes.

En la concepción teórica de las representaciones sociales sus métodos y técnicas de investigación son diversos; combina perspectivas teóricas y métodos que se articulan en una dialógica complementaria[17], con el propósito de tener un acercamiento multidimensional. Agrega que las indagaciones que permiten configurar las representaciones son elementos simbólicos, verbales o escritos, dotados de significado, los cuales se producen en las prácticas sociales de los grupos y devienen en el foco de la investigación concreta.

El material discursivo es obtenido a través de entrevistas en profundidad y asociaciones de palabras, técnicas con diverso grado de estructuración, como el análisis de contenido, así como técnicas estandarizadas, como cuestionarios, escalas, o mediante el método experimental, en donde se recurre a los sujetos en más de una ocasión, en la búsqueda de un análisis más profundo; la comparación

[17] Es la unión de dos principios o ideas que se excluyen mutuamente, pero que son inseparables y complementarias dentro de una misma realidad o fenómeno" (Morin, 2004, p. 101).

y jerarquización de los elementos constitutivos de la representación estudiada (en nuestro caso infancia y niñez) se analizan y develan por medio de técnicas cuantitativas y cualitativas. Los datos recogidos son analizados por medio de análisis de contenido y el número de sesiones se determina por criterio de saturación[18].

A partir de la decisión sobre la opción teórica y metodológica a seguir en la investigación, se determina la dialógica entre método y metodología, que permiten trayectos programados combinados con caminos poiéticos, retro cursivos y dialógicos, para llegar a dar respuesta a las preguntas y objetivos propuestos.

2.6.2.3.7 El doble contexto de la representación social.

Como ya se afirmó líneas más arriba, la representación social posee dos componentes, cognitivo y social, que determinan su significación con efectos en el contexto de la comunidad que las construye. Dicha significación, de acuerdo con Abric (1987) está determinada, a la vez, por un doble contexto: *discursivo y social*. El primero es producido por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, a partir del cual se origina o se expresa una representación y que hacen necesario su análisis y comprensión para dar cuenta de su significación social, la cual "dependerá, por lo menos en parte, de las relaciones concretas que se verifican en el tiempo de una interacción" (Mugny y Carugati, 1985, p. 23).

El segundo contexto está constituido por el contexto ideológico y por el lugar que la persona ocupa en el sistema social, lo que se relaciona con lo planteado por Doise (1992), quien menciona que "la significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado" (p. 189). Dicho campo puede poseer contradicciones y desviaciones aparentes ligadas a los efectos de contexto a los que responden estas representaciones situadas en los contextos particulares. El efecto del contexto conduce a entender los contenidos,

[18] Punto en el cual se ha escuchado una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos (Morse, 1995).

prácticas y dinámicas de cualquier representación situada en sus manifestaciones explícitas o implícitas y a develar sus efectos ocultos en un contexto determinado.

Retomando las dinámicas de las representaciones sociales, estas cumplen con cuatro funciones:

1. Función del saber: En esta forma de conocer se puede entender y explicar la realidad, por medio de los saberes prácticos y los saberes del sentido común, da un marco de comprensión a los actores sociales para la asimilación e integración en coherencia con su sistema cognitivo y con los valores a los cuales se adhieren, facilitando y constituyendo, a la vez, la comprensión y la cognición social (Moscovici, 1987), por lo tanto, definen las referencias comunes que admiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento ingenuo.

2. Función identitaria: Se ocupa de proteger las características esenciales de los grupos y de situar a los sujetos en el campo social, proporcionándoles identidad social y una imagen positiva al grupo de pertenencia; es decir, “compatible con los sistemas de normas y valores sociales históricamente determinados” (Mugny y Carugati, 1985, p. 183). De esta forma el grupo propio, por un lado, sobrevalua algunas de sus características y producciones y, por otro lado, desempeña el rol de controlador social, realizado por la colectividad sobre cada uno de sus miembros, de manera especial, en los procesos de socialización.

3. Función de orientación de los comportamientos y las prácticas: Esta función resulta de tres factores, la finalidad de la situación, determinando a priori el tipo de relaciones adecuadas para el sujeto; el tipo de gestión cognitiva adoptada por el grupo, de acuerdo a la representación de la tarea; la forma en que se estructura, comunica y determina el comportamiento del grupo.

En una acción sobre la realidad, la representación selecciona, filtra e interpreta la información, con el propósito de convertir la realidad en la expectativa y/o anticipación de la representación. Por ejemplo, en las situaciones conflictivas de interacción vivenciadas en colectivo, el comportamiento de un miembro del grupo, puede ser interpretado de manera opuesta por otro miembro del grupo, según la naturaleza de la representación elaborada por cada sujeto (Abric, 1987).

La existencia de una representación de las situaciones que se anticipa a la interacción hace que, en la mayoría de los casos, las conclusiones e inferencias del sujeto estén elaboradas, incluso, antes de que se lleve a cabo la acción, reflejando la naturaleza de los vínculos sociales, la representación prescriptiva de los comportamientos y las prácticas, es decir, se dispone lo aceptado y rechazado en un contexto social dado.

4. Función justificadora: Esta permite justificar las posturas y comportamientos dados, después de los hechos o acciones, posibilitando a los sujetos explicar las razones de sus conductas frente a una determinada situación en un grupo particular y en sus relaciones con otro grupo. Por ejemplo, en relaciones competitivas intergrupales, un grupo puede elaborar representaciones atribuidas al otro grupo con características que justifiquen un comportamiento hostil en su contra. Aquí se muestra como la representación justifica y determina las prácticas relacionales y emerge un nuevo rol, la persistencia y refuerzo de la posición social de los grupos implicados, por lo tanto, la representación justifica la permanencia de la diferenciación y discriminación social o mantiene la distancia social entre los grupos.

2.6.2.4 Representaciones sociales de infancias.

Acorde con diversos estudios, las representaciones que se tienen de los niños son causas, a la vez causadas por la sociedad en que se ha correspondido vivir, junto con los acontecimientos apócales. En el caso de esta tesis, resultan relevantes aquellos estudios, eventos ligados a los procesos y situaciones educativas, en particular, de los niños; también las diferentes disciplinas dedicadas al estudio de la niñez, aportando conocimientos e información sobre el desarrollo, crianza, educación.

Lo anterior, ha generado múltiples debates que han influido en el pensamiento y las ideas de padres, educadores, expertos en niñez y a la sociedad civil, tanto que en las últimas décadas se han dado cuestionamientos frente al

adultocentrismo que han caracterizado y marcado las relaciones y actitudes con los niños.

La organización del sistema asociado a la representación social de infancias, presenta algunos conflictos entre las ideas de representación, por ejemplo, en todo aquello relacionado con sus derechos. Desde la organización sistémica de ideas, estas representaciones sociales pueden ser consideradas como unidades de información simbólica, relacionadas con principios organizadores e integradores (Morin, 2006). Cuando las ideas son perturbadas por las demostraciones empíricas, estas se vuelven resistentes al cambio de contenidos organizativos y se pueden convertir en doctrinas, axiomas, creencias que se incrustan en una cultura y se resisten al cambio, en el caso particular, de las concepciones de niñez y de infancia predominantes.

La infancia es considerada un tema -como ocurrió en diferentes épocas históricas- del ámbito privado y en los escenarios públicos no es considerado un tema de prioridad, “pueden esperar”, “aún no crecen”, “no son como los mayores”, “son los ciudadanos del futuro (no del presente)”, componentes consistentes pertenecientes a la representación del núcleo central o núcleo figurativo, difíciles de captar, muy resistentes al cambio y constituyen su lógica interna. Para poder capturar el núcleo figurativo de una representación social es preciso

> Tomar la «suficiente distancia», que nos permita reconsiderar críticamente las ideas que dan «lógica» y «coherencia» a una realidad que colectivamente «todos vemos de forma igual o parecida», porque es «de sentido común». El análisis de los cambios representacionales a lo largo de la historia de una misma sociedad o cultura resultan a menudo de una gran ayuda. (Casas, 2006, p. 31)

Para el caso del tópico de infancias, en la cultura occidental han predominado diferentes creencias:

La infancia como un grupo social en interacción con otro grupo social:

Esta idea se enlaza con los estudios psicosociales de las relaciones intergrupales y los procesos de diferenciación categorial entre, los que aún esperan por ser y los que ya son adultos y poseen todos los atributos prometidos a los niños. Dicha clasificación sitúa a las infancias en una moratoria social, están en las estadísticas sociales por lo que pueden llegar a representar, pero hoy no poseen la connotación de ciudadanos, no pueden ejercer el derecho al voto y tener una decisión política para elegir a los gobernantes.

Resulta un reto, tratar de comprender las razones por las cuales muchos adultos se resisten a la participación de los niños e insisten en sostener la categoría clasificatoria de menores, sin ocuparse en profundizar en los procesos de socialización y en la construcción de nuevas subjetividades infantiles. Se deben resignificar las viejas preguntas con respuestas del presente, por ejemplo, las que Casas (2006) formula

> ¿Pertenecen niños y niñas a la categoría universal «seres humanos»? Si pertenecen, ¿hay derechos humanos comunes a todos los humanos? (al margen de que los pueda haber «no comunes»). ¿Queremos avanzar en el consenso y defensa de los que son comunes a todos los humanos (y no sólo de los que nos diferencian)? (p. 32)

Sumado a estos cuestionamientos, en el entorno periférico de las representaciones sociales sobre la infancia, estas se encuentran sometidas mayoritariamente a las funciones concretas del contexto socio histórico del presente, al que, de alguna manera, se ven guiadas las investigaciones y disciplinas interesadas en las infancias, restándoles objetividad y rigor científico. Ejemplo de ellos, son los estudios sobre socialización, concibiéndolos como procesos unidireccionales en donde los padres son portadores del saber, enseñan a sus hijos y estos últimos no tienen nada que enseñarles a sus padres. Hoy se ha mostrado que la socialización es un proceso bidireccional, que se pone en juego en

escenarios como el hogar y la escuela en donde interactúan la familia y los docentes.

Lo anterior, genera nuevos roles en la actuación de los niños: hijos y estudiantes. Es decir, el niño deja de verse inmerso en un colectivo social indiferenciado y queda inscrito al ámbito de la familia. En tal sentido, la familia moderna es concebida y articulada a los niños, que se convierten en las expectativas de sus padres hacia el futuro, encarnando el pasado desaparecido y el futuro asegurado, como lo dice Runge (1999)

> La ineluctable condición de finitud humana, alimentada por una visión social del progreso, despierta el angustioso anhelo por vivir; y más que por vivir, por perpetuarse. Así, en la modernidad, la vida del adulto entraría a perpetuarse a través de los hijos. (p. 6)

En este orden de ideas, se da por sentadas muchas proposiciones respecto de las infancias, que ameritan discusión y creación desde otras orillas. Las infancias han sido descritas e interpretadas en la sociedad como grupo, como categoría social y/o como generación; trasciende las relaciones padre-hijo, maestro- estudiante para dirigirla a los estudios psicosociales, intergrupales, intercategoriales e intergeneracionales (Casas, 2006).

Las infancias han tenido momentos de existencia y representación en la historia, como ya se ha dicho, explícitos e implícitos desde visiones optimistas y pesimistas y, como se observa hoy, existe un entrecruzamiento de lugares y sentimientos sociales. Ejemplo de ello, es la representación de la infancia Rouseriana idílica y feliz, que simboliza inocencia y pureza (Casas, 2006), lo cual creó una imagen aprovechada hoy por la sociedad de consumo, la sobreprotección del niño, avalando la idea de menor de edad, con mundos separados a los del adulto.

Otro ejemplo en contravía del anterior, es la representación religiosa del niño como portador de la maldad inherente al pecado original, que conduce a la

necesidad de corregir, controlar y castigar. Una tercera representación según Casas (2006) es la de las infancias como representación ambivalente y cambiante:

> Etimológicamente, el origen del concepto «infancia» es mera-mente descriptivo: Del latín in-fale, no hablan, los bebés. De esta idea se pasó a la de que «aunque hablen, aún no razonan bien», y aparecen a lo largo de la historia (no sólo social, sino también del derecho) nociones para diferenciar un «antes» y un después»: uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad, etc. (p. 30)

En el mismo sentido, finalizando el siglo XX, con el apogeo de las TIC y los consecuentes cambios acelerados, autores como Postman (1982) iniciaron el debate sobre la desaparición de la infancia tal como se representó en este siglo. Es así, como con la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad, la escuela, el hogar y la vida cotidiana, traspasan los ámbitos de lo público a lo privado y lo íntimo y colonizando las subjetividades, que generan cambios en las relaciones y comunicación entre los niños y los adultos, que aparentemente acortan las distancias entre la triada: individuo- niño; cultura-representaciones y, sociedad.

Cada una de estas representaciones, están sostenidas por imágenes y creencias enraizadas en la cultura, que determinan las actitudes predominantes sobre:

Representaciones sociales sobre la infancia como grupo poblacional:

La idea nuclear de esta representación, es que este grupo de población está formado por seres humanos inferiores a los adultos, menores inconclusos, a quienes se les da su valor social al concebirlos como ciudadanos del futuro; en consecuencia, el presente de la infancia pertenece a la esfera de lo privado, no de

lo público. Por tanto, no se conciben iguales a los adultos y, por consiguiente, no poseen igualdad de derechos.

Una segunda idea que configura el núcleo central de representación social de la infancia, es dilucidar cuáles de los problemas de la infancia son sociales y cuáles son privados (padres- maestros- especialistas), lo que sí es claro es que no hay un sentimiento de responsabilidad ampliamente compartida sobre ese conjunto poblacional, excepto en los casos extremos de agresión a la niñez: abandono, maltrato y sufrimiento infantil. Así mismo, se tiene una alta aceptación sobre los derechos del niño, pero la cohesión en la acción es mucho más baja que cuando se actúa a favor de los derechos de los animales. La responsabilidad se abroga a otras instancias cuando los derechos de los niños son vulnerados.

De otro lado, en las últimas décadas, sumergidos en el aceleramiento de una sociedad cambiante (Casas, 1998) emergen con potencia las llamadas culturas infantiles en las que las TIC, se abrogan mucho de su génesis: nuevos lenguajes, herramientas dispositivas móviles, nuevas formas de relación, más independencia del mundo adulto y menos contrastes intergeneracionales, generan que cada vez más la infancia ingenua, minoritaria, quede más y más desdibujada de las representaciones enraizadas.

Acosan, también, nuevas preguntas sobre las infancias, desde las subjetividades infantiles, las cuales solo tienen respuesta desde los propios actores, los niños; por eso es tan importarte acercarse a ellos, preguntar y escuchar activa y comprensivamente sus discursos para construir otras representaciones de infancia, desde otros modos posibles y producir cambios profundos al interior de la sociedad, influyendo en las políticas sociales a favor de la infancia. De esta forma apostarle, ahora sí, a un futuro social más abarcador desde el presente: el futuro de todos.

2.6.2.5 Adulto centrismo[19].

El adulto centrismo, es una denominación para las prácticas de poder, características de las sociedades patriarcales, en donde el poder se jerarquiza entre las personas que la constituyen, produciendo relaciones asimétricas, otorgando una posición superior al adulto y relegando a los niños, jóvenes, mujeres y adulto mayor a posiciones inferiores. Desde esta perspectiva "la autoridad legítima y unilateral "reposa" naturalmente en los adultos y también en las prácticas de discriminación de género con dominio patriarcal." (Duarte, 2012, p. 105). Es así como "desde la sociología de la juventud se entiende el adulto centrismo como una relación asimétrica de poder entre las personas adultas y jóvenes" (Krauskopf, 1998, p. 124).

Con relación a este concepto, se puede entender como en esta sociedad existe una orientación adulto céntrica para mirar la niñez y la juventud, en función del deber ser, de lo esperado en su ciclo vital, "de lo esperado para ser considerado en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración en el mercado del consumo y producción, reproducción de la familia, participación cívica, entre otros)" (Duarte, 2006, p. 5).

Además, en el caso de las infancias el adulto centrismo, "se sustenta en los presupuestos biológicos y patriarcales para darles mayor o menor poder a las personas de acuerdo al género y a la edad." (Gaitán, 2006, p. 75), lo llama un etnocentrismo adulto, en el que la experiencia vivida por los niños es ignorada.

Desde esta perspectiva, a partir de las percepciones y creencias de los adultos sobre los niños, estos son discriminados por los adultos por causa de la edad, se les quita madurez, responsabilidad, autonomía. Por otro lado, la dependencia económica de su familia, coloca a los niños en una situación de inferioridad en la familia, en la escuela y en la sociedad.

En este ordenamiento el adulto es una persona conclusa, deseable, el niño es una persona inconclusa e inferior al adulto en todas sus expresiones, es persona en proceso de ser, por ello representa el tiempo futuro. En consecuencia, los niños

[19] Se define como una tabla cultural que sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil e infantil (Duarte, 2001).

se encuentran en una posición de subordinación generacional, en la medida que crecen y poseen más edad, van teniendo más poder en cuanto a la jerarquía generacional y de género. Las niñas soportan una doble subordinación (generacional y de género); les sucede lo mismo que a los niños mientras crecen, obtiene más poder generacional, pero permanece la dependencia de género, para muchas de ellas, hasta la adultez.

Las teorías del desarrollo y de la socialización se basan en conceptos adulto céntricos, puesto que se mide a los niños con mayor o menor competencia, de acuerdo a lo que se espera en el futuro como adulto, haciendo caso omiso a las desigualdades generacionales y de poder. No obstante, esta discriminación de la niñez, se observa, no solo en la praxis social, también en el estudio de los niños, puesto que, Qvortrup (1992) afirma que el interés investigativo sobre la infancia y la vida infantil esta puesta en el futuro y no en el presente. Es decir, lo que realmente interesa es el futuro y no el presente de los niños, por lo tanto, se investiga es en lo que van a llegar a ser, no lo que piensan y les pasa en el presente. Estas ideas avivan la intención de esta investigación, indagar por las infancias de hoy desde los pensamientos, creencias y sentimientos de los niños.

Cambiar la mirada hacia los niños como seres humanos activos y propositivos, constituye otorgarle otra posición al sujeto adulto y a las nuevas relaciones que puede adoptar con la niñez (Trilla y Novela, 2001), cambiando sus posiciones y roles, lo cual facilita la mudanza en sus representaciones, igualando las relaciones, reconociendo a los niños como actores sociales, dejando atrás el manejo amañado de los derechos de la infancia y del adulto centrismo (Duarte, 2006).

En este sentido, es importante anotar cómo la sociedad civil, la institucionalidad, las políticas públicas, no han logrado aún sostener un diálogo intergeneracional entre y hacia los mundos infantiles, con el objetivo de construir una cultura de transformación social que implica forjar vínculos de confianza entre los sujetos sociales, en particular, entre los sujetos adultos y los sujetos niños, estableciendo relaciones equitativas de reciprocidad con el otro. En dichas relaciones aprender a escuchar con atención, abrir espacios para el diálogo y

facilitar acciones en donde se reconozca la presencia, es un marcador de respeto y participación pública y privada a la niñez.

2.6.3 Circuito relacional[20] N° 3: Sistema escolar reinvención de una escuela para los niños desde el pensamiento complejo.

En este tercer circuito[21] se analiza e interpreta la manera como la escuela, desde su creación, ha contribuido a que las representaciones sociales predominantes en cada época persistan, convirtiéndose en uno de los dispositivos más potentes para perpetuar las relaciones adulto céntricas; también, la manera como se puede reinventar una escuela desde el pensamiento complejo desde una educación contextualizada, pertinente y planetaria.

De esta manera, es imprescindible reflexionar sobre las representaciones y realidades de la escuela de este siglo y la forma en que acoge a la infancia y juventud contemporánea, que posee características, pensamientos y conocimientos acordes a la época que les ha correspondido vivir.

En la edad media, los niños vivían con los adultos en espacios y tiempos indiscriminados y, no había una enunciación diferenciadora de los procesos educativos, se carecía de una cultura educativa y social, que diversificara las relaciones y espacios entre adultos y niños. En la modernidad emerge la escuela, que se constituye, inicialmente, en rito de paso, marcando diferencias con relación a los roles y a la posición social de la niñez, respecto a la adultez.

Fue así como la familia y la escuela retiró al niño de la sociedad de los adultos, tal como lo dice Ariés (1960):

> La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y

[20] Organización debe definirse con relación a los elementos, a las interrelaciones, al todo y así sin interrupción (Morin, 1993, p.150).

[21] La complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple (Morin, 2004).

> XIX[22] a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos. Esta solicitud le infligió el látigo, las correcciones reservadas a los condenados de ínfima condición. (p. 542)

Lo anterior, representa una manera de ser del niño asociado a la sumisión y a la obediencia como experiencia vital vinculada a dos instituciones sociales con una fuerte influencia para la infancia: la familia y la escuela. Una escuela disciplinada, conservadora, que retiene a sus estudiantes en horarios y programas rígidos, basados en la obediencia y en un tipo de conocimientos que imponen una visión unidimensional del mundo, de la sociedad y de la vida.

De esta institución Foucault (1975) la concibe como un espacio para el disciplinamiento y el poder, en el cual se aprende acerca de la autoridad y la jerarquía, más que por discursos, por la construcción de hábitos y costumbres incluidos en los dispositivos escolares (cuerpos y aulas ordenadas, el maestro controlándolo todo, tareas organizadas en tiempos fijos, etc.). Este autor resalta la importancia de

> Las subjetividades que emergen a partir de la relación saber poder, producida por una red de prácticas y de instituciones coactivas, entre las que cuenta la institución educativa: la escuela es una más de las instituciones cuyo objetivo es ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores en virtud de una determinada norma y concepto de poder. (Foucault, 1975, p. 1)

En otro sentido, desde la visión que se quiere argumentar en esta investigación, asentada en el pensamiento complejo, Morin (2007) concibe la escuela como una institución para la transformación del estudiante, del que enseña

[22] El imaginario escolar se construyó en el siglo XIX sobre una concepción de infancia que considera que los niños deben ser tutelados por ser carentes de razón y de juicio, (Mercante, 1897).

y de la sociedad. Afirma que la escuela debe ser protagonista de la enseñanza educativa, que transmite, no solo saberes, sino una cultura que reconoce la condición humana y la capacidad de pensar y de crear de dicha condición. Continúa diciendo, que la misión de la educación en la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de una sociedad-mundo, compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes e implicados en la construcción de una civilización planetaria.

Si esta es la misión de la educación, hay que revisar las estructuras de los sistemas educativos, sistemas que se reforman entendiendo que hoy se requiere de un ciudadano localmente comprometido con sus raíces, pero educado para actuar en un mundo complejo, global y planetario. Esta educación tiene como misión favorecer las interacciones en la vida cotidiana, es decir, un circuito entre la vida-escuela-mundo, desde la complejidad física y social en una relación recíproca.

Esta misión de acuerdo con Morin, Ciurana y Motta (2002) se debe comenzar realizando una acción institucional que permita incorporar en los distintos espacios educativos y de acuerdo a los diferentes niveles de aprendizaje, seis ejes estratégicos, que direccionan la acción ciudadana articuladora de sus experiencias y conocimientos, y para una contextualización permanente de sus problemas fundamentales; de esta forma, se puede garantizar una educación planetaria, en donde se debe propiciar una mundología de la vida cotidiana[23].

Sin embargo, una característica de la escuela ha sido la tendencia localista, reduccionista y parceladora del conocimiento en contravía de uno interrelacionado, dinámico, contextualizado e integrador. Si bien, se sabe que no existe un único camino para señalar una comprensión de las realidades escolares, sino múltiples caminos y horizontes trazados por las comunidades escolares; surge la necesidad imperiosa de una reforma educativa y escolar, que los niños, los docentes, las familias, la sociedad civil reclaman con el sentido de comprender las causas que impiden el cumplimiento de su misión educadora, puesto que la educación que actualmente se ofrece, no está preocupada por el desarrollo humano integral, ni por

[23] Se inspira en una expresión del escritor argentino Ernesto Sábato.

la sustentabilidad ecológica y, mucho menos por el cambio del paradigma civilizatorio dominante.

De este modo, desde dinámicas recursivas y organizativas, la escuela se expone a ser cuestionada y repensada, lo cual es una tarea de reinvención necesaria para cambiar, y de manera simultánea implica hacer reformas epistemológicas y metodológicas al interior de la educación, abandonando la idea de reducirla a sus instituciones y perder de vista su articulación al sistema educativo y a la sociedad; dado que las organizaciones escolares, desmembradas del sistema educativo, impiden la crítica ideológica al desnaturalizarlas, pues como lo dice Sabirón (1999), la naturaleza ideológica de estas organizaciones, viene dada por su dependencia del sistema educativo y no por su comportamiento organizativo en sentido estricto.

La reforma de la escuela exige la invención de una triada organizativa: reforma de la escuela-de la educación- del conocimiento, y a partir del pensamiento complejo, requiere un cambio paradigmático de naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica, que comprenda la educación en su totalidad y la escuela como un sistema aprendiente de naturaleza compleja, es decir, una escuela que prepara a los niños para la vida, para aprender a ser y a conocer, a vivir y a convivir en dialógica con el conflicto.

Con esta reforma, la escuela se transforma en un sistema dinámico, en donde los procesos educativos se articulan con los procesos vitales, sensibles y creativos, que permiten reinventar la educación como fenómeno biopsicosocial, cultural, político y espiritual.

Por lo anterior, se desprenden nuevas lógicas organizativas, estructurales y de sentido que transformen la escuela como un todo emergente. Y es desde esta perspectiva, de pensar la escuela como un sistema complejo, que se pueden comprender sus posibles dinámicas auto-eco-organizadoras de los diferentes elementos estructurantes del sistema educativo, a la vez que se daría la reforma del pensamiento de los sujetos implicados en la totalidad del sistema. Esta reforma según Morin y Delgado (2018), se trata de

> Una reforma profunda que no se limita a métodos, procedimientos o a cambios de políticas, infraestructuras o programas de estudio…de fomentar la actitud de globalizar y contextualizar y desplegar la capacidad de plantear y resolver problemas. De alcanzar el pleno empleo de la inteligencia y una nueva aptitud para organizar los conocimientos en formas inter-transdisciplinarias. (pp. 47-48)

En este orden de ideas, esta transformación es consustancial a una reforma del conocimiento, de la educación, de la escuela y el pensamiento, trascendiendo a superar una de las grandes debilidades de los sistemas de enseñanza, que se constituyen en barreras para su reinvención, como es la falta de bases epistemológicas por parte del profesorado, primordialmente en los procesos de construcción de conocimiento y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la comprensión de la dinámica del mundo de la vida. Se trata, también, como lo proponen Morin y Delgado (2018):

> De cambiar afirmativamente la enseñanza pues, existen en ella notables ausencias que deben superarse, como la representada por los siete saberes necesarios para la educación del futuro, entendidos como enseñanzas ausentes y necesarias para la educación contemporánea como son : enseñar sobre las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, enseñar para trabajar el conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enseñar para aprender a trabajar con la incertidumbre del conocimiento, enseñar la comprensión humana enseñar la ética del género humano…enseñar la historia omitida y tergiversada por las conveniencias de la dominación y los dominadores. (p. 48)

Por lo que se podría decir que, sin lo anterior, es difícil mutar a prácticas pedagógicas alternativas, innovadoras y creativas y reinventar la educación, teniendo en cuenta que nuevas bases ontológicas ayudan a todos –en especial a

los profesores y estudiantes- a percibir las cegueras del conocimiento, a comprender sus bases biológicas, que religan el aprendizaje, las interacciones y la vida, pues como lo dice Moraes, (2016)

> La escuela ya no puede continuar ofreciendo prácticas pedagógicas cristalizadas en el tiempo y en el espacio, repasando contenidos mediante aulas tradicionales y magistrales reproductoras de textos canónicos y verdades incuestionables que se perpetúan a lo largo del tiempo, caracterizadoras de una realidad pedagógicamente preocupante. Como espacio de intercambio de saberes y de experiencias, las escuelas deben ser concebidas como centros de aprendizaje y formación a partir de otra estructura organizativa y espacial, ya que su objetivo sería el aprendizaje personalizado y comunitario mediante procesos de cooperación. (p. 4)

De esta manera, los referentes teóricos anteriormente mencionados, presentan una escuela como un sistema que aprende a tener la flexibilidad requerida para su metamorfosis, permeabilidad con la educación, la sociedad, la cultura, la diversidad de las subjetividades y la reflexividad sobre la acción. Los docentes que cumplen con su vocación y misión de enseñantes, y reformen su pensamiento y sensibilidad, aprenderán que su trabajo en las instituciones escolares no es solamente de supervivencia o de carácter técnico, es de naturaleza ético-estético-político, que supone un compromiso con la acción reflexiva y una exigencia transformadora de las situaciones en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas.

Lo anterior, se encuentra ligado a políticas educativas que materialicen y concreten una visión de educación y de escuela con calidad humana basada en la condición y comprensión humana, partiendo de fundaciones solidarias, socialmente responsables y éticas. Una política educativa que destine recursos suficientes para que los docentes, los estudiantes, sus familias cumplan con las responsabilidades de enseñar desde los ocho saberes propuestos por Morin y Delgado (2018).

Por tanto, el reto para la reinvención de una escuela para la infancia configurada desde el pensamiento complejo, es construir un dialogo generativo entre los diferentes actores y saberes implicados en las lógicas educativas desde horizontes que articulen los lenguajes pedagógicos de la diada inseparable: escuela y familia.

2.6.3.1 Un lenguaje pedagógico para la alianza infancia – familia – escuela.

En los tiempos presentes es necesario el reencuentro de solidaridades y responsabilidades compartidas en la triada infancia-familia-escuela, con el propósito de encontrar un objetivo común de formación de la infancia. Al respecto, Narodowski (1994) realiza un análisis del lenguaje pedagógico asociándolo a la creación de la idea de infancia, aspecto que despliega con la esperanza de encontrar esa concepción de infancia contemporánea con mayor claridad y de la cual está urgido el mundo educativo, para comprender desde dónde vienen dichas transformaciones, en dónde están los educadores, la educación y la familia con relación a esta. Aunada a esta idea de infancia, surge para Narodowski (1994) el amor maternal, como aquel

> Sentimiento que es normalmente proyectado a la actividad docente femenina condensada en gran medida en las funciones de maestra y madre. Este elemento es uno de los más importantes indicadores de un fenómeno que será prontamente analizado: el mecanismo de alianza entre escuela y familia modernas. (p. 32)

Según el autor, es el inicio del discurso pedagógico, que conlleva otras afectaciones, una de ellas es el vínculo coyuntural y, de alguna forma sesgado por el género, entre la familia y la escuela, específicamente la madre-la maestra. Es notorio como las aulas de las universidades donde se imparten clases a profesionales de la infancia, en su mayoría las estudiantes son de género femenino.

Lo anterior se reafirma con los datos del Departamento administrativo nacional de estadística -DANE (2012), en donde se identificó que la población estudiantil más joven está siendo atendida por mujeres, en el nivel Preescolar, el 96% de los docentes son mujeres y en Básica Primaria, el 77,8%. Por su parte, los niveles de Básica Secundaria y Media la distribución de los docentes se registra más equitativamente con una proporción de mujeres del 50,2%.

De esta forma, surge el cuestionamiento de ¿qué implica que la maestra sea mujer en tanto el mecanismo de alianza entre familia y escuela? Según Narodowski (1994), el rol de madre y maestra es el que da una clave en el inicio del lenguaje pedagógico y se podría entender que es allí donde se emprende la pedagogía misma y la alianza familia-escuela, es decir, cuando el padre de alguna manera cede al maestro su "naturaleza, o sea el poder total sobre el hijo ajeno, ahora categorizado como alumno" (p. 69). En este mismo sentido, Narodowski (1994) cita a Comenius en su Didáctica magna, en el siglo XVII, quien dice que:

> La pedagogía presentará a la familia y a la escuela en condiciones equivalentes para estrechar lazos contractuales, como dos sujetos sociales iguales que voluntariamente se disponen a aliarse con una finalidad determinada...lo que precisa la emigración de lo paternal a lo magistral, de la familia a la escuela. (pp. 70-76)

Por su parte, Carassai (2003) menciona los cambios que ha sufrido esta alianza familia-escuela, afirmando que

> Ha cambiado el sentido, ya que antes los conflictos se resolvían indiscutiblemente a favor de la escuela; hoy la solución de un conflicto no es única ni previsible. El discurso pedagógico le indica al maestro que debe aceptar y comprender la existencia de una multiplicidad de opciones culturales, teniendo que resignar su posición autoritaria a una posición que se adapte a la situación y consensué no sólo con los padres, sino también con los niños. (p. 21)

Es así, como se pone de manifiesto a la escuela como espacio vital de relaciones de orden cultural, social y político, la cual consolida procesos de educación cimentados desde una representación, un concepto o un imaginario de niño. Dichas representaciones, imaginarios y concepciones han llevado a que la escuela sea partícipe principal en los procesos de regulación, invisibilización, control y disciplina, desde los cuales, actores como los maestros son agentes imprescindibles, quienes crean determinadas representaciones frente a los niños, por medio de las cuales, la escuela desde dichas representaciones administra un orden de verdad, desde el cual los niños deben ser aquietados, silenciados y controlados.

En este discurso y práctica pedagógica, la corporeidad participa como fuente de información y de conocimiento, como mediadora temporal, reconstructora de subjetividades y de visión de mundo, como lo dice Moraes (2016) es el medio que permite

> Entender que el conocimiento es siempre una traducción, producto de las reconstrucciones en las que interfieren nuestras emociones, deseos, percepciones e interpretaciones que condicionan nuestra singular manera de pensar y actuar. Olvidar tales aspectos es estar más sujetos a los errores de la razón pura que valora el racionalismo y olvida el resto de las dimensiones humanas que influyen en nuestra manera de ser y de estar en el mundo. (p. 5)

A modo de conclusión de esta alianza entre familia-escuela, se plantea que el reto para la configurar la triada infancia-familia-escuela es la revitalización del lenguaje, prácticas pedagógicas y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje inspiradas por los operadores cognitivos del pensamiento complejo y por el ejercicio de la transdisciplinariedad. Para esto, el acto didáctico necesita ser comprendido como articulador de los saberes que son enseñados, con la lógica del aprender y el comprender mediante la religación de los diferentes elementos estructurantes de la

didáctica vivida y contextualizada, que parta de los problemas reales de la vida cotidiana de los estudiantes.

Otro reto de articulación para esta triada pedagógica, es concebir el currículo como una red compleja de interacciones, de auto-eco-regulaciones y de emergencias organizativas producto de sistemas operacionales abiertos e integrados. Desafío para los docentes habituados a currículos lineales con un listado de asignaturas por contenidos, disciplinas escindidas, o sea, dinámicas lineales de causa-efecto; estos docentes con pensamiento parcelador arraigado en la escuela donde se aprende a realizar disyunciones en el tejido de lo real, a separar disciplinas sin asociarlas, pues su aislamiento es indispensable para su comprensión, lo que va en contravía de lo que muestran hoy las ciencias de la tierra y la ecología: la posibilidad de una re asociación disciplinaria.

Por lo cual, para que la reforma del pensamiento incida en la reforma del conocimiento y en los procesos curriculares, es necesaria una metamorfosis, una reinvención curricular desde un pensamiento ecologizado. En tal sentido, la posibilidad de un currículo en acción (Freire,1997) integrado, globalizado, flexible, contextualizado, dialogado, abierto a las emergencias e incertidumbres, al conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar, capaz de integrar los conocimientos científicos y humanísticos, de promover la convivencia humana y social en las comunidades educativas desde un pensamiento ecologizado y complejo.

Capítulo 3. El método[24] como trayecto investigativo

Esta investigación sobre representaciones sociales de infancia se desarrolla desde un campo interdisciplinario, el cual permite configurar relaciones dialógicas comprensivas, interpretativas y complejas de un grupo de niños escolarizados y sus representaciones sobre infancia, para dar respuesta a la pregunta y objetivos de la investigación.

La interrogación radical parte de supuestos epistemológicos críticos y complejos sobre el modo de asumir el objeto de conocimiento de la investigación, por lo tanto, es un estudio que recaba en indagaciones documentales, empíricas y técnicas cualitativas que integran estrategias, metodologías y herramientas, que permitieron consolidar un proceso metódico para su abordaje, desde la perspectiva del pensamiento complejo, tomando como marco conceptual de referencia los principios del método y las características fundamentales de esta perspectiva metódica y epistemológica.

El método, que desde el pensamiento complejo toma sentido en esta tesis, obedece a un compromiso óntico indelegable del sujeto que indaga, se indaga y es indagado en medio de la incertidumbre, la inconclusión y la ignorancia; agregando que el método como forma de pensamiento y de camino investigativo, solo puede llegar a su realización a través del ser humano que lo piensa y lo ejecuta en su recorrido metódico y estratégico haciendo énfasis en el tejido complejo: método-metódica- metodología desde el carácter complementario e interdisciplinario[25] de esta investigación.

[24]Morin, propone un “método”, como camino articulador o de autoconstrucción de conocimiento hacia el “pensamiento complejo” (Morin, 1981, p. 29).

[25] La interdisciplinariedad tiene una pretensión diferente a la de la pluridisciplinariedad, pues se refiere a la transferencia de los métodos de una disciplina a otra (Nicolescu, 2009).

El presente recorrido hace referencia a los trazos de metódica[26] y metodología[27] utilizada en el tejido de esta investigación, el cual comprende la creación de estrategias de pensamiento: el método, el diseño metodológico, el procedimiento programado, las categorías de análisis, el sujeto que observa, los sujetos observados, así como las técnicas e instrumentos para la producción de conocimiento. Para dar cuenta de ello, se sustenta la elección de las técnicas usadas, se describe a los participantes y se contextualizan los escenarios investigativos.

De este modo, son cinco los momentos de esta dialógica compleja del método emergente: Contextualización empírica, Estado del arte y Contextualización teórica-epistemológica multireferencial, contextualización metódica, integración crítica- compleja de conocimiento, cierre- apertura de la tesis. Su ruta metódica se describe a continuación.

3.1 Dialógico método–metodología: Momentos del método emergente

3.1.1 Momento I: Contextualización empírica.

Aquí se define el campo de conocimiento, mediante la indagación a investigadores, documentos interdisciplinarios y multirreferenciales[28]. Se emplea un discurso desde la mirada de diferentes autores y se describe la problemática, a través del apartado: problematización del objeto de conocimiento, las limitaciones, carencias, vacíos teóricos y prácticos encontrados en el objeto de conocimiento desde una perspectiva transdisciplinar,[29] que busca en este viaje incierto, la

[26] Deviene del método como estrategia y se “produce durante la acción” (Morin, 1999, p. 78).

[27] Para Morin (1999) es el programa “construido por una secuencia preestablecida de acciones encadenadas y accionadas por un signo o señal” (p. 78).

[28] Dogan y Pahre (1993) señalan que las disciplinas híbridas como la antropología física, la geo economía o la sociolingüística son buenos ejemplos interdisciplinares para abordar objetos de estudio.

[29] Su finalidad es la comprensión del mundo y la articulación de las diferentes áreas del conocimiento y los saberes. (Nicolescu, 2009).

comprensión de las infancias, la explicación de los interrogantes que conforman la pregunta de conocimiento y las preguntas derivadas de la presente investigación. Además, se argumenta la necesidad educativa y social de la investigación, expresando las razones por las cuales se sustenta su realización.

Se configuró el objetivo general y los objetivos específicos con relación recíproca al problema de conocimiento, el marco referencial y con la redefinición que el mismo proceso investigativo les fue dando en el proceso. También, se construyó el marco legal de referencia, en donde se analiza e interpreta el articulado que reposa en las normas, decretos y leyes relacionadas con el objeto de conocimiento.

Cada uno de los objetivos específicos posee finalidades exploratorias, descriptivas, comprensivas e interpretativas y atienden a los supuestos que orientan la investigación; todos ellos son considerados tanto de manera independiente como de manera vinculante, siguiendo el principio hologramático[30], dando cuenta de cada uno de ellos de manera articulada, mostrando como se integran en un todo que va más allá de sus relaciones y del holismo. Durante esta trayectoria se puede evidenciar la manera como se articulan estos objetivos y se vinculan a las distintas representaciones sociales emergentes.

Asimismo, en un sistema complejo de representaciones que se afectan y son afectadas entre sí, se expone cómo este sistema de representaciones sobre las infancias, entendidas e interpretados a partir de los hechos, acciones y relaciones que las producen, se estructuran en un entramado discursivo, constituido por diversas posiciones interrelacionadas. A la vez, se puede evidenciar como los mismos niños, como sujetos de relaciones, vivencian y dan sentido a las situaciones, hechos y acontecimientos que caracterizan su condición infantil en un contexto socio cultural e institucional; en el caso de esta investigación, en un contexto escolar de carácter oficial y citadino.

[30] Mediante el cual no solo “la parte está en el todo, sino el todo está en la parte”. (Morin, 2004, pp. 105-108).

3.1.2 Momento II: Estado del arte, contextualización teórica-epistemológica multireferencial.

El estado del arte es definido por Hernández-Collado y Baptista (2008) como “un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio" (p. 64). Su propósito en esta investigación es documentar la manera en que se puede generar nuevo conocimiento, partiendo de la literatura y las evidencias investigativas ya existentes, construyendo un marco de referencia para relacionarlos con los hallazgos investigativos.

3.1.3 Momento III: Contextualización metódica.

Para la creación de la dialógica método-metodología se traza una metódica, que expresa la configuración del diseño y planificación metódica y metodológica del trabajo de campo, con el cual se realizó la inmersión en terreno con los niños en el escenario situado de la escuela, realizando las entrevistas semiestructuradas, las cartas asociativas y las iconografías.

Se privilegió un enfoque cualitativo[31] con orientación etnográfica educativa, para recabar la información de las fuentes primarias o unidades de información. Se colocaron en acción las matrices y técnicas seleccionadas para la realización de la investigación, mediante la aplicación de los instrumentos diseñados por la investigadora a las unidades de observación seleccionadas, conforme a los escenarios situados.

Se procesa la información recabada de las técnicas derivadas de la etnografía educativa; estas técnicas para obtener la información fueron: entrevistas semiestructuradas, carta asociativa e iconografías. Se seleccionó la estrategia de integración de métodos, para el abordaje metodológico del objeto de conocimiento,

[31] Es pragmática, interpretativa y está basada en las experiencias de las personas (Vasilachis, 2006, Citando a Marshal y Rosman, 1999)

a través de la asociación de la metódica con la metodología, específicamente se eligieron las estrategias de la combinación[32] y la triangulación[33] (Morgan, 1997).

3.1.4 Momento IV: Integración crítica compleja del conocimiento.

El cuarto momento, permitió realizar desde "bucles recursivos"[34] el análisis e interpretación de las emergencias en el trabajo de campo, configurando un escenario dialógico en la organización del nuevo conocimiento. Para lograrlo, se triangula lo encontrado en la teoría, lo que se hace en realidad y lo que plantea la investigadora, a través de los hallazgos y emergencias, así mismo se delinean nuevas propuestas de investigación y de intervención.

3.1.5 Momento V: Reflexiones y cierre de la tesis.

En este lugar se plasmaron los hallazgos provisionales, las conclusiones son parciales y se sostienen, hasta que otro investigador retome esta tesis con la misma o diferente pregunta de conocimiento y, realice un nuevo trayecto investigativo, desde tiempos-espacios, sujetos y contextos disímiles.

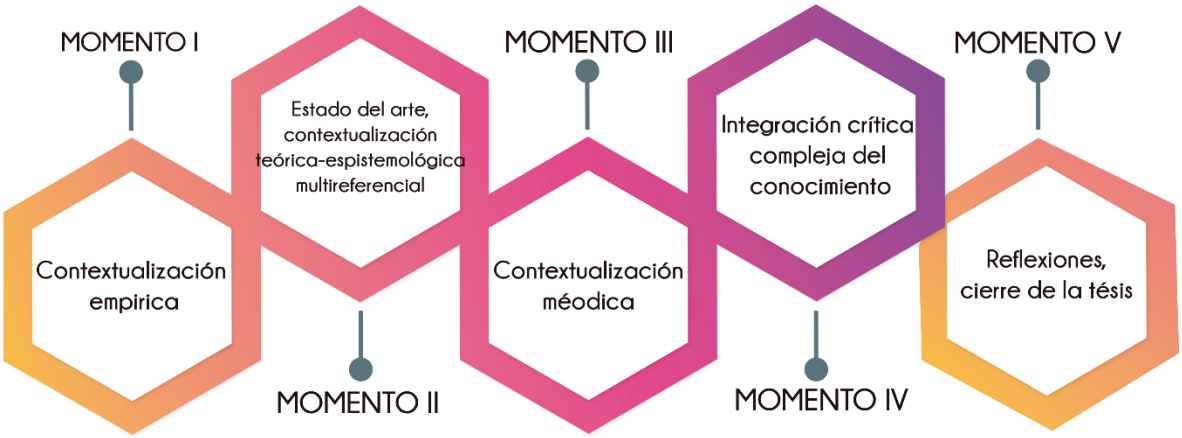
Con estos cinco momentos se configura la metódica de la presente investigación, presentada mediante la siguiente figura.

[32] Permite aprovechar las fortalezas de un método para compensar las debilidades del otro.

[33] Permite incluir los dos métodos en una misma investigación, para alcanzar los mismos objetivos.

[34] Idea que se impone para aludir a una multiplicidad de procesos en los que los efectos son a la vez causantes y productores del proceso mismo (Morin, 1994).

Figura 5. Momentos que configuran la metódica



Fuente: Elaboración propia.

Los momentos uno y dos: contextualización empírica y la contextualización teórica, permitieron la indagación sobre la naturaleza del problema del campo de conocimiento, sus objetivos tanto generales como específicos y los fundamentos epistemológicos que acompañan y sostienen esta tesis. A continuación, el tercer momento investigativo.

3.2 Contextualización metódica

Develar las representaciones sociales de infancias, en los contextos escolares de los participantes, implicó un enfoque abierto y complejo que permitiera profundizar en las múltiples realidades de los niños para describir e interpretar sus discursos, prácticas, ideas, pensamientos y sentimientos relacionados con su infancia. Se presenta en las siguientes líneas los trazos dialógicos que guiaron la andadura del camino investigativo, caracterizando el diseño, los momentos, las técnicas, los instrumentos de recogida de información y las estrategias de análisis.

La dialógica permite entender la complejidad que compone los elementos antagónicos entre el método y la metodología (Morin, 2007), se evidencia un tránsito de los círculos viciosos a los círculos virtuosos[35] en la inmersión en terreno y los conceptos que sostienen el andamiaje ontológico, teórico y epistemológico de la investigación, en un constante diálogo entre los sujetos, los contextos y las representaciones oscilando entre el orden-desorden-organización y cambio de los niños y de sus autorreferencias, como una muestra de la reintroducción del sujeto al conocimiento y, en este caso, a la reintroducción del sujeto-niño como observado que investiga y es a la vez investigado en lógicas simultáneamente incluyentes y excluyentes.

El lugar seleccionado para esta investigación fue el espacio escolar, ya que allí el niño pasa la mayor parte de su tiempo y realiza interacciones con los adultos y sus pares, lo que permite reunirlos en grupos, capturar con más facilidad las

[35] Concebir la circularidad es, disponer el pensamiento, el conocimiento y la acción a la posibilidad de un método que, al hacer interactuar los componentes que se articulan unos a otros, se torna en circuito auto productivo (Morin, 2004).

prácticas de los discursos, dibujos y asociaciones que realizan los niños sobre ellos y su infancia. El trabajo de campo se realizó desde un enfoque interdisciplinario, que permite establecer relaciones dialógicas de interpretación del fenómeno indagado, de las subjetividades e intersubjetividades en un contexto escolar, en aras de encontrar comprensiones en torno a la pregunta de conocimiento planteada en esta investigación.

Se privilegió un enfoque fenomenológico[36] de las representaciones sociales con una perspectiva cualitativa, para el recabamiento de la información, análisis e interpretación de los hallazgos y así, describir e interpretar las representaciones sociales de los niños sobre su propia infancia, desde sus discursos, interacciones y prácticas en el contexto escolar. Desde esta lectura de realidad se abordó esta travesía metódica con la pretensión de comprender el fenómeno humano, educativo y social; considerando que la realidad se construye por los observadores-observados e investigados mediante las interacciones en su mundo social, es decir, que, de este modo, dan sentido a las representaciones sociales sobre su propia niñez, infancias y experiencias[37].

Se asume, además, que el significado está inserto en las experiencias vitales de los sujetos, en el caso de la investigación, de los niños y, que dicho significado esta mediado en el afuera, por las propias percepciones, observaciones y pensamiento del investigador. Es este el principal instrumento en la observación, obtención, análisis e interpretación de la información (Merrian, 1988), que se organiza[38] para su transformación y emergencias, desde el tetrálogo: orden-desorden-interacciones-organización.

---

[36] Técnicas y procedimientos donde se enfatiza la entrevista en profundidad detallando el proceso de categorización, estructuración, contrastación y finalmente la teorización (Guanipa, 2011).

[37] La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento que me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero (Larrosa, 2006).

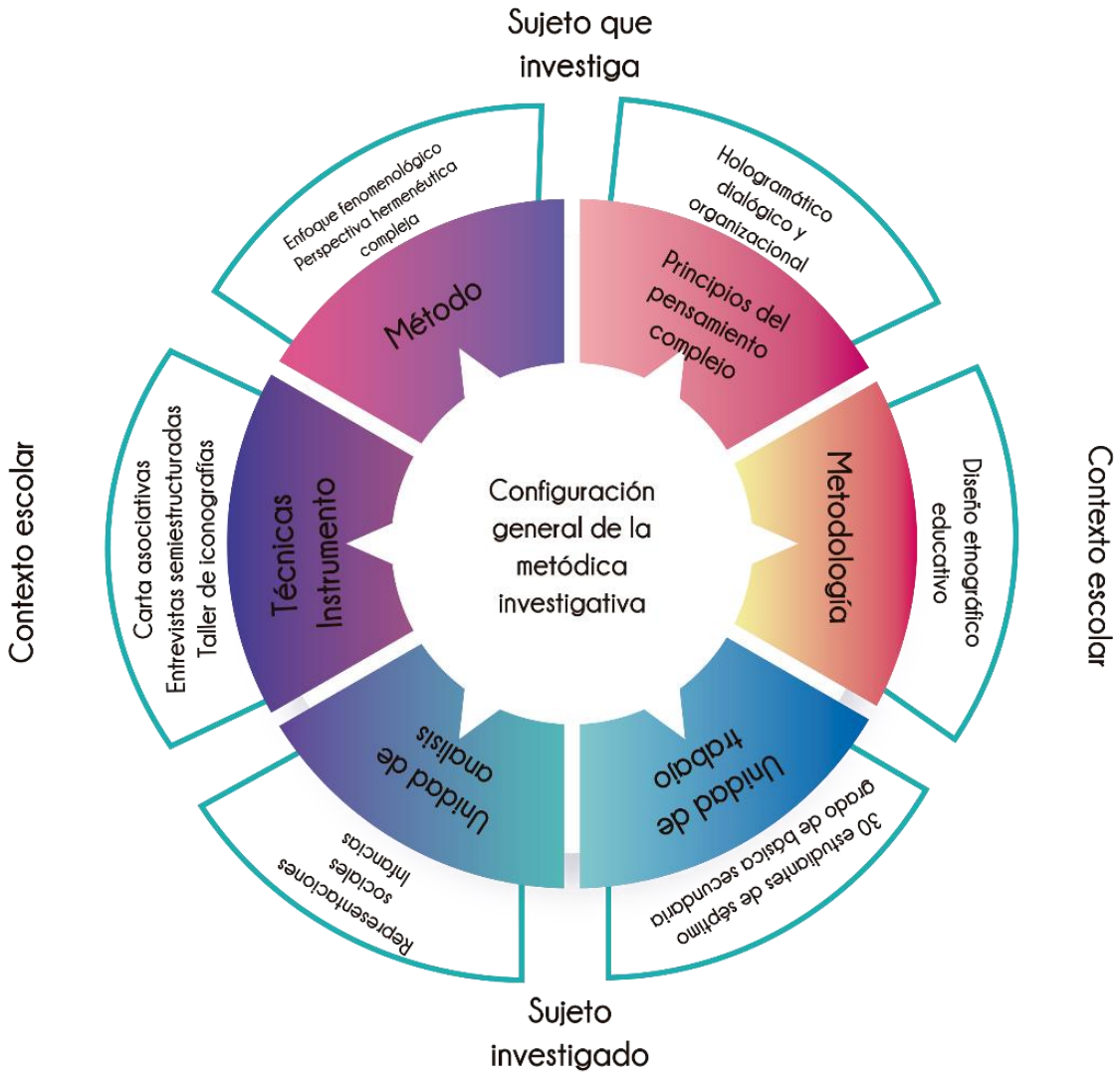
[38] La organización es la disposición de relaciones entre las partes de un sistema, que produce una unidad compleja (Morin, 1993).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, la metodología de la presente investigación sigue el diseño de estudio de casos con orientación etnográfica, de carácter descriptivo e interpretativo en dialógica con la metódica singular, única y emergente del método del pensamiento complejo. El diseño, por tanto, es dinámico, con causalidad compleja[39] y recursiva.

La configuración metódica general de la investigación se muestra en la siguiente Figura.

[39] No es lineal, es circular e interrelacional. Están relativizados el uno por y en el otro, se transforman el uno en el otro (Morin, 1981, p. 308).

Figura 6. Configuración metódica



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se traza la espiral de indagación para cada uno de los componentes de este tercer momento de la tesis. Para dar cuenta de ello, se sustentaron aspectos teóricos y metodológicos de los procedimientos y las técnicas utilizadas para la producción de conocimiento sobre las representaciones de los niños y se describieron las técnicas e instrumentos empleados en el trabajo de campo; asimismo, se solicitó a los directivos de la institución educativa el aval para la realización de este. Se presentó el formato de consentimiento informado de la investigación para ser firmado por los padres de los niños participantes del estudio. (Anexo 1).

3.3 Unidad de análisis

En las metodologías cualitativas, de carácter complejo, el concepto de unidad de análisis remite al principio hologramático, el cual se refiere a los elementos que configuran partes de un todo, que dan cuenta de la problemática de estudio y que son analizados e interpretados de manera articulada. Estas pueden originarse en diversas fuentes y ser producto de diversas técnicas de creación de datos (Martínez, 2006). Las unidades de análisis de la presente investigación son:

A) Circuito recursivo N° 1: infancia - discursos de los niños- practicas intersubjetivas y sociales
B) Circuito recursivo N° 2: representaciones sociales, representaciones sociales sobre las infancias - adulto centrismo
C) Circuito relacional N° 3: Sistema escolar reinvención de una escuela para los niños desde el pensamiento complejo

3.4 Análisis del discurso

Para develar estos circuitos se propone realizar un análisis del discurso de los niños, fundado en las interpretaciones críticas y reflexivas sobre la información recabada. Para ello, se proponen los siguientes momentos: Descriptivo Interpretativo y Construcción de sentido, los cuales tienen como propósito construir

significaciones a partir de las voces de los niños, que de acuerdo con Hoyos (2000) “una verdad que decir, unos datos que ofrecer, unos factores que señalar, unos indicadores que describir, pero aún más, un sentido para trasmitir y un significado que revelar” (p. 65), y así crear caminos y metódicas para llegar a las interpretaciones derivadas de los hallazgos.

3.5 Unidad de trabajo: Los informantes

De acuerdo con el nivel de profundidad que se pretende alcanzar en esta investigación, la selección de los informantes se realizó a través del muestreo opinático o por conveniencia. En este muestreo la elección se realiza de forma estratégica para el investigador (Pla, 1999).

Para efectos de la presente investigación se seleccionó la Institución educativa de carácter público: Colegio de Villapilar. El enfoque de desarrollo de los niños fue la perspectiva socio constructivista, en la que se considera a los niños como sujetos autónomos, participantes activos de su propio desarrollo.

La investigación se realizó con 30 niños de séptimo grado de básica secundaria; 10 niños y 20 niñas con edades que oscilan entre los 13 y 15 años. Los estudiantes provienen de familias de diversos estratos económicos, en su mayoría de escasos recursos; el mayor número de estas se sustentan por trabajos en oficios domésticos, comercio informal, empleos esporádicos en fábricas y establecimientos comerciales.

En el presente estudio se usaron tres técnicas: una interrogativa, una iconográfica y una asociativa. La primera, entrevista en profundidad; la segunda taller de iconografías; y la tercera carta asociativa. Los datos se obtuvieron a partir de grabaciones de audio, observaciones participantes con la ejecución de talleres previa autorización de las familias, a través de la firma del consentimiento informado (Anexo 1).

Tabla 2. Relación de técnicas de recolección de información y objetivos de investigación

Objetivo general: Interpretar los conocimientos emergentes que poseen los niños de séptimo grado sobre las representaciones sociales de una infancia en metamorfosis desde sus percepciones, creencias, experiencias y contextos en una institución educativa de Manizales-Colombia.		
Técnica	**Elementos a identificar**	**Objetivo particular de la técnica**
Asociación libre	Contenido semántico	Conocer las representaciones sociales de las infancias en niños de séptimo y octavo grado.
	Estructura interna	
	Núcleo central	
	Elementos periféricos	
Entrevista a profundidad	Contenido semántico	
	Elementos de contenido: opiniones, estereotipos y actitudes	
	Elementos de organización: Énfasis, metáforas, espontaneidad, asociaciones conceptuales y emocionales, citas sociales o fuentes de autoridad	
	Elementos de objetivación: Metáforas, ejemplos, justificaciones e imágenes	Analizar los elementos de objetivación que permiten a los niños transformar y/o repetir la información del contexto en la construcción de representaciones sociales de las infancias
Iconografías	Elementos de anclaje: Prescripciones, normas y opiniones	Analizar los elementos de anclaje que permiten a los niños insertar las representaciones sociales de las infancias en su contexto
		Identificar en el discurso de los niños elementos de la funcionalidad de las representaciones sociales de las infancias

Fuente: Elaboración propia

3.6 Técnicas e instrumentos

3.6.1 Carta asociativa.

La carta asociativa Abric (1994), inspirada en la carta mental de Jaqui, es una técnica que permite reducir las ambigüedades de la asociación libre, al dar acceso al campo semántico y, por lo tanto, permite conocer a partir de las cadenas de asociación, el significado de cada término de la primera red de asociación; para ello, se solicita una asociación espontanea, a partir de una o varias palabras inductoras. Luego se toma como inductor a dos o más palabras emergentes de la palabra inductora, así se genera una nueva serie de asociaciones para cada par que pueda construirse, estas series se arman con el número de asociaciones de palabras que se requieran. Se puede pensar en un número máximo de tres series de palabras, estructuradas de la siguiente forma:

> 1. En la primera fase y a partir de un término inductor, el sujeto produce cadenas asociativas.
> 2. Después de este acopio de asociaciones se solicita al sujeto que produzca una segunda serie de asociaciones, pero esta vez, a partir de un par de palabras que contengan, el término inductor inicial y cada uno de los términos asociados producidos por ella en la primera fase. De esta manera, se obtiene una serie de cadenas asociativas de tres elementos.
> 3. Cada una de las cadenas asociativas son utilizadas entonces para solicitar nuevas asociaciones por parte de la persona y crear así cadenas asociativas de cuatro, cinco y seis elementos. Sin embargo, experiencias realizadas como contrastación de este método, muestran que es difícil ir más allá de las tres fases descritas. (Abric, 1994)

De igual manera, es esencial tener siempre presente, que la asociación (salvo para la palabra inicial) debe referirse a los pares o tríos resultantes de la reunión de palabras, dado que según Araya (2002)

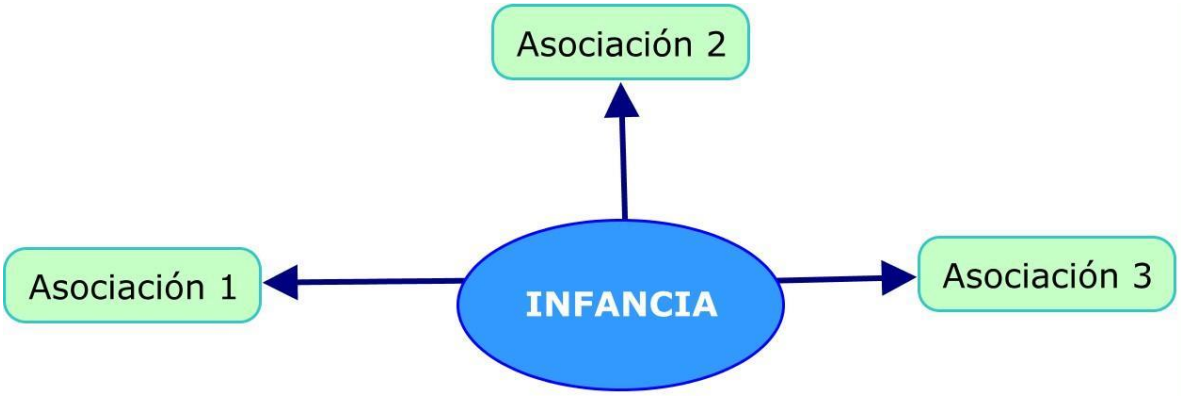
> El análisis de una carta asociativa se puede realizar sobre la primera serie de asociaciones, después sobre el conjunto, primera y segunda series, finalmente sobre el conjunto completo de las asociaciones producidas. Los índices de frecuencia y los de rango pueden ser calculados, así como su correlación. Un análisis de las categorías del corpus también puede completar ese trabajo. (p. 60)

Específicamente, en esta investigación se realizó en forma grupal, en el grupo de niños seleccionados de séptimo y octavo grado de secundaria, como muestra por conveniencia[40]. La investigadora entregó a cada niño cuatro tarjetas numeradas de 3 x 3 cms., por medio de las cuales se recogieron redes de tres cadenas de asociación de la siguiente forma:

1. De manera individual se solicitó a los niños su participación, resaltando la importancia de esta y también se explicó el objetivo de la investigación
2. Se dio la siguiente instrucción a cada uno de los grupos conformados por los participantes: “En esta primera parte les diré una palabra y les solicitaré que me digan todas las palabras que se les vengan a la mente. Les voy a dar un ejemplo: Si yo digo la palabra mango ustedes podrían decir dulce, amarillo, maduro, grande. ¿Entendieron?
3. Cuando los participantes entendieron la instrucción, se presentó la primera y segunda palabra (términos inductores): infancia y niño.
4. Se registraron todas las palabras (asociaciones libres) que los niños dijeron para la palabra infancia y niñez; siguiente la estructura que se muestra en las figuras 6 y 7.

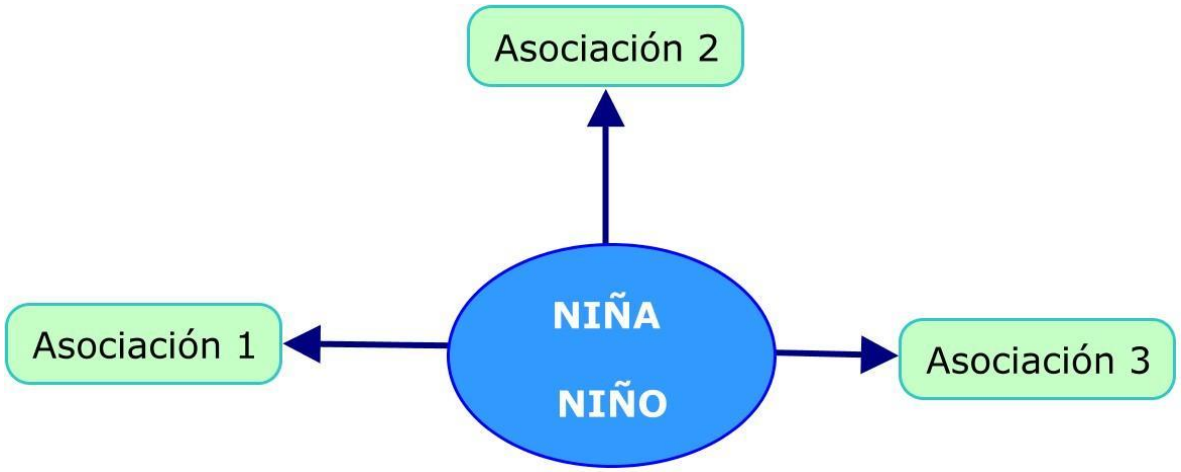
[40] En este tipo de muestreo, la representatividad de la muestra es un método no probabilístico, determinada por el investigador de forma subjetiva (Cohen, Manion & Morrison 2003).

Figura 7. Primera asociación de infancia



Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Primera asociación de niño

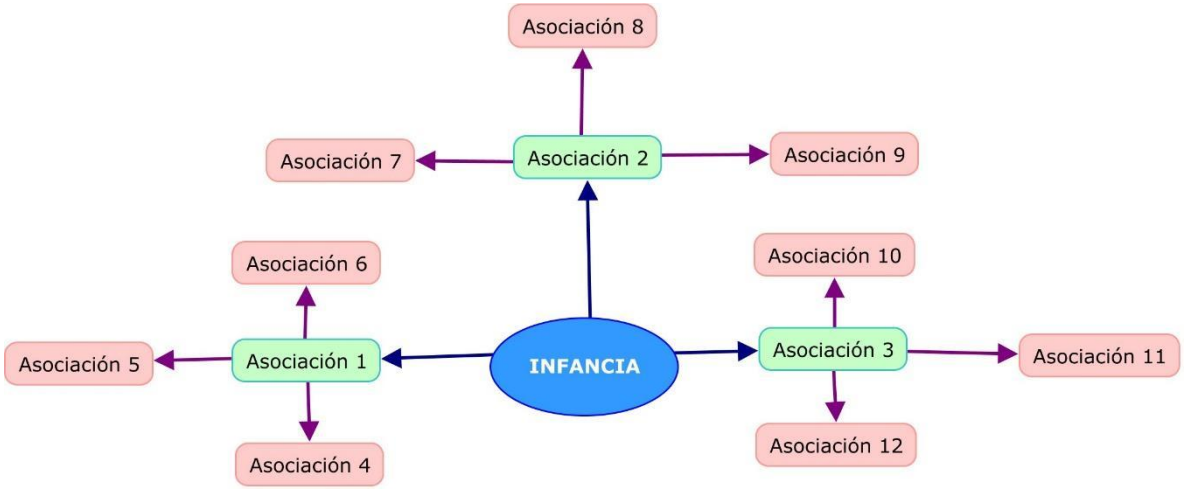


Fuente: Elaboración propia.

5. Terminada la primera serie de asociaciones, se solicitó a cada grupo una segunda serie de agrupaciones, tomando como términos inductores: infancia y niño, junto a la primera asociación libre con cada una de los términos. La instrucción fue: “Les voy a decir dos palabras y ustedes hacen lo mismo con cada pareja de palabras, lo hacen muy rápido. Por ejemplo: casa- grande”.

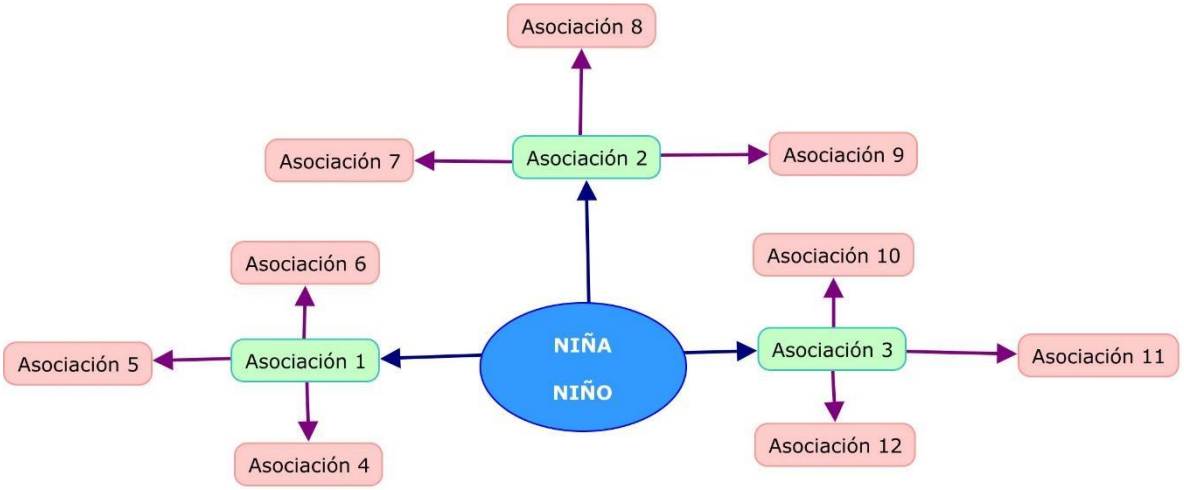
Cada agrupación se escribió en el esquema, continuando con la serie de asociaciones, estructurado tal como se presenta a continuación en las figuras 8 y 9.

Figura 9. Segunda serie de asociaciones de infancia



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. Segunda serie de asociaciones de niño

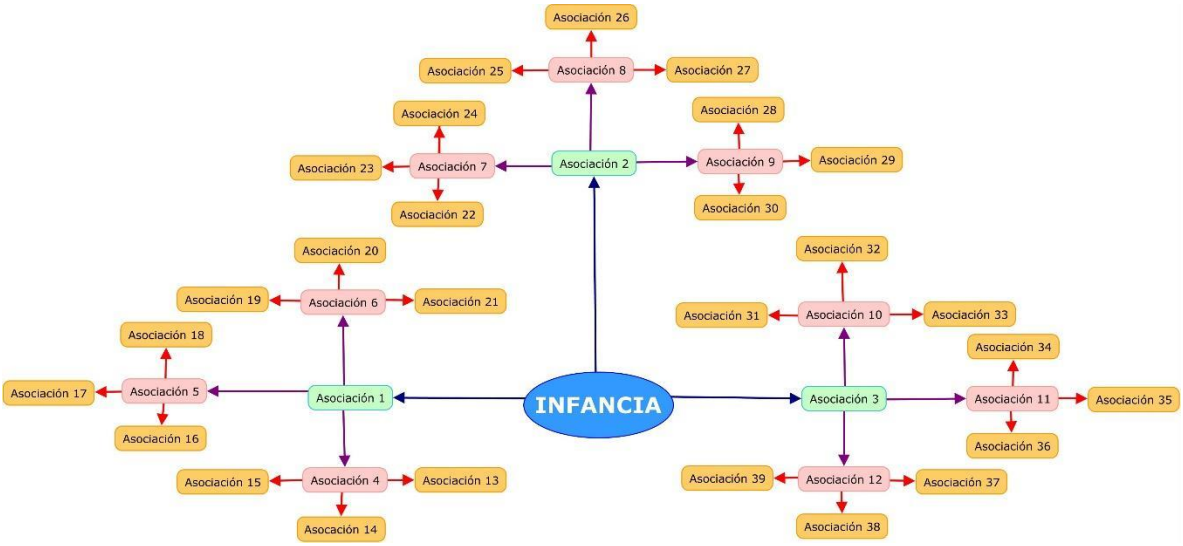


Fuente: Elaboración propia.

6. Al terminar la segunda serie de asociaciones, se le solicito a los niños la agrupación a partir de una cadena de tres, partiendo de la siguiente instrucción: “Les voy a decir tres palabras y ustedes me dicen tres palabras que se les ocurran de manera rápida. Ejemplo: casa- grande- bonita”.

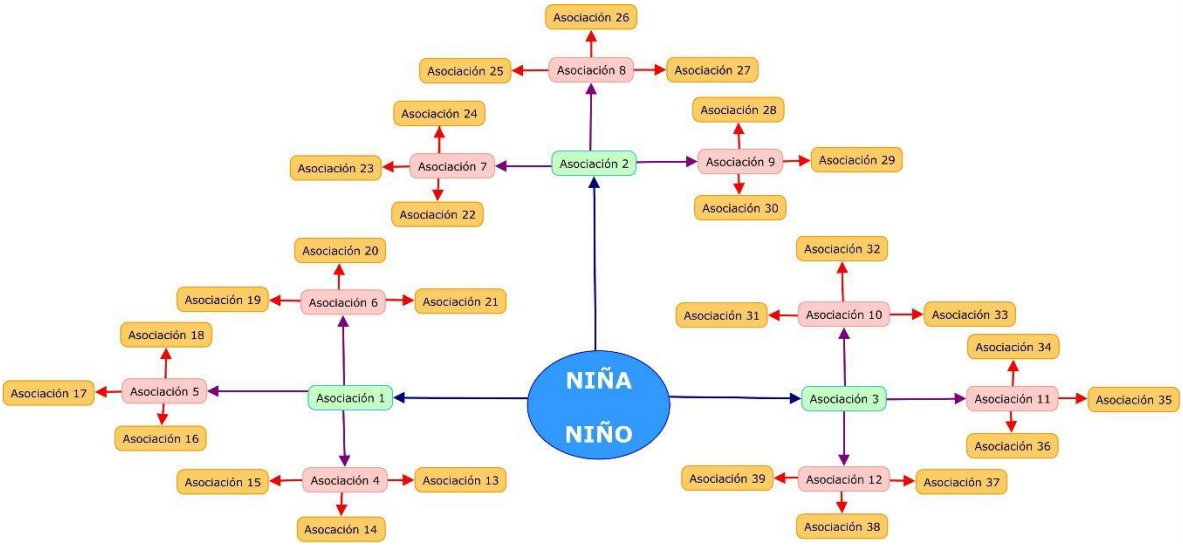
Cada agrupación se escribió en el esquema, continuando con su serie de asociaciones estructuradas, tal como se presenta en las figuras 10 y 11.

Figura 11. Tercera serie de asociaciones de infancia



Fuente: Elaboración propia.

Figura 12. Tercera serie de asociaciones de niño



Fuente: Elaboración propia.

3.6.2 Taller iconográfico.

Después de analizar y organizar la información acopiada en las cartas asociativas, se diseñó un taller de iconografías que buscó complementar la indagación sobre las representaciones de infancia y niño, mediante dibujos de los niños, que posteriormente realizaron una puesta en común de los estos, relatando sus significados, los cuales les permitieron vivenciar y expresar sus sentimientos a sus interlocutores. En este sentido, Santamaría (2004) menciona que:

> El relato tiene una importancia grande para el niño, puede interpretar su propia vida al hablar de lo que le sucede. De esta manera no solo es capaz de expresar su mundo interno, sino también de poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él. (p. 95)

El taller iconográfico se diseñó como técnica para el análisis de las representaciones sociales de los niños, el cual permite identificar las significaciones, los signos y/o los iconos que se relacionan con la infancia y la niñez, por medio de un dibujo o pintura, contando con el espacio de aula, materiales y entorno adecuados para el proceso creador, los niños pueden expresar sus voces, plasmar sus ideas y sentimientos (Létourneau, 2007).

El taller iconográfico se construyó con dibujos sobre las preguntas, ¿cómo se ven los niños y niñas a otros niños y niñas? y ¿cómo creen que ve un adulto a un niño? Así, se evidenciaron los contextos cotidianos, posibilitando su comprensión y el análisis de la forma en que han interiorizado las representaciones sociales de su entorno y también, ampliar los discursos de estos actores.

A continuación, se presenta el plan diseñado para el desarrollo del taller.

Tabla 3.Diseño de taller iconográfico

Taller iconográfico
Relatos grupales ¿Cómo se ven los niños y niñas a otros niños y niñas? ¿Cómo creen que ve un adulto a un niño?
Objetivo: Profundizar sobre las representaciones sociales de infancia a partir de lo evidenciado en las entrevistas grupales, desde la percepción que tienen los niños y las niñas de infancia en relación a su pares y la referencia de los adultos
Creación de relato grupal Los niños y las niñas se organizan en subgrupos (a libre elección), cada uno de los subgrupos tendrá un pliego de papel periódico, marcadores, lápices y dibujan o escriben ¿Cómo ven los adultos a los niños y niñas? Y ¿cómo se ven entre sí, los niños y las niñas? Cada subgrupo discute sus puntos de vista sobre las preguntas y creará los elementos que consideren más representativos. Socialización: Al finalizar cada subgrupo socializará su trabajo, expresando sus ideas sobre diversas experiencias alrededor de estas preguntas.

Fuente: Elaboración propia

3.6.3 Entrevista en profundidad.

La entrevista en profundidad es una técnica de encuentros reiterados entre los informantes y el investigador, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen ellos de sus experiencias de vida, expresadas en primera persona con sus propias palabras.

Con esta técnica, el investigador es el instrumento de la investigación y no el protocolo o guion de la entrevista, puesto que el rol involucra, no solo lograr respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bodgan, 1992), de cara a capturar la vivencia empleando la entrevista en profundidad como vía de comunicación y simultáneamente la observación fenomenográfica, propuesta por Morin (1984) quien menciona que esta se encuentra orientada a

> Cubrir la totalidad del fenómeno estudiado, incluido el observador en su observación; la entrevista, orientada a terrenos no conductistas y tendiente concretamente a que la misma se convierta en comunicación, introduciendo incluso el diálogo en la parte final...la praxis social o participación en las actividades de grupo, la acción es un revelador de realidades que afloran raramente a la palabra. (pp. 194-199)

En efecto, la entrevista semiestructurada es una de las técnicas interrogativas, que proporciona mayor información, a través de la observación fenomenográfica y la expresión verbal de los entrevistados, “permite al investigador la oportunidad de clarificación, seguimiento y reorientación de preguntas y respuestas en interacción directa y flexible con los informantes” (Valles,1999, p.186), ampliando la comprensión de la información obtenida con otras técnicas; para el caso de la investigación, aproximando el conocimiento sobre el modo en que los niños representan su infancia y su propia niñez, cómo “actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Alonso, 1995, p. 226).

La entrevista fue usada en esta investigación, con la finalidad de ampliar las iconografías de los niños participantes, y en particular, se retoman algunas de las características propuestas por Bonilla y Rodríguez (2005) para la entrevista grupal. Las autoras señalan que esta técnica de indagación contribuye a que el investigador pueda identificar actitudes frente al problema, contrastar y condensar la información, aclarando que:

> El investigador- entrevistador, puede aclarar el tópico, reorientar la discusión y garantizar que las personas respondan a lo que se está indagando…, proporciona pistas al entrevistador para evaluar la representatividad de la información reportada. En otras palabras, una vez que las personas estás involucradas en la discusión, cuando surgen temas o apreciaciones atípicas o poco relacionadas con el conocimiento cultural general, es muy probable que el mismo grupo desapruebe o niegue la validez de esos comentarios o, en caso contrario, es usual que los integrantes expresen verbal o gestualmente un acuerdo o consenso sobre el tema en cuestión. (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 212)

Por otra parte, el investigador tiene que esclarecer sobre lo que está aconteciendo y reflexionar acerca de su experiencia; por consiguiente, no puede evitar su dualidad interior, por lo que en su implicancia el arte y la ciencia se confunden, o dicho de otro modo, su arte reside en enriquecer dialécticamente la participación y la objetivación.

Es por lo anterior que, para la investigación se decidió que las entrevistas se realizaran en un ambiente informal y cómodo, asegurándose de que los niños entendieran las consignas, teniendo como promedio de duración treinta minutos y siguiendo la guía de entrevista[41] con las emergencias categoriales de las cartas asociativas (Anexo 2).

[41] Conversación simulada, dado que la condición del entrevistador y del entrevistado no son intercambiables (Montañés, 2009, p. 138).

3.7 Criterios de credibilidad

Los criterios de credibilidad de los datos, al igual que la validez de las interpretaciones, no se sostienen en datos estadísticos, sino en la penetración, comprensión e interpretación de las iconografías, asociaciones grupales y discursos de los niños.

Se llega a la *saturación simbólica*, cuando el resultado del proceso de recolección de la información se torna reiterativo al no emerger nuevos datos que aporten a la investigación.

Reunida la información, se realiza la triangulación correspondiente, la cual permite examinar y verificar la estabilidad de los hallazgos, de la siguiente manera.

3.7.1 Triangulación teórica y de los sujetos.

Después de sistematizada la información compilada en las iconografías, las cartas asociativas y las entrevistas individuales se analizaron desde los referentes teóricos articulados en los circuitos relacionales expuestos en este documento, los discursos del grupo de niños participantes y, desde los objetivos propuestos por la investigadora.

3.7.2 Análisis de la información de cada una de las técnicas indagatorias utilizadas.

Para el análisis de la información se diseñaron estrategias e instrumentos autoorganizadores, trazados de la siguiente manera.

3.7.2.1 Cartas asociativas.

1. Construcción de las tarjetas en donde se escribieron las palabras inductoras (infancia y niño). Se entregaron a los niños para organizar tres series de palabras, que se fueron asociando libremente entre las mismas.

2. Construcción de los esquemas de representación para la primera, segunda y tercera serie de asociaciones libres de palabras.

3. Creación de la tabla de registro de frecuencias en donde se registraron todas las palabras con las que los niños realizaron las asociaciones.

4. Organizar, de acuerdo a la jerarquía de frecuencias asociativas, las categorías emergentes.

5. Condensar el núcleo central.

3.7.2.2 Taller iconográfico.

1. Diseñar la ficha de registro de dibujo de acuerdo con la estructura sugerida por Létourneau (2007). Después de una detenida observación se realiza el análisis de cada uno de los componentes, mostrando las interacciones de las imágenes, que va determinando la dialógica entre sus partes.

2. Analizar de manera interpretativa las categorías emergentes de las iconografías dibujadas por los niños.

3.7.2.3 Entrevista en profundidad.

1. Fundamentar la técnica desde un análisis del discurso de cada una de las entrevistas, articulando la estructura de la narración (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

2. Construir un guion de entrevista, se validó por medio de juicio de expertos y prueba piloto.

3. Realizar las entrevistas individuales a diez de los niños del grupo participante.

4. Someter las entrevistas a análisis por medio del software Atlas-Ti, cuyo propósito es contribuir al análisis cualitativo de contenidos textuales extensos.

5. Codificar las entrevistas y subrayar las temáticas propias del problema de investigación, mediante citas y así derivarán los esquemas representacionales, que

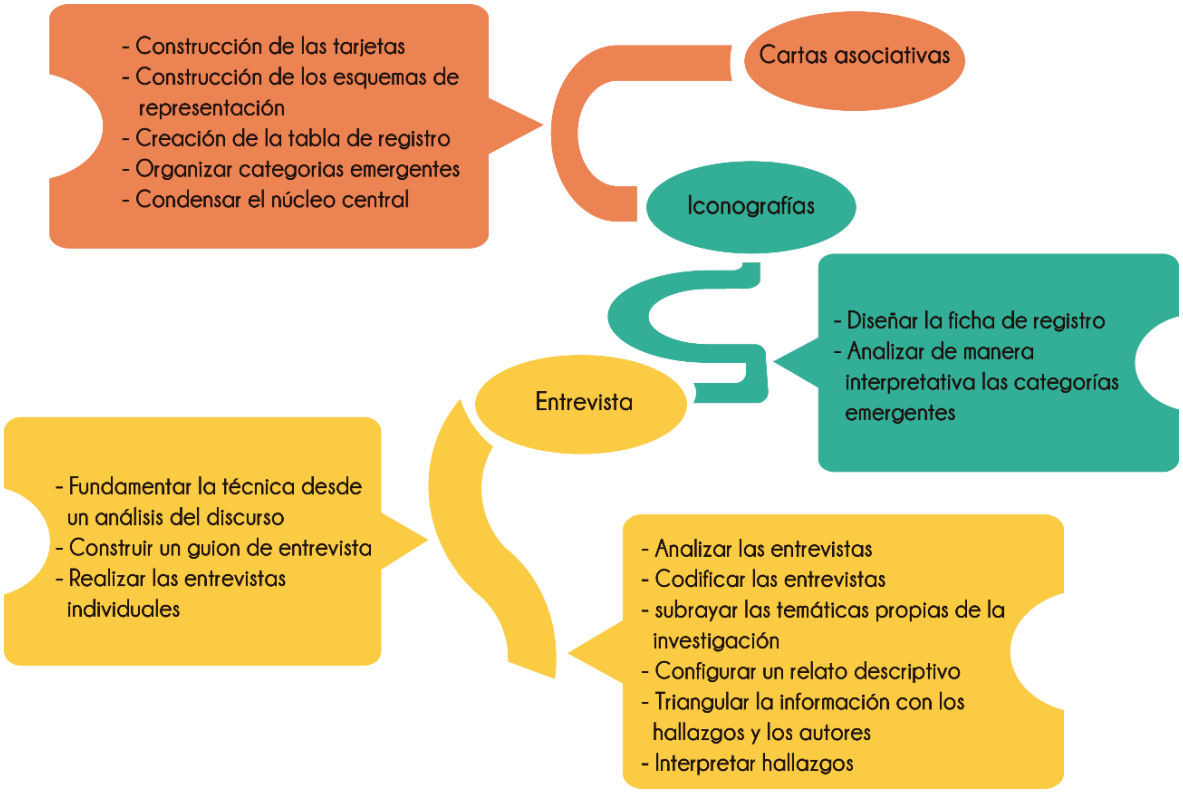
luego se agrupan en diferentes categorías desplegadas en dimensiones analíticas e interpretación de las categorías emergentes.

6. Configurar un relato descriptivo, incorporando la triangulación de la información, contrastando los hallazgos con las voces de los niños, de los autores invitados y de la investigadora para la discusión de los mismos.

7. Integrar los hallazgos desde una perspectiva del pensamiento complejo.

A continuación, el recorrido con el que se configura el diálogo complejo entre el método y la metodología, algunos atajos correspondieron a pasos prescritos por las técnicas e instrumentos utilizados; otros fueron producto del carácter heurístico del método. Ambos se pueden apreciar en la siguiente figura.

Figura 13. Análisis de la información



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4. Hallazgos Que Configuran Las Infancias Autopoiéticas

En este apartado se presenta la interpretación de los datos obtenidos durante el proceso interpretativo de la investigación y desde la triangulación metodológica de la información. La autoorganización de los hallazgos se realizó desde cuatro momentos que integraron la investigación siguiendo los principios recursivos y hologramáticos; para ello se presentan los siguientes:

1. Análisis interpretativo de las imágenes plasmadas por los niños en cada uno de los carteles, a través de las matrices de análisis. Luego se interpretaron las categorías emergentes de las iconografías dibujadas por los niños sobre las representaciones de las infancias y la niñez.

2. Primer acercamiento a las asociaciones libres de los niños, realizadas con las cartas asociativas, por medio de esquemas organizadores que permitieron visualizar las categorías emergentes y relacionarlas con operadores retrocursivos de pensamiento complejo con las categorías emergentes de las iconografías.

3. Se configura el análisis categorial de los discursos de los niños participantes, revelados en cada una de las entrevistas, develando los patrones regulatorios organizados en las categorías emergentes.

4. Se presenta una autoorganización sistémica de las interacciones entre las diferentes emergencias categoriales de las técnicas de búsqueda usadas en esta indagación (iconografías, cartas asociativas, entrevistas), producidas por las dinámicas de orden y desorden entre las mismas.

Tal como se presenta en la figura 14 se presenta la aventura de un análisis interpretativo de los hallazgos encontrados a la luz de las categorías emergentes en las iconografías descritas en las fichas de registro, articuladas a lo encontrado en las cartas asociativas y a las entrevistas.

Figura 14. Hallazgos que configuran las infancias autopoiéticas

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Análisis de la información de las cartas asociativas

Partiendo de la red de asociaciones de palabras de los términos inductivos (infancia y niñez), con el programa C-maptools, se crean una serie de esquemas que dan cuenta de las creaciones hechas en cada una de las tres series por cada uno de los subgrupos de niños.

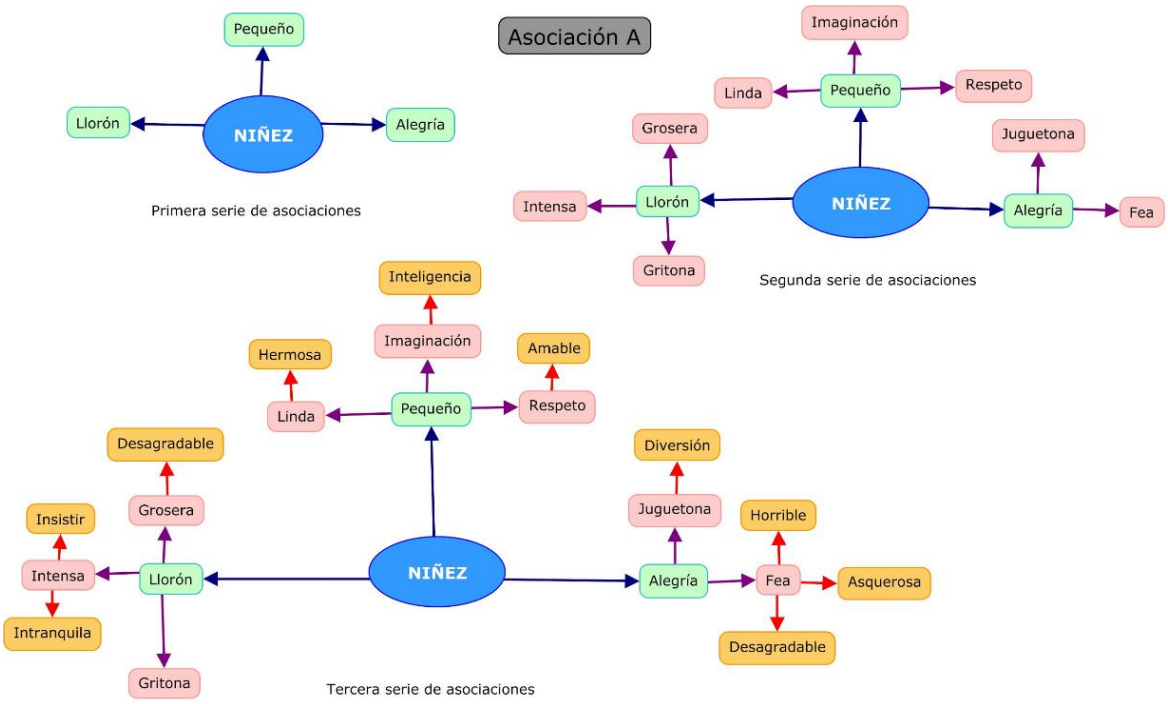
A partir de estos esquemas realizados, se le asigna a cada término inductor un número discriminado de palabras por grupo, tal como se muestra a continuación:

Infancia: grupo A 20, grupo B 17, grupo C 14, grupo D 14, grupo E 20

Niñez: grupo A 22, grupo B 19, grupo C 19, grupo D 12, grupo E 8

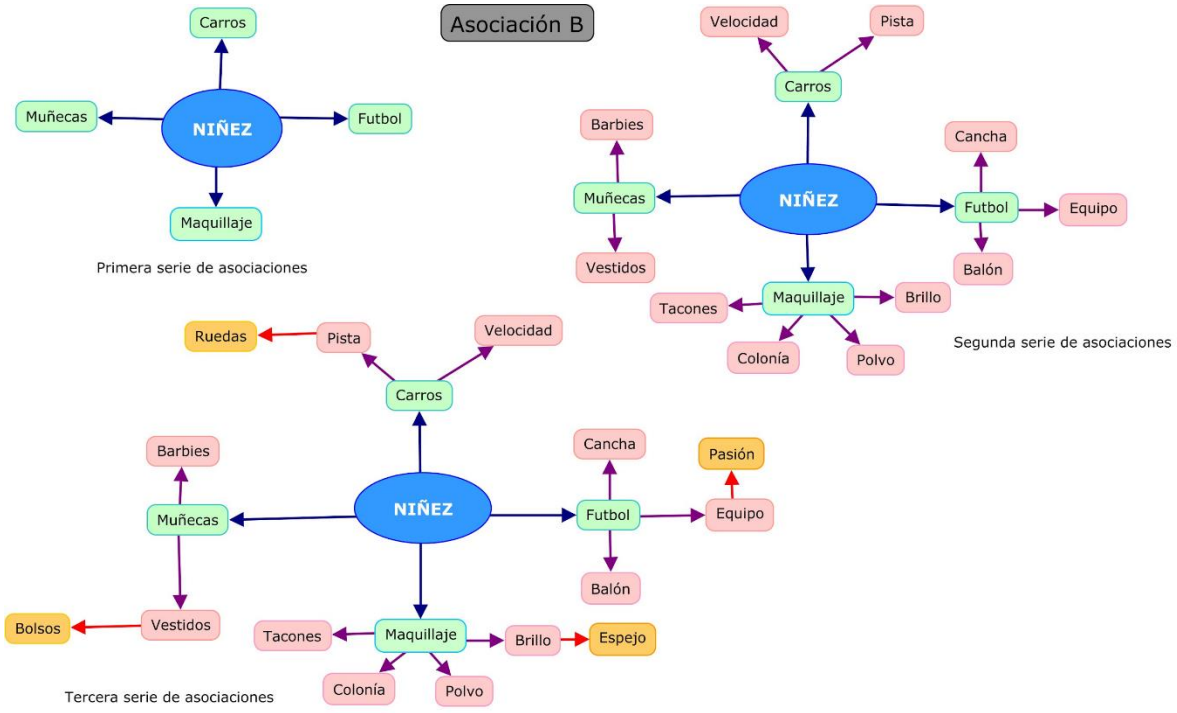
De esta manera se identifica que se obtuvo un total de 164 palabras relacionadas mediante la técnica de asociación libre. A continuación, se muestran los esquemas representativos de las asociaciones para las palabras inductoras de infancia y niñez.

Figura 15. Asociación de grupo A de niñez



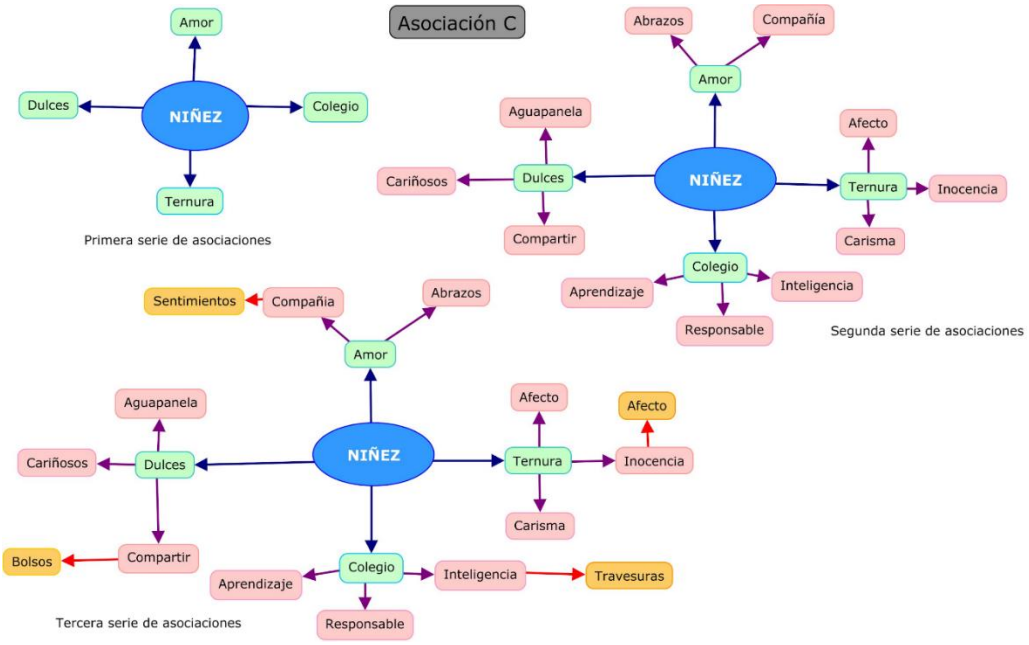
Fuente: Elaboración propia.

Figura 16. Asociación de grupo B de niñez



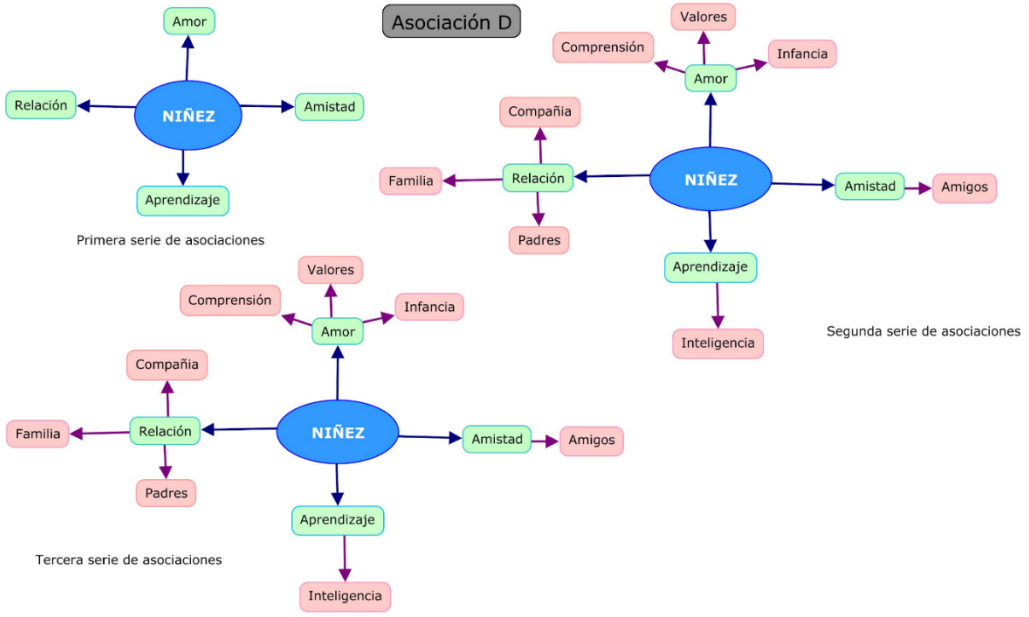
Fuente: Elaboración propia.

Figura 17. Asociación de grupo C de niñez



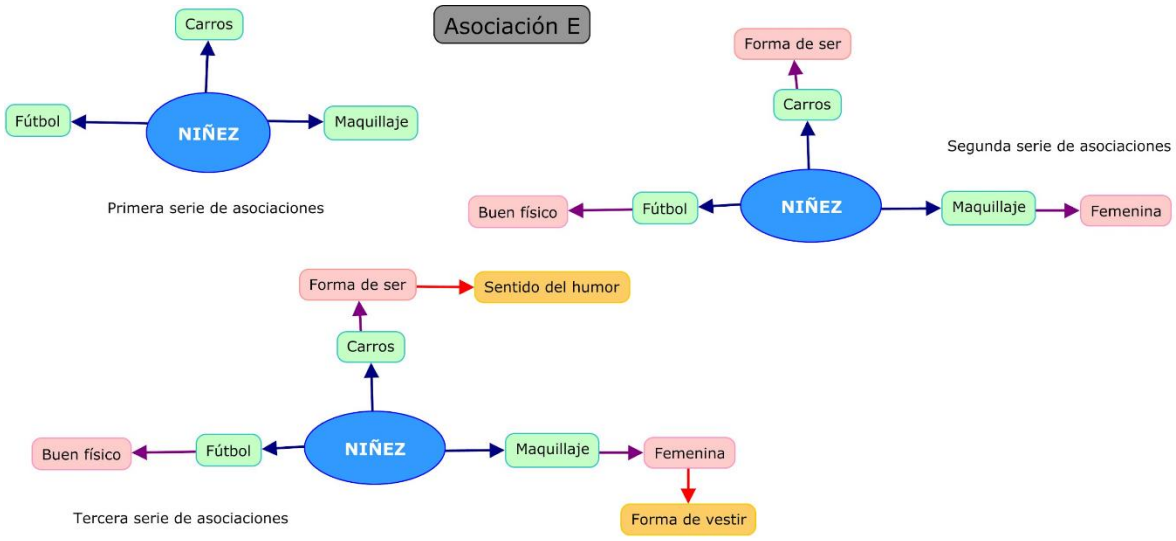
Fuente: Elaboración propia.

Figura 18. Asociación de grupo D de niñez



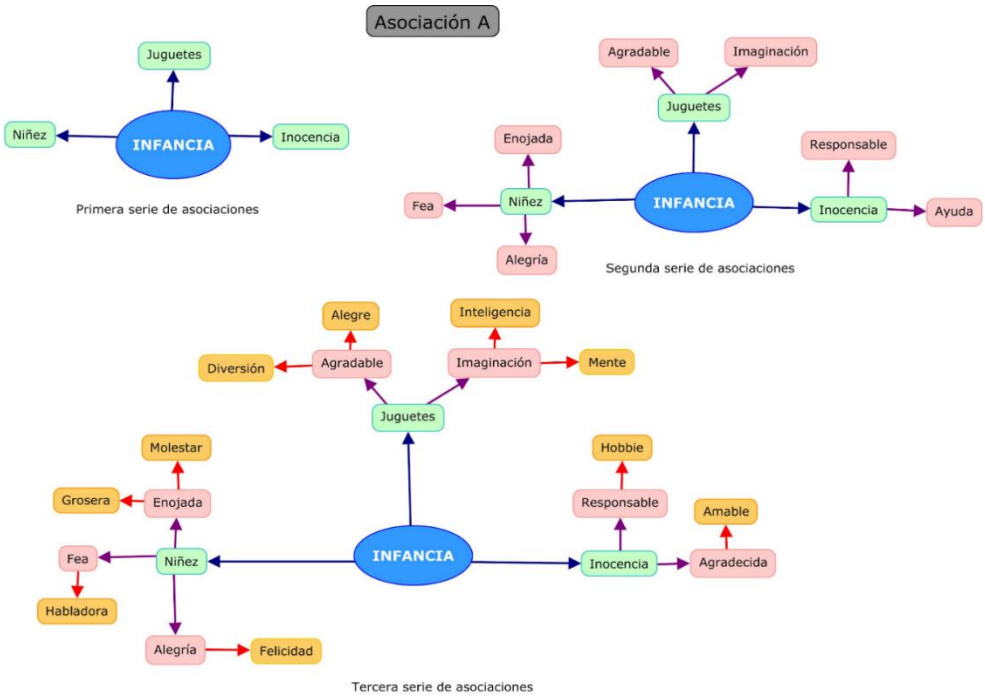
Fuente: Elaboración propia.

Figura 19. Asociación de grupo E de niñez



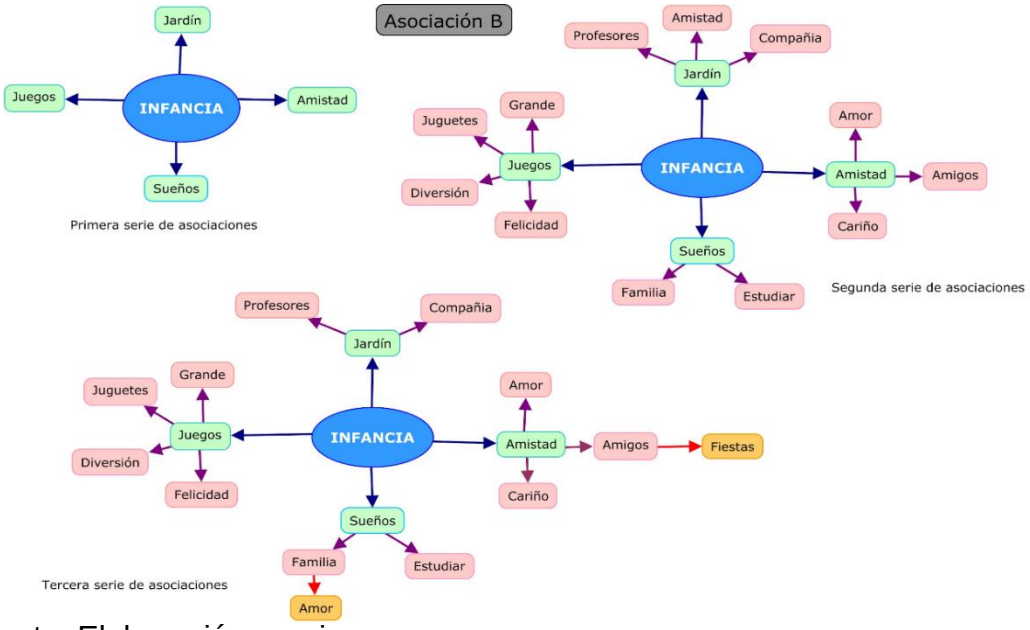
Fuente: Elaboración propia.

Figura 20. Asociación de grupo A de infancia



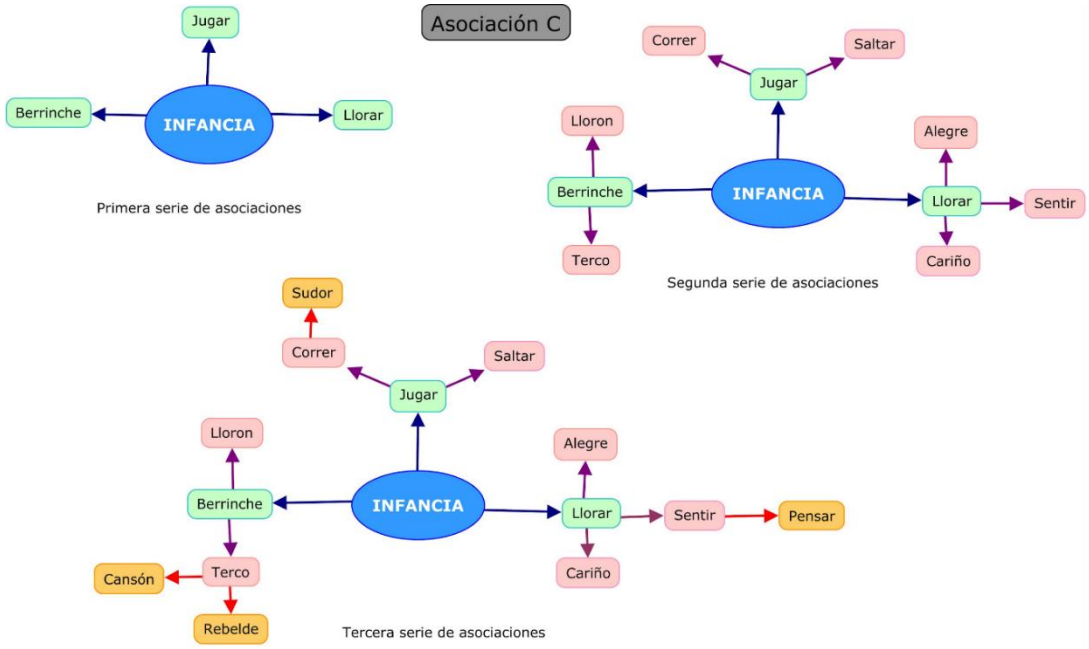
Fuente: Elaboración propia.

Figura 21. Asociación de grupo B de infancia



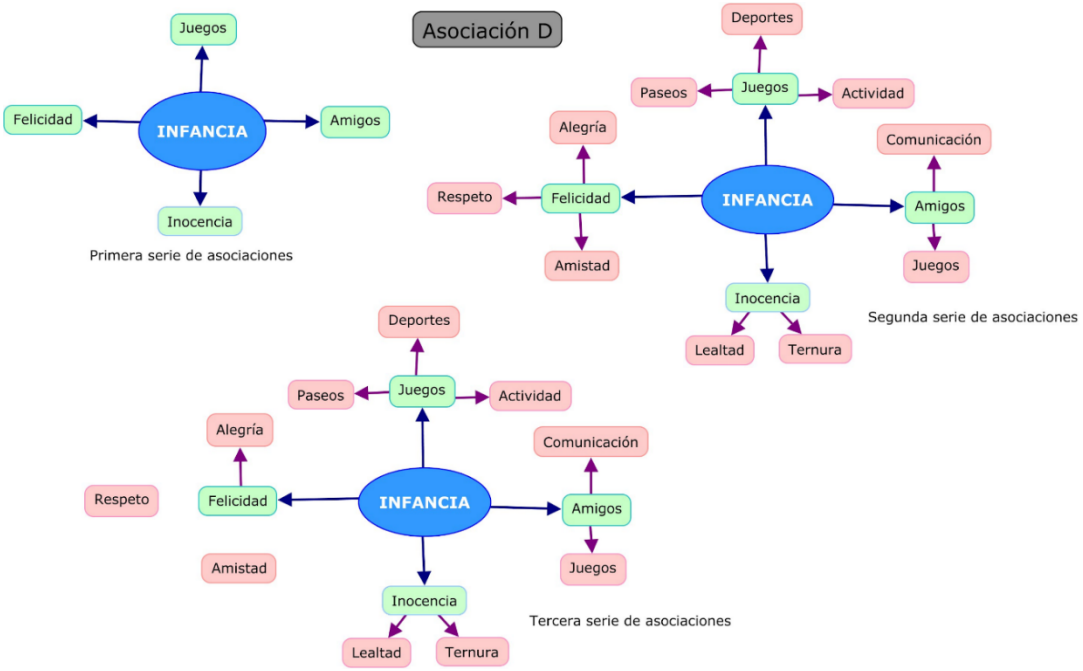
Fuente: Elaboración propia.

Figura 22. Asociación de grupo C de infancia



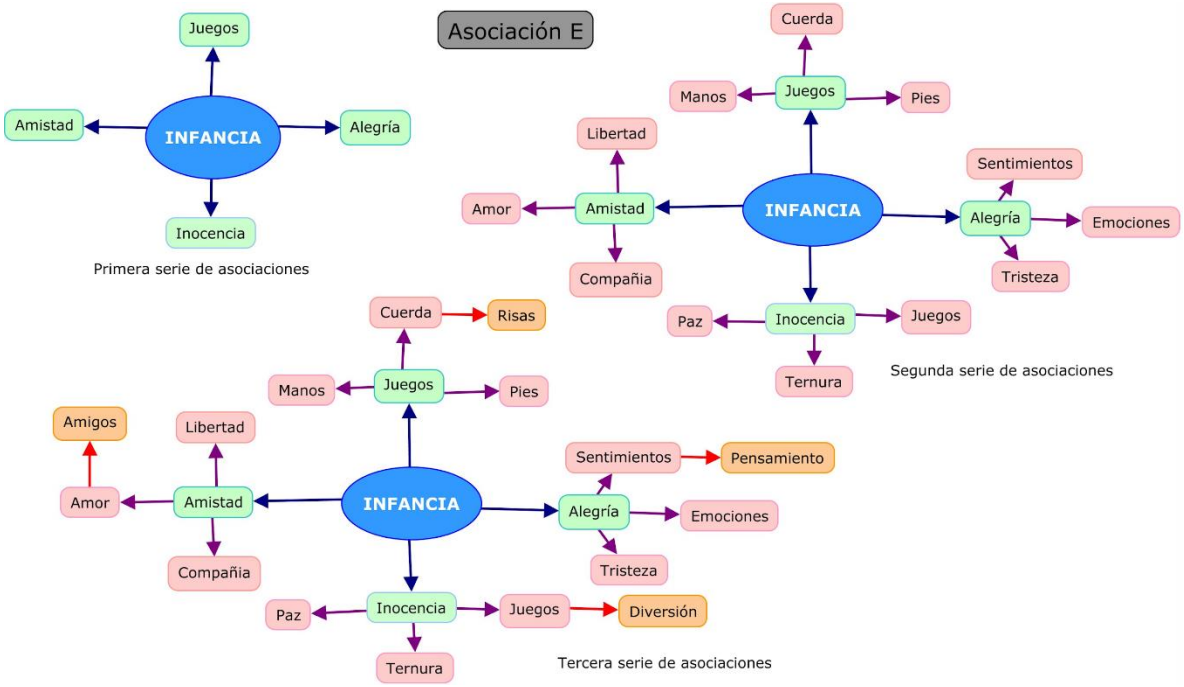
Fuente: Elaboración propia.

Figura 23. Asociación de grupo D de infancia



Fuente: Elaboración propia.

Figura 24. Asociación de grupo E de infancia



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se construye una tabla de frecuencias de las cadenas asociativas elaboradas con las palabras escritas por los niños, mediante los términos inductores (infancia y niñez). Los términos que más se reiteran en cada serie, se resaltan con un color diferente.

Tabla 4. Distribución por número de series de palabras y frecuencias asociadas al termino niñez

NIÑEZ						
GRUPO	**SERIE 1**	**FRECUENCIA SERIE 1**	**SERIE 2**	**FRECUENCIA SERIE 2**	**SERIE 3**	**FRECUENCIA SERIE 3**
GRUPO A	Llorón	1	Intensa	1	Insistir	1
					Intranquila	1
			Gritona	1	Habladora	1
			Grosera	1	Desagradable	2
	Pequeño	1	Linda	1	Hermosa	1
			Imaginación	1	Inteligencia	1
			Respeto	1	Amable	1
	Alegría	1	Juguetona	1	Diversión	1
			Fea	1	Horrible	1
					Asquerosa	1
					Desagradable	2
GRUPO B	Maquillaje	2	Tacones	1		0
			Colonia	1		0
			Polvo	1		0
			Brillo	1	Espejo	1
	Fútbol	2	Balón	1		0
			Equipo	1	Pasión	1
			Cancha	1		0
	Carros	2	Pista	1	Ruedas	1
			Velocidad	1		0
	Muñecas	1	Barbies	1		0
			Vestidos	1	Bolsos	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Continuación distribución por número de series de palabras y frecuencias asociadas al termino niñez

GRUPO	SERIE 1	FRECUENCIA SERIE 1	SERIE 2	FRECUENCIA SERIE 2	SERIE 3	FRECUENCIA SERIE 3
GRUPO C	Colegio	1	Aprendizaje	1		0
			Responsable	1		0
			Inteligencia	2	Travesuras	1
	Ternura	1	Afecto	1		0
			Carisma	1		0
			Inocencia	1	Afecto	1
			Aguapanela	1		0
	Dulces	1	Cariñosos	1		0
			Compartir	1	Bolsos	2
GRUPO D	Amor	2	Compañía	1	Sentimientos	1
			Abrazos	1		0
	Relación	1	Compañía	1		0
			Familia	1		0
			Padres	1		0
	Amor	2	Comprensión	1		0
			Valores	1		0
			Infancia	1		0
	Aprendizaje	1	Inteligencia	2		0
	Amistad	1	Amigos	1		0
GRUPO E	Fútbol	2	Buen físico	1		0
	Carros	2	Forma de ser	1	Sentido del humor	1
	Maquillaje	2	Femenina	1	Forma de vestir	1

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Distribución por número de series de palabras y frecuencias asociadas al termino infancia

INFANCIA						
GRUPOS	**SERIE 1**	**FRECUENCIA SERIE 1**	**SERIE 2**	**FRECUENCIA SERIE 2**	**SERIE 3**	**FRECUENCIA SERIE 3**
GRUPO A	Niñez	1	Enojada	1	Molestar	1
					Grosera	1
			Fea	1	Habladora	1
			Alegría	2	Felicidad	1
	Juguetes	1	Agradable	1	Diversión	2
					Alegría	1
			Imaginación	1	Inteligencia	1
					Mente	1
	Inocencia	3	Responsable	1	Hobbie	1
			Agradecida	1	Amable	1
GRUPO B	Juegos	3	Grande	1		0
			Juguetes	1		0
			Diversión	1		0
			Felicidad	1		0
	Amistad	2	Amor	2		0
			Amigos	1	Fiestas	1
			Cariño	2		0
	Sueños	1	Familia	1	Amor	1
			Estudiar	1		0
	Jardín	1	Profesores	1		0
			Compañía	2		0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Continuación distribución por número de series de palabras y frecuencias asociadas al termino infancia

GRUPOS	SERIE 1	FRECUENCIA SERIE 1	SERIE 2	FRECUENCIA SERIE 2	SERIE 3	FRECUENCIA SERIE 3
GRUPO C	Jugar	1	Correr	1	Sudor	1
			Saltar	1		0
	Berrinche	1	Llorón	1		0
			Terco	1	Cansón	1
					Rebelde	1
	Llorar	1	Alegre	1		0
			Sentir	1	Pensar	1
			Cariño	2		0
GRUPO D	Juegos	3	Paseos	1		0
			Deportes	1		0
			Actividad	1		0
	Felicidad	1	Alegría	2		0
			Respeto	1		0
			Amistad	1		0
	Inocencia	3	Lealtad	1		0
			Ternura	2		0
	Amigos	1	Comunicación	1		0
			Juegos	2		0
GRUPO E	Juegos	3	Manos	1		0
			Cuerda	1	Risas	1
			Pies	1		0
	Amistad	2	Libertad	1		0
			Amor	2	Amigos	1
			Compañía	2		0
	Inocencia	3	Paz	1		0
			Juegos	2	Diversión	2
			Ternura	2		0
	Alegría	1	Sentimientos	1	Pensamiento	1
			Emociones	1		0
			Tristeza	1		0

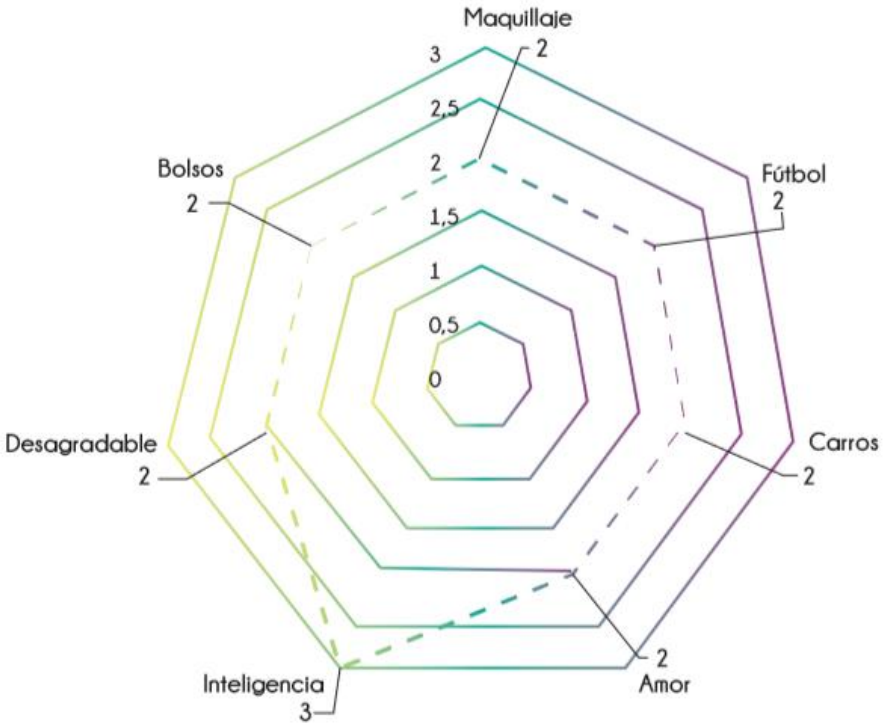
Fuente: Elaboración propia.

4.1.1 Esquema de la organización y estructura de la representación.

Toda representación social posee una estructura particular, siguiendo la propuesta de Abric (2001) organizada en torno al núcleo central, compuesto por uno o varios elementos determinantes en su significación, este conjunto de elementos que lo componen le proporcionan coherencia, valor, función y alcance significativo global, así como forman lo más concreto de la representación puesto que, “abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias” (Abric, 2001, p. 23). Dichos elementos periféricos poseen una jerarquización, los que están más cercanos al núcleo central, tienen un valor muy importante en la concreción de significados y los elementos periféricos más lejanos ilustran y dan razón de dichas significaciones.

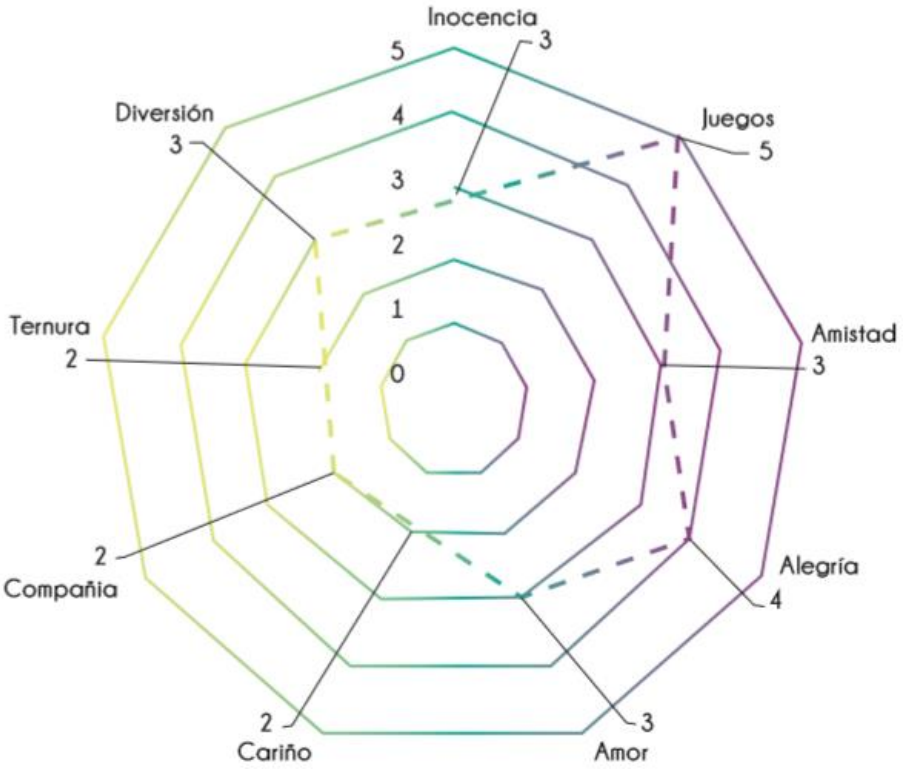
Para este caso, se elabora un esquema en forma de *telaraña,* que provee una estructura para la organización del núcleo central y periférico. La centralidad del núcleo (infancia- niñez) determina la emergencia de los elementos periféricos que se organizan en relaciones de cercanía y distancia con dicho núcleo central. En dicho esquema se ubicaron las palabras con mayor y menor frecuencia de asociación y cercanía al núcleo central, por cada subgrupo.

Figura 25. Estructura del núcleo central de niñez



Fuente: Elaboración propia.

Figura 26. Estructura del núcleo central de infancias



Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis del organizador gráfico de la telaraña, se encontró que, el núcleo central de niñez está constituido por los elementos periféricos: inteligencia y amor. Por su parte, el núcleo central de infancia, tiene como elementos periféricos las palabras: juego, alegría y diversión.

4.2 Análisis de la información de los talleres iconográficos

Esta fase se llevó a cabo al finalizar la recolección de la información de los talleres iconográficos, se tuvo en cuenta el enfoque interpretativo como herramienta para el análisis de la información.

A partir de la información recogida en las fichas de registro de los talleres iconográficos se centró la atención de la investigadora en evidenciar las imágenes, los conceptos, las acciones, los sentimientos, las representaciones y las acciones de los niños.

Para el análisis de las representaciones en el taller iconográfico se diseñó una ficha de registro de dibujo, usando como referente de análisis la ficha descriptiva de Létourneau (2007), iniciando por la descripción sobre el análisis de las significaciones, donde se utiliza la lógica y coherencia, en concordancia con la ficha descriptiva. Sin embargo, debido a la naturaleza y el origen de estas creaciones colectivas, el ejercicio implicó agregar otros elementos que determinaron patrones comunes en la mayoría de los dibujos. Además, de tener en cuenta los comportamientos, relaciones y corporalidades que se presentaron tanto en la elaboración como en la socialización.

De acuerdo con lo anterior, se establecieron los siguientes elementos: descripción que los niños le dan al dibujo, personajes, espacios, tiempos, acciones, textos, icono y, por último, las observaciones del investigador. Cada una de estas categorías aparece condensadas en la Tabla 8.

Tabla 8. Ficha de registro de la iconografía

Taller iconográfico/Ficha de registro de dibujo				
Genero	Femenino	Masculino	Edad	Técnica del dibujo
Descripción				
Espacio				
Personajes				
Tiempo				
Acciones				
Texto				
Icono				
Observaciones del investigador				

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de estos criterios es descrito a continuación para tener una mejor comprensión de cada uno.

1. Descripción que los niños hacen de sus dibujos en los carteles: Se refiere a la socialización de manera descriptiva sobre el contenido de la obra con relación a las preguntas iniciales.

2. Autor: En el caso de la investigación, las iconografías se realizaron por subgrupos y están codificadas para mantener la confidencialidad explicitada en el consentimiento informado, que firmaron los padres y/o acudientes.

3. Personajes: Para el análisis iconográfico, se tuvieron en cuenta personajes externos con una figura definida; por ejemplo: animales u otros elementes de figuras humanas distintos o iguales a los autores.

4. Espacios: En cuanto a este elemento, se retoma el aula en donde se recrean la mayoría de las escenas.

5. Tiempo: Se considera como la ubicación temporal del dibujo en un determinado periodo de tiempo, usando símbolos para representar las horas del día: mañana, tarde o noche.

6. Acciones: Se retoman dos tipos de acción, la primera es la acción realizada al dibujar y expresar lo dibujado en la socialización. La segunda la acción que ilustra los personajes o iconos usados.

7. Texto: Lo constituye la secuencia de palabras escritas (en esta investigación, cualidades calificativas de infancias y niñez), que construyen el sentido global de lo dibujado.

8. Íconos: Para la presente investigación se entiende que son aquellos elementos, aparentemente externos al dibujo o que parecen no integrarse en la ilustración y que dan cuenta de algo.

9. Observaciones interpretación del investigador: Hace referencia al análisis e interpretación que la investigadora realiza del proceso de elaboración, socialización y descripción del dibujo.

De esta manera se sistematiza la información recolectada mediante la ficha de registro, por lo tanto, se presentan seguidamente los dibujos realizados por los participantes de la investigación, junto al análisis realizado.

Figura 27. Dibujo A realizado por los niños Iconografias dibujadas por los niños

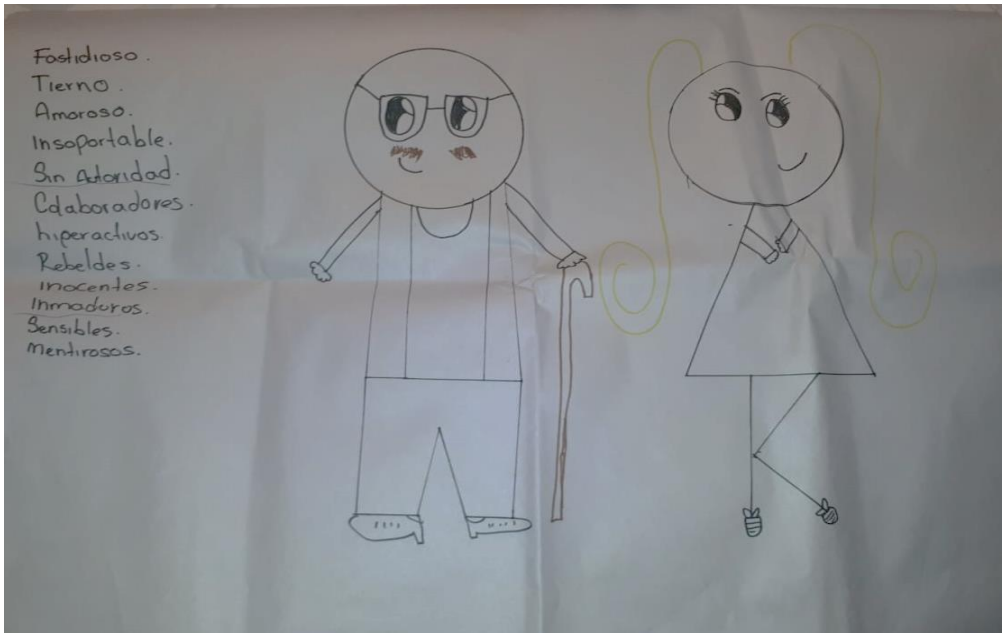
Fuente: Iconografias dibujadas por los niños.

Tabla 9. Ficha de registro del dibujo A

Ficha de registro del dibujo A	
Texto	**¿Cómo ve un niño a otro niño?** Hiperactivo, zalamero, amigables, odiosos, inmaduros, desobedientes, confiados, maldadosos, peleones, altaneros, fastidiosos, imprudentes, incrédulos, desagradables, bellos, creativos, creídos, bondadosos, sencillos y tontos. **¿Cómo ve un adulto a un niño?** Juiciosos, colaboradores, tiernos, líderes, soñadores, risueños, inteligentes, maleducados, sin autoridad, fastidiosos, sociales, participativos, hiperactivos, inocentes, manipuladores, dañinos, divertidos y llorones
Personajes	Un niño y una niña
Espacio	En este caso no hay identificación de espacio
Tiempo	En este caso no hay identificación de tiempo
Ícono	Dos figuras antropomórficas
Observaciones e interpretaciones de la investigadora	Los niños en este cartel se describen con muchos adjetivos que develan incompletud en su desarrollo, una molestia, se sienten incomodos entre ellos. También, se reconocen como seres humanos con maldad con valores, con bondad y creatividad. Perciben que los adultos los consideran heterónomos, pero a la vez son líderes, siempre y cuando estén bajo su tutela y sigan sus instrucciones inocentes, los divierten ,son capaces de sonar es importante que hacen un reconocimiento de su participación

Fuente: Elaboración propia.

Figura 28. Dibujo B realizado por los niños



Fuente: Iconografias dibujadas por los niños.

Figura 29. Dibujo C realizado por los niños

Fuente: Iconografias dibujadas por los niños.

Tabla 10. Ficha de registro del dibujo B y C

Ficha de registro del dibujo B y C	
Texto	Los adultos nos ven tiernos, fastidiosos, insoportables, sin autoridad, colaboradores, hiperactivos, tolerantes, inocentes, inmaduros, sensibles y mentirosos Los niños se ven amigables, odiosos, desconfiados irrespetuosos. También, se ve la confianza, madurez, el fastidio, la hipocresía y la ignorancia.
Personajes	En el primer dibujo, una niña y un adulto mayor En el segundo dibujo, dos niñas
Acciones	Parece que la niña y el adulto estuvieran posando para un retrato Las dos niñas tienen dibujado un bocadillo con frases que las hace ver con la acción de pensar.
Espacio	En este caso no hay identificación de espacio
Tiempo	En este caso no hay identificación de tiempo
Ícono	Gafas y bastón que representa el ciclo vital de la vejez Los adornos del vestido y su forma que caracterizan una forma de vestuario de los niños

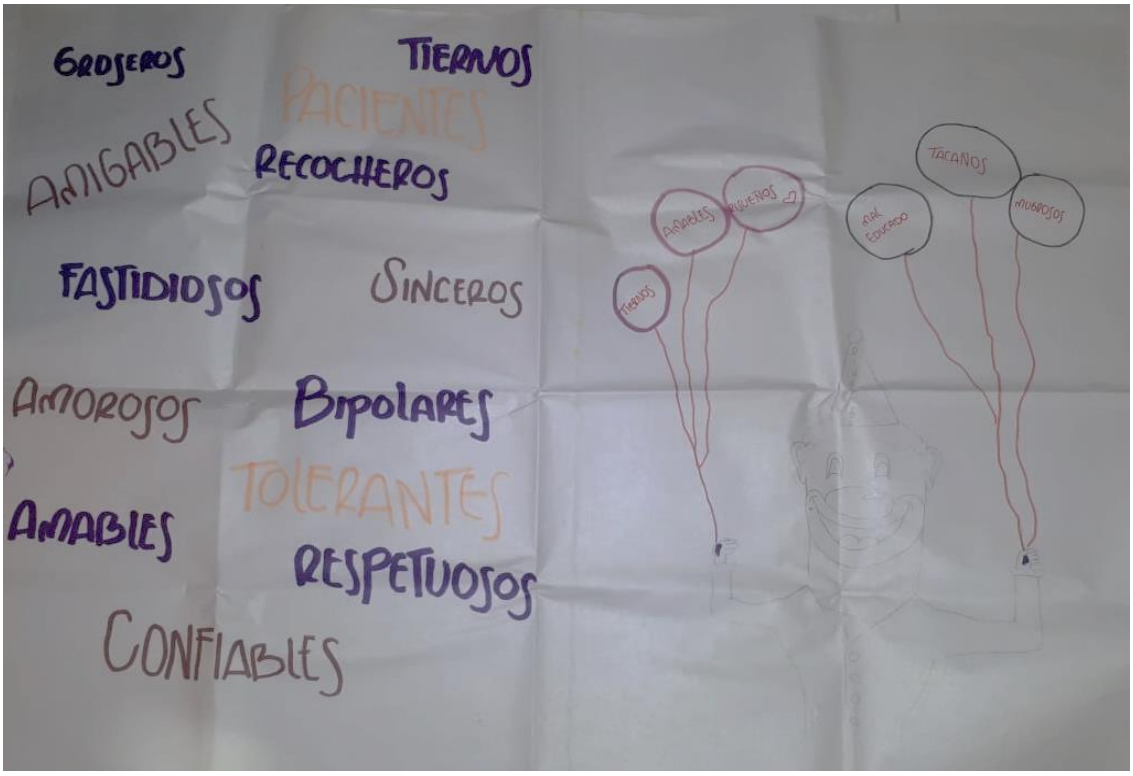
Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Continuación ficha de registro del dibujo B y C

Observaciones e interpretaciones de la investigadora	Los niños resaltan que los adultos los perciben sin autoridad, es decir heterónomos que no están en capacidad de auto dirigirse, con una visión de inocencia e inmadurez en su desarrollo vital. Quizás, por ello la niña dibuja al adulto protector y maduro que tolera su inmadurez, sensibilidad y sus mentiras por ser “niño”. Se puede interpretar que entre ellos se perciben como amigables, se puede confiar y contrario a lo que creen los adultos se perciben maduros. También, hay adjetivos que expresan su malestar por lo, odiosos, fastidiosos (es un comentario más frecuente en las niñas para los niños), irrespetuosos, fastidiosos e hipócritas, esto ocurre cuando crecen: “Sí. Hoy en día, los grandes… Pues, creo que los niños chiquitos no saben qué es la hipocresía”

Fuente: Elaboración propia.

Figura 30. Dibujo D realizado por los niños



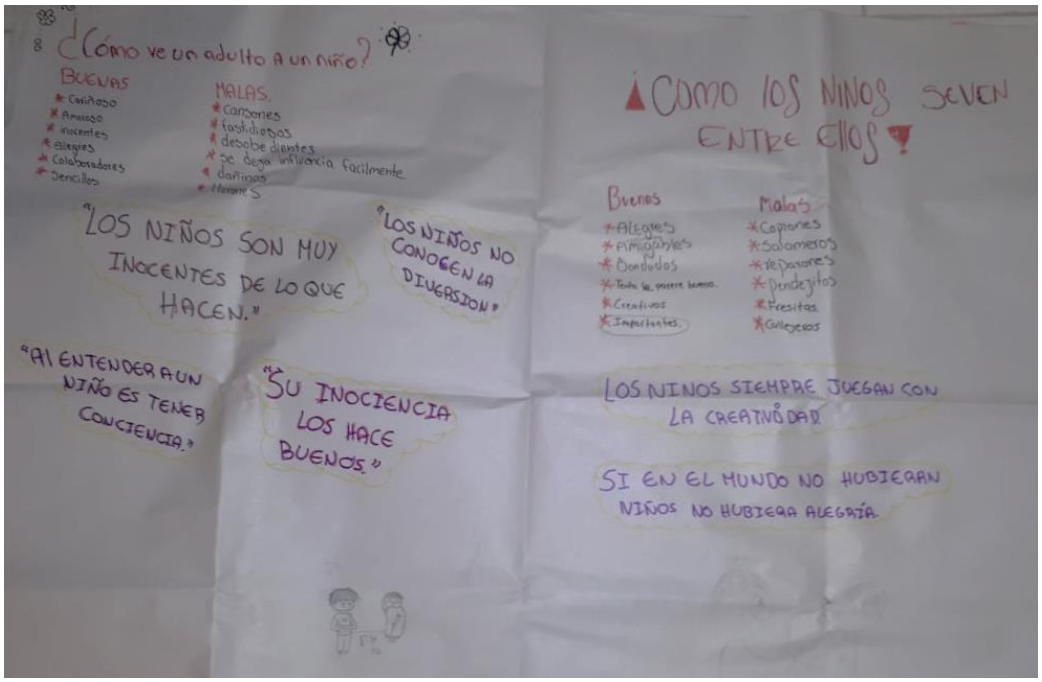
Fuente: Iconografia dibujadas por los niños.

Tabla 12. Ficha de registro del dibujo D

Ficha de registro del dibujo D	
Texto	**¿Cómo nos ven los adultos?** Está distribuido entre buenas y malas. Tiernos, amables y risueños. Y las malas son maleducados, tacaños, y mugrosos. **¿Cómo los niños se ven entre ellos?** Groseros, tiernos, pacientes, amigables, recocheros, sinceros "algunas veces", fastidiosos, bipolares, amorosos, tolerantes, respetuosos, confiables, amables.
Personajes	Un payaso con seis bombas.
Acciones	Tiene los brazos levantados elevando de a tres bombas en cada brazo, con adjetivos calificativos de los niños
Espacio	En este caso no hay identificación de espacio
Tiempo	En este caso no hay identificación de tiempo
Ícono	Payaso
Observaciones e interpretaciones de la investigadora	Se puede interpretar que los niños creen que los adultos los ven con cualidades positivas como: ternura, amabilidad, alegría y cualidades negativas como: mal educados, tacaños y mugrosos. Describen a otros niños a otros niños por cualidades positivas como pacientes, amigables, recocheros, sinceros, amorosos, tolerantes, respetuosos, confiables, amables y también, por cualidades negativas como: groseros fastidiosos, bipolares. Una característica que resalta de la percepción de sus pares es la amabilidad entendida como capacidad para amar al otro.

Fuente: Elaboración propia

Figura 31. Dibujo E realizado por los niños



Fuente: Iconografias dibujada por los niños.

Figura 32. Ficha de registro dibujo E

Ficha de registro del dibujo E	
Texto	**¿Cómo ve un adulto a un niño?** Cariñosos, amorosos, inocentes, alegres, sinceros. Desde cualidades negativas: Cansones, fastidiosos, desobedientes dañinos, irresponsables **¿Cómo los niños se ven entre ellos?** Los niños se perciben alegres, amigables, bondadosos, creativos, buenos importantes. Desde cualidades negativas: Copiones, reparones, pendejitos callejeros.” Sí, los hace buenos en su creatividad, Si en el mundo no hubiera niños, no hubiera… alegría. Porque ellos son muy alegres”
Personajes	Cuatro figuras antropomórficas, tres niños y un adulto
Acciones	Dos niños están jugando , el otro niño está de pie conversando con un adulto y que se da entre el adulto y el niño tomados de las manos
Espacio	Hay dos espacios determinados: uno para el juego de los niños y otro a la derecha del cartel para la conversación
Tiempo	No es posible determinar el tiempo
Ícono	Juguetes
Observaciones e interpretaciones de la investigadora	Es de resaltar la representación que hacen de los niños como seres inocentes e la alegría y sinceridad como una característica positiva para los adultos.

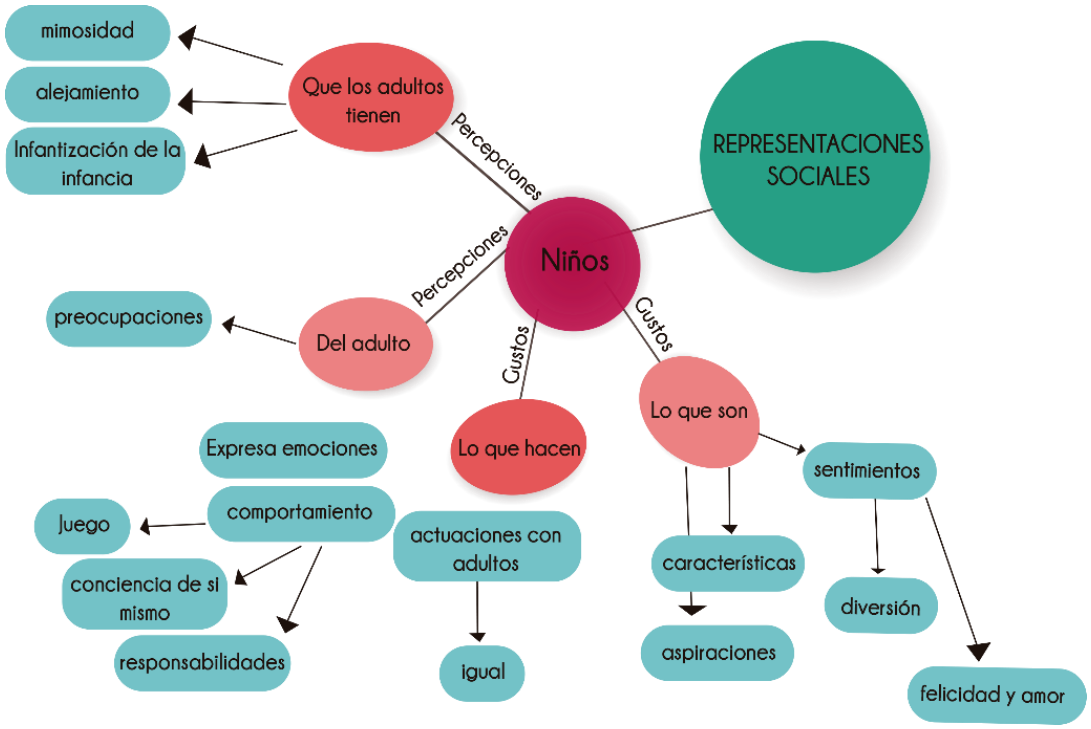
Fuente: Elaboración propia.

4.3 Análisis de la información organizada en las entrevistas

La herramienta utilizada para estructurar y ordenar la información fue el software Atlas-Ti, versión 7.0, lo que permitió el análisis y la interpretación de los contenidos y discursos de los niños, a partir de reconocer cuales son las infancias y la niñez que ellos representan.

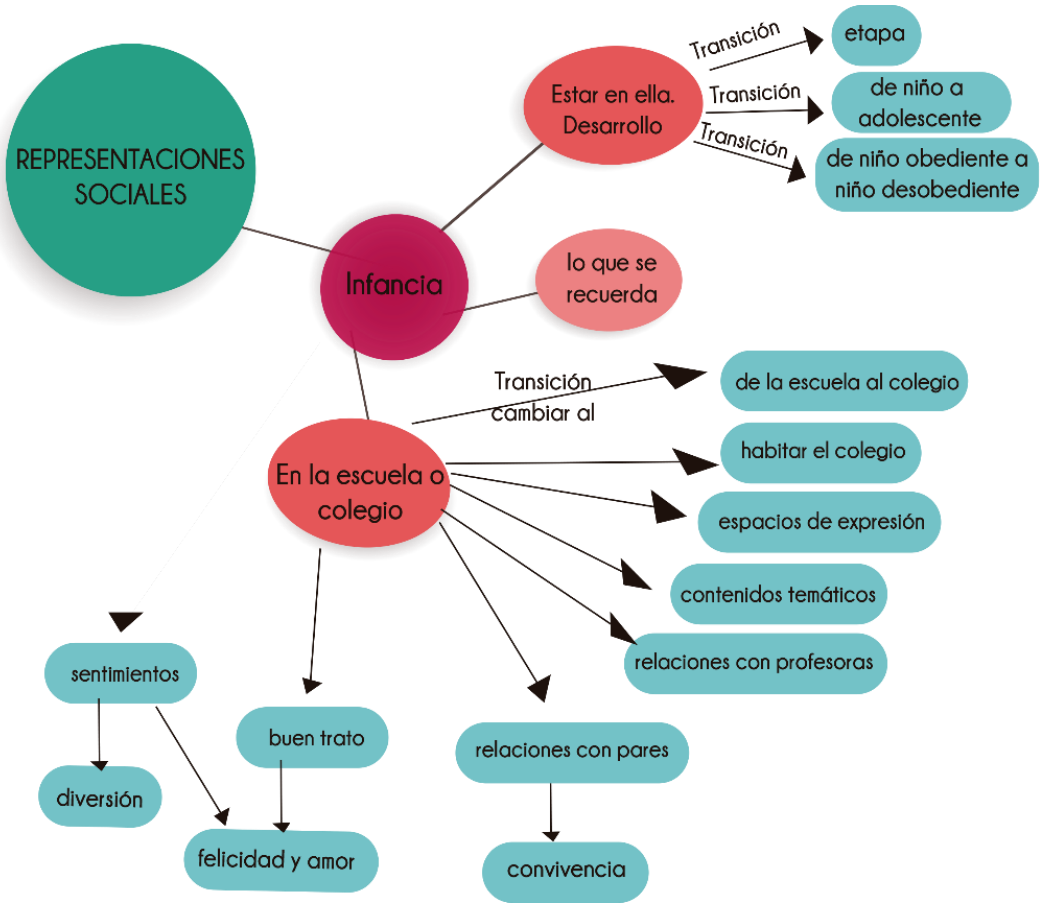
Se generaron siete categorías con relación al núcleo central (infancias-niñez), a partir de las cuales se organizaron los elementos figurativos, que sostienen las representaciones sociales de los niños, lo cual se muestra en las figuras 33 y 34. Dicha organización se realiza desde el pensamiento relacional- idea fundante del pensamiento complejo- de la investigadora y los sujetos investigados, encontrando conexiones entre las ideas y conceptos que conforman la realidad vivida, interconectada y representada por los niños.

Figura 33. Análisis de las entrevistas, categoría de niños



Fuente: Elaboración propia.

Figura 34. Análisis de entrevistas categoría de infancias



Fuente: Elaboración propia.

Los principales hallazgos de esta tesis se integran mediante la articulación entre las iconografías, asociaciones y entrevistas. Estas últimas, inician con el escenario escolar, develando los sentires, alcances, aspiraciones y representaciones que los niños le otorgan en el contexto histórico que están viviendo, desde sus regulaciones en las relaciones sociales que emergen en el seno de las narrativas, asociaciones representaciones saberes y prácticas de gestión cotidiana de la infancia en mutua interacción y complejidad, asumiendo además que son las prácticas cotidianas, dinámicas y situadas de actores concretos- niños-, las que definen las maneras en que actualmente se desenvuelve la infancia y se aprecia, además, el alcance y fronteras de sus propias representaciones de lo que son como estudiantes y de cómo se ven en el alcance y fronteras de una escuela soñada como escenario para vivir un presente autopoiético.

4.3.1 El contexto escolar en las representaciones sociales de los niños.

El contexto escolar es el escenario situado e histórico en donde se dan las ocurrencias y presencias de las múltiples realidades sociales y en donde entra en acción la visión colectiva de las representaciones sociales, conformada desde el diálogo de las vivencias escolares, familiares y comunitarias, que regulan y favorecen la expresión de pensamientos entre los estudiantes.

El contexto escolar es, también, el más general de las representaciones sociales de los niños, en donde median las relaciones simbólicas y se expresan las valoraciones que ellos hacen de su colegio. Desde la perspectiva social, los niños aprecian contar con espacios amplios y luminosos en el colegio, sin embargo, establecen diferencias entre la escuela en que cursaron el nivel de la primaria y el colegio actual en que cursan el nivel de secundaria. Esta transición es asociada con la convivencia y la ocurrencia eventual de actos disruptivos; así lo expresa uno de los niños entrevistados:

> Pues aquí, no es de mucha clase. Aquí, hay mucha pelea, eem… El ambiente es a veces pesadito, la gente actuaba de un modo distinto a

> como actuaban, pero pues, yo sé que esas, personas que actúan así, ya son adolescentes. Pues, ya son ellos. Entonces, uno se tiene que acostumbrar a ellos, no sé, tampoco cómo ellos van y eso, pero, pero pues… saberse controlar cuando está en su rato, o así… (E.5)

Los lugares específicos en la escuela los demarcan los adultos, delimitando tiempos y espacios regulados para que los estudiantes desarrollen las actividades escolares y circulen en la institución. El tiempo en el que se ubican los grupos de cada nivel se relaciona directamente con la edad, esta marca y crea escisiones.

Por otro lado, en las separaciones se instaura el poder del adulto-docente, actor clave en la regulación y el control de las disociaciones entre grupos; según Bernstein (1998) porque “crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social, raza…, el poder actúa para provocar rupturas, para producir marcaciones en el espacio social” (p. 37).

Por tanto, los niños en la escuela son clasificados en lugares, tiempos y edades, ubicando al docente en su lugar y a los niños en los lugares que se les asignan como propios, marcando la construcción de las realidades establecidas en las representaciones sociales. Desde las voces y lugares creados y propuestos por los niños, ellos expresan:

> … Va a tener parquecito, va a tener sala de sistemas, en ciencias naturales, los ponemos a hablar del ambiente, no… mm… ¿Cómo es que se llama, cuando uno les echa agua a las matas? (E.4)
>
> Tener columpios, que no estén dañados. Tenerlos ahí, porque a uno le gusta visitar, estar al aire (E.4)

Los niños, en general, acentúan la importancia de la convivencia, reconocen momentos de disgusto y conflicto, aunque, superados en la cotidianidad escolar, en los diferentes espacios y actividades ofrecidas por la institución:

> Me gusta integrarme en el grupo, me gusta estar bien con todos. La verdad, no me gustan los enemigos (E.3).
>
> Yo aquí soy muy feliz con mis amigos… en la clase de ética, o en… esos compartir que hacemos con los compañeros (E.4).
>
> Como en mi salón somos todos tan unidos, hablamos mucho. Pero, a mí me gustaría cambiar no hablar tanto, ni pelear tanto con mis amigos (E.4).

Consideran el colegio como un espacio que se puede habitar, en donde reciben buen trato por parte de sus profesores, resaltan la actitud positiva de los docentes para dirigirse a ellos, inclusive aquellos con los que tienen algún tipo de dificultad, tal como lo afirma el niño entrevistado:

> Nos tratan perfecto. Yo nunca he visto un colegio en que nos trataran tan bien. Este colegio, la ma… la mayoría de los profesores son buena gente. Pues, todos son buena gente, sólo que yo digo mala gentes en el sentido de que… yo tengo… una… una dificultad con un profesor… No mal, pero todos son buena gente. Hasta con los que me llevo mal, me tratan bien (E.2).

Este no es el único entrevistado que lo menciona, continúa otro, diciendo sobre el trato de los profesores lo siguiente:

> Yo veo que nos tratan de una forma respetuosa, y también a veces cariñosa con los profesores, pero tampoco… nunca nos han faltado el respeto, ni nos han maltratado (E.3).

Como se puede apreciar las relaciones docente-estudiante, definen también el tipo de acciones que se tienen en el ejercicio de la docencia; cuando los niños describen sus relaciones con los docentes no están solamente pronunciando

palabras, están creando la representación de las formas como perciben a sus docentes y, en general, a los adultos.

Así mismo, se convierten en un modo de comprensión sobre la forma en que los niños articulan categorías cognitivas y culturales, que intervienen en los procesos relacionales y les otorgan sentido.

Capítulo 5. Interpretación de los hallazgos desde los núcleos periféricos de las representaciones

5.1 Núcleo periférico representacional de las infancias: Idealización de las infancias

Esta representación de infancias, dibujada y dicha por los niños, hace alusión a la llamada *Idealización de la infancia,* es decir, aquella percepción que posee una persona de otra, dándole los atributos más deseables de los que realmente son probados en la realidad (Pérez, 2004). Lo anterior se representa en los dibujos, asociaciones y relatos de los niños, en donde se identifican unas infancias caracterizadas por la alegría, las cuales son simbolizadas en los payasos, expresada con sonrisas, niños jugando y diversión; adicionalmente, lo corroboran desde sus discursos “Si en el mundo no hubiera niños, no hubiera alegría”. “los niños siempre juegan con creatividad”.

Es importante apuntar que los niños replican estos discursos de los adultos, aunque, de cierta manera, corresponde a las propias construcciones de su propia infancia (Diener, 2000, Citado por Caycho, 2010).

De acuerdo a lo planteado por estos autores, existe una felicidad particular relacionada con los eventos vitales y las experiencias, que corresponden a lo vivenciado por los niños y una felicidad global, que está relacionada con una percepción subjetiva de bienestar y satisfacción que pertenece más a los adultos. Específicamente, en esta investigación los niños que dibujaron los carteles representan la felicidad como una serie de momentos felices alejados de las responsabilidades cotidianas del mundo adulto.

De igual manera, la infancia juguetona y el juego como una de las acciones fundamentales de la dimensión lúdica del ser humano, es nombrado por los niños en casi todos los carteles “lo que más me gusta es jugar”. El juego es propio de la infancia, aspecto que se pudo identificar en los talleres de iconografías realizados en la investigación, en donde se observó el juego asociado a la espontaneidad y la alegría.

Las ideas anteriores, permiten tener una aproximación a la comprensión de la idealización de la infancia como un núcleo representacional del sentido común de los niños, tanto en la valoración de sí mismos, sus pares y lo que creen que los maestros perciben y dicen de ellos. Una valoración en transición entre el pasado y el presente; un pasado que proviene del pensamiento positivo de sus padres y maestros y que transmiten a los niños, contrastando con la mutación hacia la valoración de los niños del presente, como lo afirman en sus iconografías.

Cabe señalar la rearticulación de rasgos, que conducen a inferir la idealización de la infancia en términos estereotipados de valoración positiva (bondad, inocencia, alegría, curiosidad) en contraste con valoraciones negativas (imprudentes, odiosos, irrespetuosos, etc.), que los niños hacen de ellos mismos y de sus pares. Dichas características, toman distancia entre dos tipos de representaciones: la de los niños idealizados, y la de los niños reales que habitan la escuela.

5.2 Núcleo periférico representacional: Niño como estudiante

Son múltiples los escenarios de socialización de los niños; a pesar de su resquebrajamiento y pérdida de dominio en la reproducción de los saberes, la institución educativa escolar continúa siendo importante en la formación de las subjetividades infantiles que la habitan. Por lo cual una implicación directa entre infancias y la escolaridad en la construcción del estudiante (Narodowski, 1994) y, ciencias como la psicología y la pedagogía, incorporan sus discursos en las instituciones escolares, convirtiendo a las infancias en un punto de inicio y final de sus acciones pedagógicas formativas.

En consecuencia, surgen cuestionamientos como ¿qué implicaciones tiene para la escuela la educación de los niños del presente?; haciendo que las categorías evolutivas tradicionales del desarrollo infantil resultan insuficientes e inadecuadas en las prácticas formativas escolares de los niños contemporáneos. Así mismo, se da como resultado la construcción de representaciones como la del niño inocente, infantilizada y angelical, las cuales entran en tensión con las representaciones

encarnadas de los niños reales y concretos que se auto describen -en las asociaciones libres realizadas- en las que se resaltan expresiones de: *"*inquietos, agresivos, inteligentes, dañinos, diferentes groseros*"* y que por lo general, muchas veces, en ausencia de la censura de los adultos contravienen las normas y transgreden el orden instituido.

Desde otra perspectiva, surge la pregunta, sobre el rol de la escuela en la conformación de las infancias y de un discurso construido sobre ella, en un escenario cultural contemporáneo signado por la presencia y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que disputa la socialización de las infancias con la escuela y la familia. Con relación a la escuela que los niños desean y sueñan, parten de una resignificación curricular y de los planes de estudio en interacciones con la naturaleza, expresado por los niños, así:

> *Ah… Va a tener parquecito, va a tener sala de sistemas, en ciencias naturales los ponemos a hablar del ambiente, no… mm… ¿Cómo es que se llama, cuando uno les echa agua a las matas?" (E.4).*

Son los propios niños, quienes plantean desde sus voces la articulación de los saberes y sus usos en la vida cotidiana, problema que para Morin (1997)

> Está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. (p. 15)

Por tal motivo, se puede destacar que los niños desde sus aspiraciones, hacen solicitudes para una vida de aprendizajes escolares integradores y en contacto con los saberes de la vida cotidiana:

> A nosotros nos visitan mucho, y hacen muchas actividades aquí, pero me gustaría que nos sacaran, por ejemplo, un día de piscina, un día de ir a esta parte,… un día de unos grupos a cine, y así…". (E.3)

Reclaman la necesidad de llevar a la escuela y al aula, la realidad social y urbana como espacio construido en donde los niños aprenden a contactar con las personas, la ciudad y con los acontecimientos de su entorno. Los niños manifiestan el valor que le dan a lo que aprenden por fuera del aula, a los sentimientos y emociones que perciben en sus profesores cuando les dan clases y se dirigen a ellos, esperan que lo hagan con amor y felicidad:

> Ellos serían con amor, felicidad, que cuando quieran sacarlos al parque, que los saquen, que… ¿Cómo es que se llama?... Que les ponga felicidad, que, a toda hora, no copien, porque siempre, a toda hora, cansa mantener copiando y copiando… Que no sean tan alegones…" (E.4).

Los niños integran a su representación de escuela, conocimientos y sentimientos, que suponen y exigen del docente un alto sentido de compromiso con su quehacer desde la acción amorosa. Para lo cual, el aula ha de ser pensada como lugar de vida, favorecedora de los aprendizajes como lo afirma Zambrano (2005), llamando al aula el lugar para la alegría y el gozo, en donde se construyen espacios de vida que posibilitan la condición humana de los estudiantes; lugares donde los niños puedan desplegar su confianza y crear sus propios entornos escolares, como ellos los reclaman, más amorosos y felices.

5.3 Núcleo periférico representacional: Infancias dependientes de los adultos, transición entre el niño obediente versus el niño desobediente

Esta doble representación que aparece en los dibujos de los niños participantes de la investigación, se muestra en transición: obediencia-

desobediencia, los cuales son comportamientos en metamorfosis que dependen del reconocimiento, así como el temor y/o autoridad, que le confieran al adulto; en este caso a los docentes. Según los niños, los perciben con “falta de conocimiento e ignorancia” como si fueran incapaces e “inmaduros”.

Esta concepción de niños como seres humanos inmaduros e inconclusos, conduce a pensar que son sujetos a quienes se deben adiestrar e instruir, en síntesis, controlar (Gaitán, 2006). Con el propósito de evitar sus posibles desviaciones y lograr su obediencia, asumiendo comportamientos, preceptos y concepciones que emanan de los mundos adultos para que interactúen en los escenarios sociales.

Los niños escriben en el taller iconográfico que son “desobedientes”, desde el reconocimiento de sus diferencias, evidenciando una mirada propia, autónoma de su experiencia en la relación con sus iguales y declarando una actitud de engaño y ocultamiento tal como lo expresa el participante:

> La mama no sabe que son mentirosos. No, ella no se da cuenta. Ya cuando les ven vicio aquí en el colegio, ahí sí se dan cuenta. (E1)

En consecuencia, las representaciones de los dibujos de los niños, sus asociaciones y discursos, que muestran la forma como, según ellos los ven los adultos, estas representaciones de los niños, provienen, de la familia, la educación, la cultura, los medios masivos de comunicación, los programas de entretenimiento, los espectáculos, los programas para adultos y niños, que, en la interacción con los otros, representan su diario vivir.

5.4 Núcleo periférico representacional: Una etapa de la vida ausente de maldad

Los niños participantes en el estudio, por medio de las estrategias usadas como formas de aprehensión de sus realidades, conciben y representan las infancias como parte del desarrollo del ciclo vital, en el que pueden tener acceso o

no a determinada información, en la que la edad es determinante para tener la aprobación de determinadas acciones. Un ejemplo de ello, se observa en los niños que conciben sus diferencias con los adultos desde la edad, anclada al ciclo vital.

> La diferencia entre los niños y los adultos, pues es muy diferente a la que un niño hace, entiende cosas y pues los papás quieren que lo entiendan a veces, y pues, uno sólo piensa, es en jugar y ya, o estar con los amigos. (E3).

Se interpreta de la narrativa anterior, que las representaciones sociales se encuentran estrechamente relacionadas con una moratoria social fundada en el ciclo vital de los seres humanos, que prescribe una etapa preparatoria del desarrollo del niño marcada por la espera; mientras en todas las dimensiones del desarrollo se estarían adquiriendo habilidades y conductas que lo titularían como personas adultas. Estas últimas los consideran, los que aún no lo son, por tanto, sus conocimientos, capacidades, experiencias y lenguajes no tienen el reconocimiento social que debe tener todo ciudadano en la sociedad.

Desde este núcleo figurativo de infancias, los niños son concebidos como seres indefensos e incapaces de afrontar sus problemas y tomar decisiones, como lo expresan Bourdieu y Passeron (1979)

> Al indicar al niño no lo que tiene que hacer, como las órdenes, sino lo que es, le lleva a convertirse con el tiempo en lo que tiene que ser, es la condición de la eficacia de todos los tipos de poder simbólico que puedan ejercerse en el futuro sobre un habitus predispuesto a soportarlos. (p. 31)

Desde esta óptica, los saberes y la adquisición del conocimiento son atribuidos en exclusividad a la población adulta; el intercambio de conocimientos y saberes no son constitutivos de democratización de los saberes ni en formas de socialización. Así, los niños quedan supeditados a incorporar los saberes y

representaciones válidas en los mundos adultos en espera de los rituales institucionales que los adultos instituyan, validen y legitimen.

> Yo sí he escuchado hablando niños de, por ejemplo, de cosas de adultos. De mujeres, de sexo. Ya, hasta los de 5 años piensan ya en eso y todo (E1).

La afirmación de este participante contrasta con la idea generalizada del mundo adulto de concebir a los niños como un grupo poblacional conformado por seres humanos naturalmente buenos exentos de toda maldad. Se inicia con las ideas de Rousseau (Citado por Caruso, Dussel y Pineau, 2001), quien afirma que "existe una naturaleza humana naturalmente buena y que la sociedad en la construcción de seres sociales corrompe dicha naturaleza" (p. 98). Esta afirmación es retomada por algunos pedagogos de la Escuela Nueva, quienes reanudan la idea de la natural bondad de los niños en sus primeros años de existencia, valoran la espontaneidad, la sinceridad y lo bondadoso, tal como en las iconografías perciben los niños a otros niños, y que la escuela con sus prácticas educativas pervierte dicha naturaleza. Como lo afirma Caruso, Dussel, Pineau (2001), el aporte de la pedagogía naturalista se visibilizó, por un lado, en la especificidad del campo de estudio de la niñez, lo que consolida la cientifización del conocimiento del niño, y por otro lado, la idea de educación negativa, que propone un elemento moral que parte de una bondad natural, vigente en los primeros años de vida del niño.

Además, el valor social de las infancias está dado por la representación simbólica del futuro que los mundos adultos le confieren, en una denominada moratoria social; el presente de las infancias pertenece a la vida privada de la familia, en algunas ocasiones a la escuela. Por consiguiente, no hay pertenencia o involucramiento en la esfera de lo público y los niños se pueden entender como pertenecientes a los entornos privados; desde estos lugares adultocentrados, se prescriben cánones morales, normatividades, castigos y riesgos.

> Por ejemplo, estar hasta muy tarde en la calle, o que no tengamos este juego o esta aplicación, o no tener celular por los riegos… riesgos que ven ellos (E1).

En consecuencia, la naturalización universal y significados otorgados a las infancias como sistema simbólico de un grupo social -en este caso de las infancias- no son naturales, son construcciones sociales “en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual" (Bourdieu y Passeron, 2004, p. 23), al objetivarse estos significados, se convierten en una verdad irrefutable.

De esta manera, se dota de características *naturales* a las infancias, velando su origen social. Por lo tanto, los significados otorgados y objetivados a los patrones culturales, como sistema simbólico de un grupo social, -como es el caso de las infancias-, no son naturales, son construidos, en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual. Desde dicho lugar social, se producen las interacciones y las prácticas construidas, tal como lo expresa un participante de la investigación:

> Porque ellos son hiperactivos cuando están con uno solo, y los ve uno en la calle con los papás y ellos son unos angelitos (E1).

Ahora bien, los niños socializan bajo una realidad que parece dada sobre ellos, sobre sus propias características y cualidades e incorporan aquellas versiones adultas de infancias, identificándose con ellas; por tal motivo, si se examinan con atención, las infancias del presente son bien diferentes a las infancias que muchos adultos vivieron, conciben y representan.

Cada vez son mayores los porcentajes de niños, que no disienten los valores interiorizados a través de las tecnologías audiovisuales con ningún adulto, haciéndolo solo con sus iguales (Casas, 2006).

Cada vez los referentes para los niños se distancian de los ideales adultos, entiende menos las normas y la educación moral impuestas por ellos, por lo que se

podría decir que, si los niños no participan de la construcción de la norma, siempre las entenderán como normas de otros, van a ver a lo lejos la posibilidad de autonomía y van a querer que el adulto siempre les arregle los conflictos y continuara educándose y afirmando sus infancias desde poderes externos siguiendo el mandato popular “todo por la infancia, pero sin la infancia”; es necesario cortar con esta paradoja, permitir la participación de los niños en las cosas que les atañen, conversar con ellos los temas de interés de la realidad social y considerarlos personas capaces de pensar por sí mismos.

5.5 Núcleo periférico representacional: Una versión de la infancia como posibilidad autopoiética, niños con capacidades, pensamientos, emociones y afectos propios frente a la paradoja heteronómica del mercado y los medios

Los niños califican por medio de los adjetivos usados en los carteles y en la socialización de los mismos, sus capacidades, pensamientos, emociones, afectos, sentimientos propios y de sus pares muchas veces contradictorios; así como también, reconocen alegría, amor, tristeza, felicidad, sinceridad, asco, dolor, aburrimiento, capacidades, conocimiento propio y lo que hacen en la cotidianidad. De esta manera, muestran unas infancias paradójicas y complejas, develando un entramado de representaciones contradictorias sobre sí mismos.

En las iconografías, asociaciones y entrevistas, se expresaron niños que se autodescriben, se divierten, pelean, juegan, aprenden, escuchan, participan, experimentan variadas emociones positivas y negativas, tienen dificultades, entre otras expresiones de ser niños. Dichas voces, con relación a ese lugar que habitan en donde pasan, algunos, la mayoría de sus horas diarias: la escuela.

Estas representaciones autocreadoras de sus infancias, se hacen evidentes en el presente siglo, que trae consigo el avance y uso temprano de las tecnologías en lugares familiares, escolares y sociales. En estos escenarios la niñez muta y adquiere visibilidad con la promulgación y reconocimiento de los derechos de los niños, cuyos efectos produjeron cierta universalización de las identidades infantiles, que instituyeron los derechos de los niños en los gobiernos nacionales, pero que a

la vez produjo, como en los tiempos actuales un aumento de la vulnerabilidad de la infancia.

Dos instituciones y sus cambios están relacionadas con este fenómeno: la familia y la escuela, las mismas que a través de la historia han sido responsables de la formación de la infancia. La primera está rehaciendo su estructura de vinculación paterno-filial lineal, hoy hay emergencias de otros tipos de vinculación familiar (Duschatzky, 2006). Por consiguiente, las lógicas fundadas en figuras de autoridad se encuentran fuertemente resquebrajadas y exigen otras comprensiones y redefiniciones frente a las posiciones de autoridad, posesión y educación que se le atribuían a la familia mononuclear.

La segunda, también se desquebraja y poco a poco se reducen sus efectos en las subjetividades infantiles, los niños imaginan y sueñan una escuela que habilite sus experiencias, sus expresiones y reconozca sus nuevas subjetividades.

> Yo siempre imagino que, en la escuela, si usted quiere expresar, expresa. O con un amigo, o escribiendo, o haciendo lo que usted le gusta. Si usted tiene muchas ganas de jugar fútbol, usted le expresa que le da gusto, o si usted expresa que tiene ganas de llorar, sale llorando. Ya, pueda ser con la persona que usted quiere, o con la persona que usted no quiere, porque a veces uno tiene que expresarse con una persona que uno no quiere o expresarse solo. Ya. (E 5)

Sucede que hoy la escuela ya tiene poco eco en la instauración de normas, símbolos, valores, hábitos, pues entran en tensión con las dominaciones de la tecnología y el mercado que compite con las otras producciones de infancia y de sus subjetividades, muchas veces en contravía de las tradicionales culturas escolares, puesto que los medios masivos de comunicación, en tanto espacios globalizados de visibilidad y reconocimiento social de la infancia generaron, según Barbero (2003) “productos que colaboraron de diversa forma con una estetización o espectacularización dramática de la experiencia infantil” (p. 108).

De manera similar, en los escenarios escolares contemporáneos, se altera la autoridad epistémica de los saberes, ya que estos dejaron de ser patrimonio exclusivo de la escuela; las culturas tecnológicas y mediáticas han diversificado y alterado esta pertenencia y poder dominante de adquisición y socialización cultural de los saberes.

En el mismo sentido, las identidades infantiles son afectadas por procesos de uniformización de la cultura infantil como producto de una globalización sociocultural de la misma, generando una totalización de identidades, que no tiene en cuenta la diversidad de los niños y sus culturas. Así mismo, se observan una estandarización en la oferta para el consumo de los niños, estereotipos de objetos y roles, que intensifican la diferenciación social y de género como se pudieron observar en las frecuencias de asociación de palabras en las cartas asociativas: bolso, vestidos, tacones, maquillaje, espejo, para las niñas; y, balón, colonia, cancha, pista, para los niños.

El consumo cultural infantil es cada vez más amplio, en la medida que aumenta el mercado de productos para niños, las producciones televisivas, los espectáculos infantiles, la diversificación de la oferta privada de la educación desde muy temprana edad, configuran en la actualidad estéticas, consumos y producciones culturales que afectan las representaciones sociales y las interacciones de los niños con los adultos, de los niños con otros niños y con su propia mismidad; se crean relaciones con nuevos agentes sociales: medios, internet, mercado; excediendo los vínculos familiares y escolares de los niños, enmarcándolos en un mundo global y multireferencial. Nuevas relaciones que los niños leen amenazantes desde la percepción de los adultos:

> Estar hasta muy tarde en la calle, o que no tengamos este juego o esta aplicación, o no tener celular por los… riesgos que ven en él, y eso… (E.4)

Por otro lado, en cuanto a las representaciones sociales evidenciadas en los discursos, asociaciones y dibujos de los niños, dejan inscritas su singular

particularidad al reconocerse como “capaces, temerosos, curiosos, seres completos”. Para los niños estas representaciones no los separan de los adultos, por el contrario, los afirma y los acerca en buen trato y humanidad.

> Yo nunca he visto un colegio en que los trataran tan bien. Este colegio, la mayoría de los profesores son buena gente (E.3).

Es importante escuchar estas afirmaciones de los niños que expresan sus percepciones sobre sus docentes, situándolos en el lugar que otorga el buen trato, el lugar de la confianza; lo que permite, por medio de relaciones pedagógicas seguras, apostarle a la participación activa, a la construcción de una identidad, al fortalecimiento de la autonomía dependiente del niño, que construye su singularidad desde la pluralidad de sus compañeros y de sus docentes.

Figura 35. Interpretación de los hallazgos

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 6. Reflexiones y cierre de la tesis: conclusiones provisionales

6.1 Relaciones entre pensamiento complejo (Morin) y representaciones sociales (Abric)

Uno de los retos del conocimiento y del pensamiento de hoy es aprender a establecer relaciones desde los operadores del pensamiento complejo. Es decir, a diferenciar sin separar la capacidad de pensar lo humano, desde las posibilidades que brinda el diálogo relacional con las teorías, -en este caso, las teorías de la infancia- relacionadas con las representaciones sociales desde las reflexiones críticas del conocimiento. La infancia y los niños, son problemas que atañen a la sociedad y a la disciplina sociológica; aunque para esta última la infancia, es un campo nuevo con insuficiente exploración e investigación. No obstante, la infancia entendida como un fenómeno complejo, una construcción socio histórica-compleja, reclama una interpretación que visibilice el campo concreto de estudio y articule los otros campos y disciplinas que se están ocupando de su indagación. Es decir, reclama un pensamiento complejo capaz de articular los conocimientos fragmentados en disciplinas o campos de saber sobre la infancia, que permita profundizar en aspectos del conocimiento sobre las realidades infantiles

La infancia ha de convertirse en un campo de teorización e investigación sobre la base de un pensamiento interdisciplinar y de un investigador crítico-complejo de esta realidad social. Se hace evidente que la niñez y la infancia son un sujeto- objeto difícil de definir, de investigar y delimitar. Lo anterior ocurre porque es difícil definir dentro del ciclo vital y del contexto sociocultural, la duración de la niñez; su objeto de estudio está subsumido por otros campos de los saberes disciplinares que estudian el fenómeno de la infancia por separado y la historia de la infancia, su condición social actual, no deja de revelar su diversidad. Dicho de otra manera, se puede hablar de la infancia y la niñez en un sentido plural, por lo cual sería más cercano a la complejidad referirse a las múltiples construcciones y manifestaciones de las mismas.

Una conclusión teórica derivada de este estudio es que las representaciones sociales de la niñez sobre la infancia pueden concebirse como sistemas autoorganizados y autoorganizadores de procesos de interacción y de construcción social...” Los individuos humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto todo emergente, produce la humanidad de estos individuos al aportarles el lenguaje y la cultura” (Morin, 2001, p. 100). La autoorganización como principio es una de las herramientas fundamentales del pensamiento complejo para pensar de manera conjunta los fenómenos y la realidad social.

La posibilidad de articular esta conclusión derivada de tal principio del pensamiento complejo con las representaciones sociales, requiere considerar el postulado teórico de las representaciones sociales como estructuras de sentido o, mejor aún, "organizaciones significantes" (Abric, 2011, p. 17). Otra consideración hace referencia al carácter sistémico de la representación social en tanto “conjunto de elementos organizados y estructurados" (Abric, 2011, p. 25). En otros términos, las representaciones sociales constituidas por sus elementos significantes: ideas, informaciones, opiniones, actitudes, valores y creencias, constituyen al mismo tiempo un sistema organizado, organizador y emergente de las construcciones y dinámicas relacionales de la vida social.

Otra conclusión es que el enfoque relacional de las representaciones sociales, hace énfasis en la necesidad de reconocer en el individuo un lugar social en el binomio: individuo- sociedad articulado con el enfoque construccionista en el intento de definir ambos conceptos. Morin (2006) concibe la triada: individuo-sociedad –cultura, centrando el interés de sus búsquedas en el contexto presente de los individuos y en las múltiples construcciones de las mismas, acercándose a las representaciones simbólicas del mundo social. Este enfoque establece relaciones sistémicas entre los planos macro y micro sociales; en términos del pensamiento complejo entre los planos globales y lo locales. En el plano micro se producen las interacciones interpersonales que se ligan en lo macro a las interacciones de orden social y cultural. Así mismo, se confirma la relación existente entre cultura y conocimiento, denominada por Morin (2006), ecología de las ideas.

6.2 Sobre las representaciones sociales de la niñez

El niño, como ya se ha dicho, es un sistema autopoiético (Maturana y Varela, 1995) clave de la producción y organización de las diferentes dimensiones de su desarrollo, que le permiten el cambio mediante mecanismos de organización y de las perturbaciones del sistema social y cultural en donde habita. El niño como sistema abierto recibe información y soporta perturbaciones que le provocan cambios de estado; su desarrollo obedece a una historia de cambios en sucesión a estados a mayor organización.

Es necesario conocer a los niños y diferenciarlos de cualquier otro grupo social, dar cuenta de sus propias representaciones sociales de niñez y de infancia. No obstante, en los hallazgos se encontró que sus discursos y representaciones icónicas son reproducciones de las redes adultas (familia- escuela-vecinos…), que en movimiento retrocursivo les genera nuevos discursos, construyendo sus propias realidades relacionales. Analizar la voz de las infancias en primera persona permite develar fragmentos discursivos, que eventualmente pueden haberse metamorfoseado en el fluir de la reproducción de discursos adultocentrados; así mismo, de las redes que, adicionalmente, los niños construyen en sus comunidades, en la escuela, con amigos y compañeros, que generan posiciones discursivas divergentes a las posiciones centradas en el adulto.

Se ha buscado conocer que dicen los niños sobre la niñez y sobre la infancia, cuáles son sus representaciones y discursos sociales. Los discursos analizados e interpretados han sido producidos por un grupo socioculturalmente definido: los niños. Si bien, los discursos formulados por ellos sobre la niñez y la infancia no son significativamente diferentes a otros grupos socioculturales caracterizados, es necesario conocerlos. Los niños aprenden y reproducen en sus representaciones sociales los entramados ideológicos discursivos predominantes en los espacios donde construyen su realidad. Aprenden y reproducen las representaciones en contextos que se van incorporando en los cuerpos hablantes.

Emergen en este estudio, diferentes representaciones de infancias, que reclaman la presencia de los niños como sujetos sociales y como ciudadanos con

plenitud de derechos. Las infancias van teniendo un lugar y los niños se toman el derecho a su palabra, como ocurre en esta tesis, en donde también se descubren las diferentes expresiones de ser niño. Las infancias que no significan incompletud, futuro, minoridad, sino una historia presente, una experiencia de vida, una aventura vital de la existencia.

La pretensión va más allá de mostrar una descripción de ideas, percepciones y discursos de la niñez sobre sus infancias. Se trata más bien, de dar cuenta desde el pensamiento complejo y las nuevas sociologías de la infancia de como los niños trazan y definen su propia niñez en el presente. Se mostró como se performan las prácticas sociales de los niños, las cuales son inscritas en su cuerpo-cerebro, mediante prácticas sociales y culturales (ecología de la acción) en las relaciones adulto-niño. En ellas se reproducen de manera simbólica y materializada las representaciones sociales autoritarias y coercitivas. La adhesión del niño a los discursos dominantes, le otorga reconocimiento y prestigio social a la infancia y tomar posiciones discursivas concede madurez a la niñez; la demostración de estas posiciones es evidencia de su adhesión a los mundos adultos. Con celeridad los niños deben ir cediendo su infancia, despojándose de prácticas, juegos y discursos infantiles.

Otra vía para la imagen construida de la propia infancia, se elabora de acuerdo con lo que la adultez no es, o, según lo que dicen los adultos que la infancia es. La identidad de todo grupo social se fragua respecto a la representación que se tiene de otro. Es decir, se construye por oposición, diferencia, o similitud respecto de aquello que los adultos representan en relación al saber, al querer y al poder. De acuerdo con estos parámetros la infancia construye la imagen de sí misma, y según esta construcción, organiza y practica su participación.

Dichas relaciones y discursos sobre las infancias y los niños, se han dado en el devenir histórico en las relaciones complementarias a la vez concurrentes y antagonistas de la sociedad y la cultura (ecología del conocimiento), desde perspectivas económicas, políticas y culturales, en los cuales los proyectos educativos institucionales (PEI) se inscriben y hacen visible una realidad histórica que se hace manifiesta en la vida de los niños: la subordinación al adulto como

constante en la historia de la infancia, posición desde la cual los niños no se reconocen, ni son reconocidos.

Las representaciones sociales de los niños sobre sus propias infancias, dan cuenta de las experiencias propias de su niñez y permiten construir conocimiento sobre las condiciones que los adultos imponen a los niños y que luego son reproducidas por las instituciones, entre ellas, la escuela. Los niños interiorizan los discursos de los adultos sobre las infancias y posteriormente las asumen como propios, desde sus categorías homogeneizantes de niños idealizados: lo que son, lo que les falta desde su pequeñez y la convicción de esperar el mañana para poder ser, también, el adulto idealizado como responsable, trabajador, el que es alguien en la vida; estas posiciones discursivas[42] permean las representaciones y prácticas con los niños, justificando el establecimiento de relaciones de poder, que pueden conducir a relaciones abusivas y autoritarias. De forma similar justifica una contradicción social, en donde los adultos y la sociedad en general, son conscientes sobre la construcción de condiciones protectoras y de cuidado en relación con los niños, pero, simultáneamente, se continúan perpetuando discursos y acciones de vulneración contra los mismos.

6.3 Sobre las representaciones sociales entre adultez y niñez

Las relaciones multicausales y comunicaciones interactivas que establecen los niños con los adultos son insoslayables en una relación de autonomía-dependencia; entendida la autonomía desde una perspectiva auto-eco-organizadora del niño; al mismo tiempo, articulada con la dependencia a las realidades socioculturales de la niñez. La forma en que se configura esta relación es producida por las representaciones que la infancia reproduce de la adultez,

[42] Las posiciones discursivas se comprenden como “papeles discursivos típicos socialmente definidos (o roles) que los sujetos adoptan en sus prácticas discursivas concretas. Pero en el análisis contextual no interesa tanto el carácter más o menos generalizable de estas posiciones, cuanto su consideración como estrategias discursivas adoptadas por los sujetos. Las posiciones discursivas, entendidas en este sentido, permiten reconstruir las interacciones comunicativas mediante las que el discurso se ha producido y, de esta manera, comprender mejor su sentido desde el punto de vista de los sujetos implicados en las mismas” (Ruiz, 2009, p. 6).

habitualmente una imagen de superioridad, que la adultez y los dispositivos institucionales en su afán de mantenerse en un estatus de prestigio y privilegio, se encargan de transmitirle a la infancia.

Los discursos institucionales se sitúan en las subjetividades infantiles, determinando los modos de relación con la adultez, y las representaciones sociales que la infancia elabora, por lo que estos discursos contribuyen en gran medida a favorecer la construcción de estrategias discursivas concretas, que serán practicadas, también, en el futuro. Los niños aprenden los discursos sociales dominantes. Los niños van adquiriendo significados y otorgando sentido a las prácticas sociales adultas; a través de estas relaciones aprenden que la expresión de estas prácticas les genera reconocimiento social, cierta influencia frente al mundo adulto, que les permite establecer con la adultez relaciones menos asimétricas y normativas.

Es la demostración de la adecuación a las normas y la adquisición de los formatos establecidos por la adultez, lo que evidencia la postura discursiva adultocéntrica. Ella hace parte de los discursos más conservadores, construidos de acuerdo con el poder de los mundos adultos, y así instituye escenarios discursivos ideológicos, en particular, sobre las infancias. Estos discursos adultocentrados, están interiorizados en creencias, ideologías e ideas organizadas como un sistema noológico propio e interdependiente enraizado en los mundos adultos que las producen y que los niños socialmente reproducen, desplazando sus propias noologías y auténticas representaciones de infancia, ganando espacio en los núcleos representacionales de la niñez y la infancia.

Esta investigación contribuye a la discusión sobre una concepción polisémica sobre las infancias, en donde se configuran socialmente representaciones, significaciones, objetivaciones y prácticas en torno a la misma. En la realidad social los sujetos organizan la sociedad, pero a la vez, ceden a la propia organización social en donde las ideas tienen autonomía frente a los sujetos que las producen. Es por ello que, la triada sociedad-cultura-instituciones instituye representaciones sociales de infancias homogenizadas, que perpetúan idealizaciones, estereotipos, prejuicios y discursos unificados reproducidos en sus prácticas y relaciones con los

niños, las cuales impiden su valoración integral y el reconocimiento de su autonomía-dependencia en los espacios familiares, escolares, institucionales y culturales. Esta valoración permite visibilizar a los niños desde la escucha, el reconocimiento de su condición y comprensión humana, dándoles un lugar en la sociedad como sujetos integrales en desarrollo de sus potencialidades.

El espacio escolar se escogió por las siguientes razones: los niños pasan la mayor parte del día en la escuela, por lo tanto, es allí en donde se dan más oportunidades para la interacción. Es el lugar en donde ocurren los eventos de la niñez, en donde se producen sus discursos y se expresan sus percepciones y sentires. Así mismo, la escuela es el espacio noológico por excelencia, es decir, es el espacio en donde se produce y reproduce conocimiento, prácticas, discursos y creencias. En ella los niños interactúan, aprenden y practican sus representaciones sociales, además es el primer ámbito de vida en la titularidad de sus derechos.

El sistema escolar, concebido como un escenario de socialización y de aprendizajes, es también, un espacio disciplinador de las infancias[43], en el cual se aplican técnicas y dispositivos con el objetivo de formar cuerpos dóciles y objetivar subjetividades, producir conocimientos homogéneos, y se realizan conforme a los mecanismos de control que la escuela contribuye a esparcir y naturalizar (Kohan, 2005).

Adicionalmente, es en la escuela donde los adultos transmiten a los niños su cultura, creencias, tradiciones y discursos, con el propósito de darle continuidad a las representaciones instituidas y, aunque se insista en enseñar desde un pensamiento autónomo, creativo y crítico, la realidad evidencia la restricción del pensamiento emancipador, divergente e investigador. Como afirma Kohan (2005), la enseñanza y la educación que la infancia recibe en la escuela, y más allá de la misma escuela, “tiene proyecciones políticas: una buena educación garantiza un ciudadano prudente” (p. 52). Por tanto, los niños tratan de posar actuaciones adultas, mediante sus discursos y prácticas, adecuándose, mimetizándose en espacios escolares, públicos y cotidianos.

[43] Ella es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que comporta todo un conjunto de instrumento, de técnicas y de procedimientos (Kohan, 2005).

6.4 Aportes de la tesis y sus implicaciones socioeducativas

La niñez entendida como una realidad socialmente construida, presenta variaciones históricas y culturales, regulada por las jurídicas y comportamientos sociales que revelan el modo de ser niño y de concebir la infancia en un momento histórico concreto, que ha modificado concepciones y percepciones asociadas a la niñez.

Los niños afectan y son afectados por las mismas fuerzas políticas, económicas y sociales que los adultos y están sujetos a las incertidumbres y complejidades del cambio social, en estas dinámicas sociales inciertas. Los niños adquieren y legitiman prácticas, discursos, reconstruyen la realidad e interpretan sus significados, que no son propios, pero que a través de sus representaciones sociales se metamorfosean y terminan convirtiéndose en propios.

Si bien, de acuerdo con los hallazgos, la mayoría de los discursos, asociaciones y representaciones de los niños son adultocentradas, existen unas representaciones sociales que hacen ruptura con lo anterior. Estas rupturas son las que se presentan como aporte a la representación social de la infancia, de una niñez autopoiética, adscrita teóricamente a las aportaciones del pensamiento complejo desde sus principios y los conceptos nucleares asociados a las representaciones sociales desde la perspectiva de Abric (2001) en donde se exploran relaciones (conexiones y rupturas) con el concepto de noosfera y neología de Morín (2006), de un lado. Del otro, las nuevas sociologías de la infancia, que abren una puerta a su estudio y el de la niñez desde perspectivas plurales e interdisciplinarias para reconocer un lugar social a la niñez desde una visión de sus derechos.

Esta nueva sociología surge a partir de las limitaciones que poseen las tradicionales explicaciones sobre el desarrollo, el comportamiento y la vida de los niños. Por tanto, se pretendió desde este estudio dar un giro en la mirada y planteamiento del problema de estudio. Por una parte, se dio un giro a la mirada y lectura de los propios discursos y representaciones sobre la niñez, para que desde la palabra propia, los niños hablen sobre sus modos de ser niños y sus percepciones

sobre la infancia; declinando a que ellos sean hablados por otros. Se ha planteado también una discusión abierta e interdisciplinar del problema.

La investigación muestra la insuficiencia en las concepciones y teorías de las Ciencias Sociales y los métodos investigativos aplicados en el estudio de la infancia y de los niños. Dicha insatisfacción e insuficiencia conduce a nuevas teorías explicativas y a nuevos métodos y metódicas de investigación para llegar a comprender los significados de las infancias de hoy y a los niños como fenómeno inmanente en la sociedad y la cultura y con significaciones propias de sí mismos.

Los discursos sobre la niñez autopoiética son los que permiten observar posturas auténticas de la niñez, como, por ejemplo, la libre expresión de las emociones como la ira, la alegría, las auto instrucciones y los auto diálogos, en donde por medio de la conversación consigo mismos se auto motivan y persisten en sus acciones cotidianas, mostrando actitudes y voz crítica frente a las exigencias y presencia de los adultos en sus vidas. Se evidencia en los discursos e informaciones suministradas por los niños en esta investigación, que poseen argumentos críticos, problematizadores y reflexivos frente a sus acciones y pensamientos sobre las infancias. Y aunque, estos no son los discursos mayoritarios, son estas representaciones las que se han de alentar y tener en cuenta para orientar los currículos escolares de acuerdo a sus aspiraciones de una escuela vital integrada y reinventada desde sus propuestas e intereses, propios de las subjetividades infantiles.

El análisis de los discursos, proyecta y concreta nuevas concepciones autopoiéticas de la niñez respecto a sus propias representaciones. A la luz de los hallazgos, expresado en posiciones discursivas, se contó con un sustento empírico, que habla de una infancia creativa y critica, que problematiza y transgrede los dictámenes adultocentrados, las relaciones que establece la niñez con los adultos, las representaciones que de ellos construye y de su propia niñez.

Por su parte, las transgresiones de los niños van más de la negación de la autoridad de los adultos, son también una manera de mostrar su capacidad para tomar decisiones y trazar sus modos de vida desde lógicas propias para la acción. En este sentido, la comprensión de las actuales formas de vida de los niños se debe

dar desde lecturas interdisciplinarias y complejas en articulación con los cambios en los escenarios escolares y las prácticas pedagógicas de los docentes.

En consecuencia, la manera como la niñez se autorepresenta desde la figura del adulto, condiciona las relaciones que establece y mantiene con los mismos; así como con las imágenes que de sí mismos elaboran los niños. Específicamente, los niños participantes de la investigación, coinciden en que los adultos son los que establecen los límites en sus relaciones y vínculos, son estos los que orientan y deciden los alcances y proporción de las relaciones entre ambos, por lo tanto, si la imagen de los adultos sobre los niños es aproximada a como las infancias se perciben y sienten que son percibidas por los adultos, se darán relaciones más cercanas, organizando sus discursos desde su propia construcción.

Otra conclusión provisional de esta tesis, es confirmar que los niños han sido hablados por los discursos científicos e institucionalizados, pero su propia palabra ha sido invisibilizada y desestimada. Esta exclusión discursiva de los niños, es contributiva en la acentuación de las diferencias de poder en relación con los adultos y de los estereotipos sociales que circulan en torno a ellos. Lo anterior permite invitar a los investigadores sobre la infancia y la niñez, a elaborar nuevos estudios como apuestas de reflexividad discursiva desde las categorías creadas por los niños, teniendo en cuenta que, sus voces reproducen las posiciones socialmente asignadas a la niñez, sus significaciones y contrastaciones con las retoricas instituidas en los mundos adultos.

Las representaciones sociales que los mundos adultos poseen de los mundos infantiles, condicionan de alguna manera las representaciones que los niños tienen de los adultos y simultáneamente se afectan y son afectados. Las mismas condicionan sus relaciones, sus imágenes y el tejido de sus propias construcciones adulto- niño. Las representaciones que el niño tiene del adulto son vitales en la construcción de la representación de infancia por parte del adulto, que por lo general, es proyectada hacia el futuro. La niñez es la figura inconclusa del niño que un día crecerá; esta representación que el adulto tiene del niño, es referencia para la validación social infantilizada de la misma.

Las representaciones que los adultos tienen de la infancia condicionan las relaciones establecidas entre el adulto y el niño y, a su vez la del niño y el adulto, repitiéndose en un círculo vicioso interminable. Es decir, son los adultos quienes determinan el tipo de vínculos que entre ellos se pueda dar, las distancias y los límites que se pueden construir y entre más lejana es la imagen del niño construida sobre el adulto la relación entre ambos es más distante. Y lo contrario, si esta imagen es más cercana y semejante a como los niños se perciben y creen que es percibida por los adultos, se establecen entre ellos relaciones más horizontales y más próximas. La identidad social de un colectivo se forja de acuerdo con la representación que se tiene del otro, ya sea por oposición, diferencia o semejanza, respecto a lo que los adultos representan en relación con lo que saben, quieren y hacen.

En la institución escolar sigue siendo relevante la misión histórica de educar. No obstante, en los escenarios globalizados actuales emergen preguntas deslocalizadoras para los mundos adultos educadores: ¿para que educar hoy?, ¿para qué tiempo?, ¿para cuales subjetividades infantiles?, ¿cuáles son los saberes relevantes para aprender en la época actual? Los niños leen las múltiples realidades y los libros de modo hipertextual, los niños que se portan mal, no hacen caso a las teorías que los explican, es decir, niños que interpelan su comprensión como seres de la palabra. En el espacio escolar, los docentes se esfuerzan por enseñar a los niños; discurren entre sus muros los discursos adultos que dicen sobre el deber ser de la escuela como lugar para enseñar a pensar, a desarrollar pensamiento crítico, divergente y a compartir valores sociales. No obstante, las prácticas pedagógicas reales se alejan y contradicen cada vez más de este ideal formativo.

La escuela desde su reinvención ha de preparar a los niños para la vida, adaptándose a los mundos infantiles, propiciando experiencias de aprendizaje a través de la misma actividad escolar, cuya misión sea la de propiciar espacios de libertad en autonomía/dependencia. Las representaciones sociales sobre la infancia y la niñez ponen en evidencia a sus actores y a su propia capacidad transformadora, como lo afirma Fernández y Hernández (2005):

> En definitiva, las representaciones sociales como expresiones de la vida cotidiana de la escuela, en la cual se gestan los procesos educativos, constituyen valiosas oportunidades de investigación educativa que permitirán el reconocimiento del otro como otro, como individuo singular que ha construido representaciones que significan y resignifican sus vidas, que se reencuentran en un tiempo y en un espacio singular, la escuela. (p. 28)

Acudir a las representaciones sociales de la niñez como objeto de reflexión en el espacio escolar, fue esencial para que los niños pudieran expresar sus preferencias y disidencias por la escuela del presente y sus representaciones sobre la escuela soñada del mañana. Es decir que, a la luz de lo anterior, es relevante hacer investigaciones que permitan lecturas en contexto de las ideales expresiones, y sueños de los niños para pensar escenarios escolares renovados que posibiliten alternativas didácticas y pedagógicas en las cuales la escuela se proponga como escenario para la crítica y la resignificación y recreación de su rol como referente sociocultural del cambio. La escuela debería rediseñar sus espacios arquitectónicos (una piscina, un gimnasio, un parque), como lo sugieren los participantes de esta tesis, para que responda a los sueños y anhelos de los niños del presente y se puedan construir estrategias colectivas que generen transformaciones en la realidad social y en las representaciones sociales de los niños. Cabe tener en cuenta lo dicho por Rodríguez (2009) cuando señala que las representaciones sociales no se transforman por eventualidades, sino a través de acciones colectivas, las cuales buscan incidir en las maneras de concebir los sujetos sociales; y es a este trabajo de re-significación, al que están convocados los educadores y el escenario escolar.

En consecuencia, si se quiere saber y sentir más a los niños, es necesario escucharlos, comunicarse con ellos, conversar sobre temas y problemas que se silencian y son parte de una posible ruptura generacional. Lo anterior va más allá de la modificación de actitudes, es una representación social de las infancias desde otros modos posibles, lo cual es un desafío individual y colectivo de los mundos

adultos para provocar cambios educativos, políticos y culturales, a favor del reconocimiento social de los niños como actores políticos legítimos del presente.

Esta tesis permitió explorar las representaciones de la infancia y la niñez, las representaciones que tienen de los adultos y de la escuela, suscitando reformas y reinvenciones que orienten una revisión y comprensión crítica de los discursos y prácticas que sustentan los programas, estrategias y metodologías diseñadas para trabajar con la niñez. Por ello, no se buscó validar los saberes tradicionales e instituidos, sino más bien hacer caminos, deteniéndose en lo extraño, en los discursos resbaladizos, borrosos y marginales. Estos caminos proponen nuevas vías, aportando una visión fecunda e instituyente de nuevas representaciones sociales en relación a la niñez y a la infancia. Los niños hablados por ellos mismos proponiendo, cuestionando, creando y resistiendo los discursos instituidos sobre lo que ellos son, piensan y hacen.

Se trata de un desafío para fundar voces adultas dispuestas a dialogar con los niños teniendo en cuenta sus puntos de vista, su capacidad autopoiética para poder pensarlos como otros, como alteridad[44] e instaure un nosotros que suprima la asimetría relacional. Fundar una horizontalidad implica el reconocimiento de formas culturales de socialización propias; el niño como actor colectivo que reinterpretará las formas institucionales de la transmisión cultural (Sirota, 2004). Es decir, tomar como punto de partida a la propia niñez para su reconocimiento, para generar una ruptura de las representaciones y prácticas des-subjetivantes, reproductivas de un orden social instituido para los niños. Instaurar la crítica escolar al término niñez o infancia, que permita develar de la abstracción de estos términos a los protagonistas encarnados y ocultos tras estas denominaciones, que reclaman ser pensados desde la reflexión compleja del pensamiento que los piensa y ser nombrados desde lugares inéditos.

[44] Concepto que procede del latín alter: el “otro”, definido por Eduardo Sousa (2011) como “el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro.” (p. 27).

Referencias

Abric, J.C. (1976). *Confitts el représentatíons sociales, these d'Etat, Aixen-Provence* Francia: Uníversíté de Provence.

Abric, J.E. (1987). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Covoacén, S. A.

Abric, J.E. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Covoacén, S. A

Abric, J.E (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Covoacén, S. A.

Abric, J.C. (2011). *Pratiques sociales et représentations.* París: Puf.

Alonso, L. (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: J. Delgado, ed., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.

Álzate, M. V. (2003). *La infancia concepciones y perspectiva*. Pereira: Papiro.

Álzate, M. V. (2004). El descubrimiento de la infancia: Historia de un sentimiento. *Revista electrónica de educación y Psicología. REDES*,*1,* (1), 25-48.

Araya, U. S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales, 30,* (127), 20-30.

Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

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

Barbero, J (2003). *Estética de los medios audiovisuales.* Madrid: Trotta.

Benavides, N (2009) *Representaciones sociales de niño en un grupo de maestros*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Colombia.

Berger y Luckman. (1991). *Construcción social de la realidad*. Estados Unidos: Random House.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía control simbólico e identidad*. España: Morata.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979)*. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México: Editorial Laia S.A.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Carassai, M. A. (2003). "El niño del mañana", ¿quiénes son los niños hoy? *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías 3,* (29), 20-40.

Caruso, M., Dussel, I. y Pineau P. (2001). *La escuela como máquina de educar.* Buenos Aires: Paidós.

Carvajal, M. C., Cortés, A.E., Erazo, V.J., Jurado, M.I., Ordoñez, E.G., Ortiz, L., Timarán, S.A., Soltarte, S y Tobar, I.D. (2015). *Las representaciones sociales de los docentes acerca de la diferencia en el aula de clases.* (Tesis de maestría). Universidad de Nariño: Colombia.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales.* Barcelona: Paidós.

Casas. (2006). Infancia y representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42

Caycho, T. (2010). Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva. *Psicología, 28* (2), 411- 414.

Cerda, H. (1993). *Problemática del niño colombiano*. Bogotá: USTA.

Chombart de Lauwe, M.J. (1971). *Un monde autre: l´enfance*. París: Payot.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. London: Routlege Falmer.

Constitución política de Colombia (1991). República de Colombia. Bogotá: ECOE ediciones.

Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9* (2), 811-825.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la Infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen – Humanitas.

Cornejo, M; Mendoza, F. y Rojas, R. (2008) La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe, 17,* (1), 29-39.

Coronado, J., y Montoya, M. (2016). *Representaciones sociales de la escuela en niños de básica primaria.* (Tesis de maestría en educación desde la diversidad). Manizales: Universidad de Manizales.

Cruz, M. (2015). La niñez en la escuela: Una historia de poder, control y desarrollo. *Cultura Educación y Sociedad, 6* (1), 127-139.

Cussiánovich, A., Alfageme, E., Arenas, F., Castro, J., Oviedo J. R. (2001). La infancia en los escenarios futuros. Perú: Fondo editorial de la Universidad nacional mayor de San Marcos.

De Mause, LI. (1974) *La evolución de la infancia.* Ney York: The Psychohistory Press.

De Mause, Ll. (1982). *La historia de la infancia.* Barcelona: Alianza.

De Mause, Ll. (1991). *Historia de la infancia.* Madrid: Alianza.

De Souza, R (2012). Representaciones sociales de la escuela por los alumnos y alumnas de la enseñanza secundaria en las escuelas públicas de Brasil. *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género.*

Delval, J. (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje,* (44) 59-108.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE (2012) *Informe de gestión.* Colombia: FONDANE.

Díaz, S (2010) Participar como niño o niña en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8,* (2) 1149-1157.

Dogan, M. y Pahre, R. (1993). *De la especialización a la fragmentación y la hibridación, los muros vacilantes de las disciplinas formales, la interpretación de las disciplinas: el proceso de hibridación, en las nuevas ciencias sociales, la marginalidad creadora.* Traducción de Argelia Vatillo. México: Grijalbo.

Doise, W. (1992). Attítudes et représcntatíons sociales. Paris, PUF: D. Jodelet (Ed.), *Les représentaüons sociales, 1,* (2), 220-238.

Duarte, K. (2001). ¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. *Revista Pasos, 93,* (3), 35-50

Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en Sociedades Adulto céntricas.* San José de Costa Rica: Colección Universitaria, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI)

Duarte, K. (2012). Sociedades adulto céntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década, 36* (99-125)

Durkheim, E. (1898). Representations individuelles et répresentations collectives. Journal of Metaphysics and Morals, *6*, (2) 50-300

Duschatzky, S. (2006). ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? En: Frigerio, G.; Diker, G. *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde.* Buenos Aires: Noveduc

Escolano, B. (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia *Studia Pedagogica*. *Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca, 6,* (2) 5-16.

Escolano, B. (1997). La historia educativa. Tendencias generales En: Narciso, G; Viñao Frago, A (editores). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Madrid: Methodika.

Ferrada, N. (2014). *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las representaciones sociales, que construyen estudiantes de educación media*. (Tesis de Maestría en educación). Universidad de Chile.

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. En J.L. Beauvois, RV Joule, IM. Monteíl (Eds.), *Perspectíves cogniliveset conduites sociales. 1*, (3) 143-150.

Flament, C., y Moliner, P. (1989). Contribution expérímentale ala théoríe du noyau central d'une représentation. En Ja LL. Beauvois, RV. Joule, lM. Monteil (Eds.), *Perspectíves cognitives et conduites sociales. 2 Représentation el processus cognitifs. Cousset, DelVal,1,* (3) 139-141.

Fernández, M. E. y Hernández, A. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y saberes*, 23, 19- 28.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar.* Madrid: Comunidad de Madrid.

Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada pedagogía para la oposición.* México: Siglo XXI.

Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia. ¿De quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía social,* (17), 29- 42.

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos, 36* (137), 99-118

Giesecke, H. (1996). Das Ende der Erziehung. *Neue Chancen fur Familie und Schule.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Gómez, M. (2006). Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades, notas sobre los riesgos sociales de la infancia. *El cotidiano, 21* (135), 50-57.

González, L. A., y Leguizamón, G.A. (2011). La niñez: ¿qué sujeto adviene en el contexto sociocultural del siglo XXI? *Fundamentos en Humanidades 12,* (23), 149-158.

Guanipa, M. (2011). Opciones epistemológicas y la relación dialógica en la investigación. Revista Telos *13,* (1), 89 – 102

Gutiérrez, I. y Acosta, A. (2014). El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12* (1), 91-102.

Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8* (2), 10-40.

Hebe, L. (2015). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos*. Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa 1*, (3), 1-17.

Hernández Álvarez, B. E. (2015). Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 102-114.

Hernández-Collado, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hoyos, C. (2000). *Un modelo para la investigación documental.* Colombia: Señal Editorial.

Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales: teoría y método. En Ibáñez, (comp) *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai, pp. 13-89.

Izquierdo, M., Espinet, M., Bonil, J., y Pujol, R.M. (2004). Ciencia escolar y Complejidad. *Investigación en la Escuela, 2*, (53) 21-29.

Jiménez, A. M., Londoño, P. A. y Rintá, M. J. (2010). *Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación en los niños de primera infancia.* (Tesis de maestría). Manizales: Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Serge. Moscovici, *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales,* Barcelona, España: Paidós.

Kohan, W. (2005). *Infancia Entre Educación y Filosofía.* Barcelona, España: Laertes.

Krauskopf, L. (1998). *Dimensiones críticas de la participación social de las juventudes. Participación y desarrollo social en la adolescencia.* San José de Costa Rica: Fondo de población de las Naciones Unidas.

Larosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía, 18,* (4), 18-40.

Lenzen, D. (1985). *Mythologie der Kindheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Létournean, J. (2007). *La caja de herramientas del joven investigador, guía de iniciación al trabajo intelectual*. Colección Ariandua, Medellín: La carreta editores.

Ley 1098. *Diario oficial de la Republica de Colombia*. 8 de noviembre de 2006.

Ley 115. *Diario Oficial de la Republica de Colombia.* 8 de febrero de 1994

Liebel, M. y Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica.* Perú: IFEJANT.

Llobet, V. (2005). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4* (1), 1-19.

Lozano-Andrade, I. (2016). Representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre docentes exitosos. *Revista de educación y desarrollo 39,* (3), 53-61.

Lynch K. (1969). *L'ímage de la cité,* París: Dunod.

Marín, D. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En F. Cousiño y A. Foxley (Eds.). *Políticas públicas para la infancia*. Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con Unesco.

Martínez, S. (2011). *La representación gráfica de lo divino en la infancia: la transmisión de la imagen de Dios.* (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología, 9* (1), 123-146.

Maturana, H. & Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos. "Autopoiesis": la organización de lo viv.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Mercante, V. (1897). *La educación del niño y su instrucción.* Colombia: Imprenta Mignot y Ortiz.

Merrian, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Estados Unidos: Jossey-Bass Inc.

Ministerio de Educacion Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* Bogotá: Panamericana impresiones.

Molina, E. (2012). *La construcción de la infancia de origen amazigh en la escuela. Estudio de caso en la ciudad de Melilla.* Universidad de Granada: Editorial Universidad de Granada.

Montañés, M. (2009). *Metodología y Técnica Participativa, Teoría y Práctica de una Estrategia de Investigación Participativa.* Barcelona: Editorial UOC.

Moraes, M. C. (2016). *Reforma del pensamiento y reforma de la educación para aprender a vivir.* Recuperado de https://www.reseau-

canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/moraes_reforma_pensamiento_y_educacion.pdf

Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research.* Thousand oaks: Sage.

Morin, E. (1981). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1984). The phenomenon of social representations In: R.M. Farr and S. Moscovici (Ed.). *Social representations*. Cambridge, University Press.

Morin, E. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology 18*, 211-250.

Morin, E. (1993). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1994a). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra: Madrid.

Morin E. (1994b). La infancia moderna, en Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90, Seminario Europeo, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, pp. 31-46. Sociología *de la Infancia: las niñas y... (PDF Download Available)*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/269970773_Sociologia_de_la_Infancia_las_ninas_y_los_ninos_como_actores_sociales [accessed Jun 04 2018].

Morin, E. (1995). *Sociologia*. Madrid: Tecnos.

Morin, E. (1997). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. México: Multiversidad Mundo Real.

Morin, E. (1999). *Método III: o conocimiento do conocimiento.* Traducción de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2006). *El método IV: Las ideas*. Madrid: Catedra.

Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma.* Reformar el pensamiento. (1ª ed., 6ª reimp). Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E., Bocchi, G. y Ceruti, M. (1991). *Un nouveau commencement*. París: Seuil.

Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R.D. (2002). Educar en la era planetaria. *El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.* Valladolid: Unesco.

Morin, E. y Delgado, C. (2018). *Reinventar la Educación.* Colombia: Desde abajo.

Morse, J. (1995). The significance of saturation. *Qual Health Res, 5,* (2), 147-149.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, París: PUF, deuxieme édition.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*, París: PUF deuxieme édition.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr and S.Moscovici (Ed.). *Social representations*. Cambridge, University Press.

Moscovici, S. (1987). Answers and Questions, *Journal for the Therry of Social Behaviour, 17,* (3), 513-529.

Mugny G. y Carugati F. (1985). *L'intelligence au pluriel: les représentatíons sociales de I'íntellígence et de son développement.* Cousset: DelVal.

Müller, V. (1996). *El niño ciudadano y otros niños. Concepciones de infancia en una perspectiva histórica y sus relaciones con el "niño" del Ayuntamiento de Porto Alegre*. (Tesis Doctoral). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Müller, V. (1998). El niño ciudadano y otros niños. *Revista del Instituto del Campo Freudiano. 5*, (2), 13-21.

Narodowski, M. (1994). *En Infancia y Poder. La Formación de la Pedagogía Moderna.* Argentina: Aique.

Narodowski, M. (2005). Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario. En: Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comp.), *Educar: ese acto político,* Buenos Aires: DelEstante.

Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad. Manifiesto.* México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Ordoñez, G. (2011). *Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila*. (Tesis de maestría). CINDE- Universidad de Manizales. Colombia.

Pachón, X., y Muñoz, C. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo.* Bogotá: Editorial Planeta.

Pedone, C. (2010). Introducción. Más allá de los estereotipos: desafíos en torno al estudio de las familias migrantes. En Grupo Interdisciplinario de investigadores migrantes (Coord.) *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos.* Madrid: IEPALA

Pérez, A. (2004). *Las representaciones sociales, en Psicología social, cultura y educación.* Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.

Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía.* Barcelona: Ariel.

Pizzo, M & Chardon, M & E. Krauth, K& Grippo, L& Cattaneo, M & Kalejman, C& Gómez, L & Biotti, F (2012). Infancia y producción de subjetividades en la niñez: el estudio de la "relación adulto-niño" como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de investigaciones 19,* (3), 255-262.

Pla, M. (1999). El rigor de la investigación cualitativa. *Atención primaria 24* (5), 295-300.

Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood,* New York: Dell-Publisher.

Puyana, Y. (1999). Quiero para mis hijos una infancia feliz: Socialización y cambio en torno a las representaciones sociales sobre infancia. *Revista Nómadas, 11*, (3), 138-145.

Qvortrup. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de Viena. *Infancia y sociedad, 15,* (3), 169-186.

Ramírez, M. (2005). La imagen de la infancia: aspectos iconográficos. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 24,* (2), 129-132.

Ramírez, P. (1990). *La infancia como concepto cultural y social: su especificidad en Bogotá durante el período de los radicales.* (Tesis de grado). Colombia: Universidad de los Andes.

Rodríguez, J. (2012). *Representaciones sociales de padres y maestros en relación con la inclusión educativa de preescolares con discapacidad visual.* (Tesis de pregrado). Colombia: Universidad de la Sabana.

Runge, K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauniano. *Revista Educación y Pedagogía, 23*, (24), 65-86.

Runge, A. (2008). Heterotopías para la Infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6,* (1), 35-47.

Ruíz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Revista Forum: Qualitative social research, 10*(2), 26.

Sabirón, F. (1999) *Organizaciones escolares.* Zaragoza: Ed. Mira.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia.* Medellín: Colciencias. Editorial Universidad de Antioquia.

Segastizábal, M. y Heras Monner Sans, A. (2005). Incidencia de las representaciones sociales de los alumnos en el trabajo docente. Consideraciones para su estudio. *KRINEIN*, *11* (1) 84-107.

Salazar, M. C. (1984). Educación preescolar: la definición social de la primera niñez. *Revista Colombiana de Educación, 13,* (2), 49-76.

Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Ecuador: Docutech.

Santamaría, A. (2004). ¿Es posible el diálogo entre la mente y la cultura? Hacia una psicología cultural de la mente. *Suma psicológica, 11,* (2), 247-266.

Santos, G., Pizzo, M.E., Saragossi, G y Krauth, K. (2009). La relación adulto-niño y las dinamicas familiares en una investigación sobre la recepción y apropiación de mensajes massmediados. *Investigación y desarrollo, 17,* (1), 2-25.

Sinigaglia, I., Borri, N. y Jaimes, D. (2006). *Participar para poder. Prácticas y roles de las organizaciones sociales en la construcción de políticas públicas para la infancia.* Argentina: Minigraf.

Sirota, R (2004). El avatar de la transmisión: el niño. En Frigerio, Graciela y Dicker Gabriela (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sousa, E. (2011). La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. *Cuadernos del Cendes, 28* (76), pp. 23–47.

Taylor, S., y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona- Buenos Aires. - México: Paidós.

Tenorio, M. C. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas. Infancia y cultura. Deberes y derechos de los padres y los hijos.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Torrado, M.; Reyes, M. y Durán, E. (2005). Bases para la formulación de un Plan de Desarrollo para la Primera Infancia. *Infancia, Adolescencia y Familia, 1,* (1), 15-38.

Trilla, J., y Novela, A. (2001). Educación y participación social en la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación, 26*, (1), 250-261.

Trujillo, F. (2017). *Imaginarios sociales sobre infancia desde los niños y las niñas.* (Tesis de maestría). Colombia: Universidad distrital Francisco José de Caldas.

Ulvieri, S. (1986). Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación, 281,* (2), 47-86.

UNICEF. (1999). *La convención sobre los derechos del niño.* 10º Aniversario. Ginebra: UNICEF.

UNICEF Comité Español. (2006) *Convención sobre los derechos del niño*. Bogotá: El nuevo siglo.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis De Galiado, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Barcelona: Ed. Gedisa.

Vega, M. J. y García, L. H. (2005). Imaginarios de ciudadanía en niños: ¿súbditos o empoderados? *Investigación y Desarrollo, 13,* (2), 296-317.

Verges, P. (1992). L'évocatíon de l'argent: une mérhode pour la dcfinition du --n-o-ya-u-ce-ntml d'une représentation, *Bulletin de psycnologie. n° spécial: nouvelles voíes en psychologie socíale, 405,* (55), 203-209.

Vygotski, L.S. (1991). Pensamiento y Lenguaje. En L.S. Vygotski. *Obras escogidas.* Madrid*:* Antonio Machado.

Wagner, W. (2003). People in Action and Social representation: A Comment on Jaan Valsiner's (2003) "Theory of Enablement". *Papers on Social Representation, 12*(8), 1-7.

Wintersberger, H. (1992). La infancia y el cambio. *Condiciones de la infancia en la Europa.*

Wulf, C. (1997). Vom Menschen. *Handbuch Historische Anthropologie.* Weinheim und Basel: Beltz.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía & saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Bibliografía de la Autora

Artículos

Calidad de la interacción docente niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos de la Universidad de Caldas*. ISSN 1900- 9895.Septiembre 2017. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 13, 201- 226. Manizales: Universidad de Caldas. http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(1)_10.pdf

Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitario. *Revista Plumilla educativa. De la Universidad de Manizales.* ISSN 1657-4672 No. 18 diciembre 2016., 206-225. *revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa*

Estilos cognitivos en niños y niñas en condición de exposición al Bilingüismo. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos de la Universidad de Caldas.* Diciembre 2014. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10, 81-96. Manizales: Universidad de Caldas. *vip.ucaldas.edu.*co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10(2) _5.pdf

Estilos cognitivos y diversidad étnica. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos de la Universidad de Caldas.* Diciembre 2013. Volumen 9 número 2, 115- 134- ISSN-1900-9895 . www.redalyc.org/pdf/1341/134135724007.pdf

Una mirada a la diversidad escolar para la comprensión de los estilos cognitivos. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos de la Universidad de Caldas, 2012, 8*(2), 230-249. www.redalyc.org/pdf/1341/134129257011.pdf

El asociacionismo como expresión del capital social juvenil en caldas. *Revista de investigación de la Universidad Católica de Manizales,* 2011, *11*(18), 32-47. www.ucm.edu.co/centro_editorial/**revistas**/**Revista18**.pdf

Capacitación y formación docente- Formación en el Humanismo. Revista de investigación de la Universidad Católica de Manizales, 2006, *6*(8), 20-25.

La Naturaleza agresiva del ser humano y su relación con la guerra. Revista de investigación de la Universidad Católica de Manizales, 2006, *6*(7), 29-34.

Metáfora. Revista de investigación de la Universidad Católica de Manizales, 2005, *5*(5), 9-18.

El “collage” una estrategia de creación en el aula: Ciudad de fragmentos urbanos. Creación colectiva. Revista de investigación de la Universidad Católica de Manizales. 2005, *5*(5), 21-29.

Supuestos relacionados con Educación y Democracia. Revista electrónica Peruana de Filosofía Aplicada. 2005.

Intersticios entre los Espacios Públicos privados. Revista Electrónica de la Universidad de Guadalajara, 2001.

Acercamientos Comprehensivos al concepto de Localidad. Publicado en el Libro: Imaginarios Colectivos sobre Desarrollo Institucional de las Administraciones Públicas Locales. Departamento de Caldas. ESAP, Regional Caldas. Colección Pensamiento, Creación y Perspectivas Territoriales. Serie 1 de Investigación. Bogotá. 2004.

¿Somos Todos Migrantes? Revista electrónica y Peruana de Filosofía Aplicada, 2002.

Intersticios entre los Espacios Públicos privados. Revista Electrónica de la Universidad de Guadalajara. Sincronía ISSN 1562-384X, 2001, 5-10.

Libros, capítulos de libro, memorias

Formación investigativa y estilos de enseñanza en la Universidad. En el libro Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina. Universidad Católica de Manizales. Mayo 2019, p. 78 -109. ISBN 978-958-97757-7-6

Una lectura retrospectiva de la infancia y la niñez. En el libro Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina. Universidad Católica de Manizales. Mayo 2019, pp. 154-174. ISBN 978-958-97757-7-6

Estilos cognitivos y educación en la diversidad: discusión de resultados de investigación. En el libro Problemas contemporáneos en Psicología Educativa. Editor Diego Efrén Rodríguez Cárdenas. Universidad de la Sabana. Abril 2018, pp. 107-137. ISBN: 9789581204496

Memorias: II Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social. Realizado en la Universidad del Norte en Barranquilla, con la ponencia: personas adultas mayores frente a la inclusión digital en américa latina – un estudio en red, junio del 2017: https://www.uninorte.edu.co/web/pedagogia-social-y-educacion-para-la-paz/publicaciones pp. 157- 164 ISBN 978-958-789-028-0

Tercer congreso internacional de Psicología y educación. Panamá. Ciudad de Panama, Psychology investigación. Perspectivas frente a quién ser o qué hacer dentro del paradigma." Caracterización de estilos cognitivos para formar en y desde la diversidad en niños escolarizados entre seis y 12 años de la ciudad de Manizales" agosto 2014. pp. 381-386. ISBN: 978-9972-8979-8-9

Maestro de educación. Manizales 2032. Educación de calidad en el contexto de la diversidad Universidad de Manizales. (2014). *Plan Maestro de educación. Manizales 2032. Educación de calidad en el contexto de la diversidad*. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad de Manizales.

Estrategias y Juegos Pedagógicos para Encuentros Grupales. Coautora. Manizales. Ediciones Paulinas.2001. También, editado y publicado en portugués en la cuarta edición del 2010.

El Capital social: Una aproximación comprensiva a la dinámica de los jóvenes. Centro editorial Universidad de Manizales. Coautora. Diciembre 2012.

Educación, Sociedad y Cultura. Miradas Abiertas Críticas y Complejas. Centro editorial Universidad Católica de Manizales. Coautora. 2005.

Tercer Congreso Internacional de Psicología y educación. Panamá. Ciudad de Panama, Psychology investigación. Perspectivas frente a quién ser o qué hacer dentro del paradigma." Caracterización de estilos cognitivos para formar en y desde la diversidad en niños escolarizados entre seis y 12 años

de la ciudad de Manizales” agosto 2014, pp. 381-386. ISBN: 978-9972-8979-8-9

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado para padres y/o acudientes de los participantes en la investigación

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y/O ACUDIENTES DE LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a conocer a los participantes de esta investigación información relevante de la misma, así como su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Gloria del Carmen Tobón Vásquez, de la Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Multiversidad- Mundo Real Edgar Morin de Mexico. La meta de este estudio es conocer cuáles son las representaciones sociales que poseen los niños sobre su propia infancia y niñez; cómo perciben ellos que, a su vez, los perciben los adultos.

Si usted accede a que su hijo (a) participe en este estudio, se le pedirá al niño responder preguntas en una entrevista, hacer unas iconografías (dibujos) y construir una carta asociativa. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir, después las ideas que el niño, haya expresado.

La participación es este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Las respuestas de los niños serán codificadas usando un número de

identificación y, por lo tanto, será anónima. Una vez trascritas las entrevistas, las grabaciones se eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso perjudique a su hijo (a)

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Gloria del Carmen Tobón Vásquez. He sido informado (a) de que la meta y procedimientos de este estudio. Si tengo preguntas, puedo contactarla al número de celular 3108384307.

Le agradecemos su participación.

_____

Fechas

_____

Nombre del niño (a) participante

_____

Nombre y Firma de los padres o acudientes del participante

Anexo 2. Guion de entrevista

Estamos realizando un estudio sobre Representaciones sociales sobre infancia desde los pensamientos, sentimientos y percepciones de los niños y las niñas. Eres libre de compartir tus pensamientos y sentimientos en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es lo que tú sientas y pienses. La información es sólo para nuestro trabajo, tus respuestas no las va a conocer tu familia, ni los profesores, ni tu colegio.

Pregunta de investigación	¿Qué conocimientos emergentes poseen los niños de séptimo grado sobre las representaciones sociales de una infancia en metamorfosis desde sus percepciones, creencias, experiencias y contextos en una institución educativa de Manizales-Colombia?
Objetivos Generales	Comprender las representaciones sociales de infancia y niñez que desde sus percepciones, evaluaciones, aspiraciones, creencias, experiencias cotidianas y problemáticas tienen los niños de séptimo y octavo grado de una institución educativa publica de Manizales. Interpretar el conocimiento que se genera, al configurar relaciones epistémicas complejas entre una reforma educativa, una niñez autopoiética y una escuela pensada para y por los niños, desde el paradigma del pensamiento complejo

Guía de la entrevista

¿Qué significa la palabra infancia?

¿De acuerdo con tu desarrollo, crees que estas en la infancia?

¿Cómo te defines al ser niño o niña?

¿Cómo se sienten siendo niños y niñas?

¿Los niños y las niñas se comportan diferente de los jóvenes y de los adultos?

¿Los niños y las niñas actúan diferente cuando están entre adultos?

¿Los adultos actúan diferente cuando están entre niños? Como se comportarían si no fueran adultos

¿Cosas que me gusta hacer?

¿Cuál Ha sido la parte que más me gusta de ser niño? / niña?

¿Cuál es la parte que menos me ha gustado de ser niña / niño?

¿Cómo tratan a los niños y a las niñas en tu colegio

¿Hay un trato distinto a un niño y a un adulto?, ¿en qué se lo notas?

¿existen, formas y espacios para poder expresar lo que piensan y quieren

¿Qué es para ti el colegio?

¿Describe tu colegio, como conviven allí?

¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio?

¿Qué es lo que menos te gusta de tu colegio?

Si pudieras crear una nueva escuela cómo seria, como estudiarían los niños allí

Si fueras el ministro de educación, ¿qué cambios le harías a la educación de los niños del país?