

Programa de Investigación "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana"

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS



Familias, Docentes y
Otros Agentes Relacionales

María Camila Ospina-Alvarado
(Editora académica)

Colección: La Paz habita entre las palabras

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS: familias, docentes y otros agentes relacionales

María Camila Ospina-Alvarado
(Editora académica)



Consortio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación



Fundación Centro
Interamericano de Investigación
y Estudios Humanos



Universidad Pedagógica
Nacional
Escuela de la Sabiduría



Tabla de catalogación

Construcción Social de Niños y Niñas: Familias, Docentes y Otros Agentes Relacionales / Ospina-Alvarado, María Camila, ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; 2018.

148 p.: il. ; 14 x 21,5 cm. (La paz habita entre las palabras)

ISBN: 978-958-8045-85-6 (impreso)

ISBN: 978-958-8045-86-3 (digital)

1. Subjetividad política. 2. Reconciliación. 3. Niñez – Narrativas de paz. 4. Educación para la paz. I. Título. II. Ospina-Alvarado, María Camila, ed.

CDD 305.23 21 ed.

El Programa de Investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia Y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”, es un iniciativa cofinanciada por Colciencias y el Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz, conformado por la Fundación CINDE, la Universidad de Manizales, la Universidad Pedagógica Nacional.

Las obras derivadas del Programa que hacen parte de la colección titulada “La Paz Habita entre las Palabras”, no tienen fin económico o comercial y son una iniciativa sin ánimo de lucro de divulgación de conocimiento.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación o didácticos, siempre y cuando no tengan ánimo de lucro y se cite la fuente. Para cualquier otro propósito habrá de requerirse permiso por parte del comité editorial.

Primera edición, 2018.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Gestión editorial: María Paz Gómez Gaviria / María Camila Ospina-Alvarado

Dibujo de cubierta: Natalia Salazar Valencia

Corrección de estilo: Grafos Soluciones

Libro Resultado de la línea de investigación: “Construcción social del niño y la niña: Familia y otros contextos relacionales”, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social que el CINDE ofrece en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

ISBN: 978-958-8045-85-6

ISBN digital: 978-958-8045-86-3

Aprobación Internacional: mayo, 2018

Aprobación Nacional: mayo, 2018

Editora académica: María Camila Ospina-Alvarado

Prólogo I: Roberto Arístegui PhD

Prólogo II: María Hilda Sánchez

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Sede Medellín: Calle 77 Sur 43 A 27 Sabaneta, Antioquia PBX: (+57-4) 444 8424.

Sede Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana PBX: (+57-1) 745 1717 <https://www.cinde.org.co>

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Manizales) Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales PBX: (+57-6) 882 8000 <http://ceanj.cinde.org.co>

©Universidad de Manizales

Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas) PBX: (+57-6) 884 1450 <http://umanizales.edu.co>

© Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 No. 11-86, Bogotá (+57-1) 594 1894 <http://www.pedagogica.edu.co/>

Autoedición e Impresión,

Molano Londoño e Hijos Ltda. Editorial Zapata, Manizales, Colombia - 2018

Programa de Investigación

Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana.

Cofinanciado por Colciencias – Contrato No. 0959-2012 –

Consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz”, conformado por: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional.

Entidades Cooperantes

Internacionales: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Red de equidad para la infancia, Red Iberoamericana de Postgrados en Infancias y Juventudes (REDINJU). Estatales: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F), Alcaldía de Manizales (Secretaría de Desarrollo Social), Alcaldía de San Francisco, Universidad Tecnológica de Pereira. Empresariales: Fundación Luker. ONG: Asociación Mundos Hermanos, Secretariado Nacional de Pastoral Social.

Grupos y líderes de Grupos de Investigación del Programa

- Grupo A: “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (Sara Victoria Alvarado Salgado) Universidad de Manizales-CINDE.
- Grupo A1: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” (Héctor Fabio Ospina Serna) Universidad de Manizales-CINDE.
- Grupo A: “Jóvenes, Culturas y Poderes” (Germán Muñoz González) Universidad de Manizales - CINDE- Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Grupo A1: “Administración y gerencia del talento humano” (Claudia Milena Álvarez Giraldo) Universidad de Manizales.
- Grupo A: “Equidad y diversidad en educación” (Sandra Patricia Guido Guevara) Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Grupo B: “Derechos Humanos y Conflicto” (Claudia Alexandra Munévar Quintero) Universidad de Manizales.

Comité Directivo del Programa

Sara Victoria Alvarado Salgado
Alejandro Acosta Ayerbe
Guillermo Orlando Sierra
Adolfo León Atehortúa Cruz

Gerente del Programa de Investigación
Director general Fundación CINDE
Rector de la Universidad de Manizales
Rector Universidad Pedagógica Nacional

Comité de Gerencia

Componente de investigación:

María Camila Ospina-Alvarado, Coordinadora
Equipo: María Teresa Luna Carmona, Gregorio Calderón Hernández, James Alexander Melenge Escudero, Rayén Rovira Rubio, Sandra Patricia Guido Guevara.

Componente de intervención – acción:

Julián Andrés Loaiza de la Pava, Coordinador
Equipo: María Cristina García Vesga, Patricia del Pilar Briceño Alvarado, Mónica Salazar Castilla, Lina Marcela Cardona Salazar, Laura Alvarado Pinzón, Estefanía Aristizábal Ramírez.

Componente de comunicaciones y disseminación:

María Paz Gómez Gaviria, Coordinadora
Equipo: Jaime Pineda Muñoz.

Componente de formación:

Ligia López Moreno, Coordinadora
Equipo: Lola Cendales González, Jorge Jairo Posada Escobar, Héctor Fabio Ospina Serna, Marco Fidel Chica Lasso.

Componente de política pública y redes:

Miryam Salazar Henao, Coordinadora
Equipo: Daniela León Castaño, Gabriel Campuzano Escobar.

Comité Técnico - Científico

Sara Victoria Alvarado Salgado
Héctor Fabio Ospina Serna
Germán Muñoz González
Sandra Patricia Guido Guevara
Claudia Alexandra Munévar Quintero

María Camila Ospina-Alvarado
Jhon Fredy Orrego Noreña
Jaime Pineda Muñoz
Jorge Jairo Posada Escobar
Germán Guarín Jurado

Investigadores Principales de los Proyectos

Proyecto 1.

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

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado
Jaime Alberto Carmona Parra
Adriana Arroyo Ortega

Proyecto 2.

Movilización de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia.

Claudia García Muñoz

Proyecto 3.

Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el Eje Cafetero.

Patricia Granada Echeverri

Proyecto 4.

Acción colectiva de jóvenes.

Germán Muñoz González
Jaime Pineda Muñoz

Proyecto 5.

Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de "Haz Paz", en contextos de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero.

Ligia López Moreno
Miryam Salazar Henao

Proyecto 6.

Narrativas sobre Paz, Conflicto y Cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente Antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano.

María Teresa Luna Carmona

Proyecto 7.

Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional.

Patricia del Pilar Briceño Alvarado
Jorge Jairo Posada Escobar

Proyecto 8.

Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira y Manizales sobre la violencia en escenarios educativos.

Carlos Augusto Murillo García

Proyecto 9.

Conflictos y movimientos sociales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad en la eco-región Eje Cafetero: hacia un proceso de constitucionalismo popular.

Claudia Alexandra Munévar Quintero
Carlos Dávila Cruz
Rodrigo Giraldo Quintero

Proyecto 10.

Imaginarios y subjetividades del trabajo en jóvenes: Condiciones para la construcción de ciudadanía.

Claudia Milena Álvarez Giraldo

Proyecto 11.

Tensiones de la memoria: Víctimas, prácticas y conflicto armado en el departamento de Caldas.

Carlos Alberto Dávila
German Guarín

Proyecto 12.

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

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado

Comité Financiero-administrativo

Patricia Reyes Navia
Beatriz Elena Tamayo Alzate
Sandra Salgado Vallejo
Diana Grajales Cardona

Subgerente del Programa
Asesora financiera
Asistente administrativa
Contadora

Equipo de investigación

Compilación

María Camila Ospina-Alvarado

Autoras

María Camila Ospina-Alvarado

María Isabel Valencia

María Alejandra Fajardo

Mónica Piedad Ramírez

Ana Carolina Martínez

María Andrea Ávila

Ana Milena Rincón

Sandra Milena Laiton Rozo

Yedsenit Olmos

Ilustración

Natalia Salazar Valencia

Programa:

Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: Un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana

Investigación:

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

- GT CLACSO Juventudes e infancias: Prácticas Políticas y Culturales, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo

- Grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud

- Línea de Investigación de Construcción Social del Niño y la Niña: Familia y Otros Contextos Relacionales Cinde –Universidad Pedagógica– Nacional Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Equipo de investigación:

María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Jaime Alberto Carmona, Adriana Arroyo Ortega, Héctor Fabio Ospina, Nisme Pineda, Ana María Arias Cardona, Ángela María Urrego, Olga Cecilia Giraldo, Solanyer López, María Cristina Sánchez, María Isabel Valencia, María Alejandra Fajardo, Mónica Piedad Ramírez, David Arturo Ospina, Irma Lucía Serna, Aleyda Grandas, Samuel Parra, Mauricio Pineda, Erika Giovana Romero, Carlos Mario Cano, María Zulay Escudero, Paola Fernanda

López, Carolina Espinosa, Carlos Enrique López, Laura Isabel López, Mónica Julieth Gómez, Rocío González, Sara María Mejía, Lisse Dayana Vásquez, Milena Velásquez, Lillana Lid Zuluaga, María Janeth Álvarez, Paola Gerena, Karen Flechas.

Participantes:

Niñas y niños, sus familias y sus docentes, pertenecientes a las instituciones educativas y comunitarias: Instituciones Educativas Distritales Ciudadela Educativa Bosa y Carlos Pizarro Leon gómez, Comedor Comunitario del barrio Caracolí en Ciudad Bolívar —adscrito en el momento del trabajo de campo a la Fundación Creciendo Unidos—, y Jardín Infantil Casita de los Rincones, en Bogotá; Instituto Manizales, en Manizales, Institución Educativa Distrital Marcelino Champagnat, en Armenia, y Corporación Crisol y su Jardín Infantil el Recreo, en Pereira, del Nodo Eje Cafetero; e Institución Educativa Héctor Abad Gómez, en Niquitao, e Institución Educativa José Antonio Galán, en La Estrella, del Nodo Antioquia. Así como a los niños, niñas, familias y docentes participantes del pilotaje en las instituciones: Benposta - Nación de Muchach@s de Bogotá, el Colegio Creadores del Futuro, establecimiento de Blanquizar en Medellín, y el Colegio la Asunción en Manizales.

Por motivos de confidencialidad no incluimos los nombres de los niños, las niñas y las familias participantes; pero agradecemos infinitamente sus aportes, saberes, conocimientos y sentires. Agradecemos también al colectivo de docentes que participó del proceso:

En el Eje Cafetero:

Carmen Amparo López
John Alexander Sánchez
Carlos Andrés Castaño Ortiz
Jorge Hernán Salazar Cardona
Juan Benicio Rendón González
Andrés Gómez Ospina
María Amalfi Martínez
Sandra Yorlady García
María Julieta Rincón Zuluaga
Luz Mary Rojas Pérez
Hilda Clemencia Marín Valencia
María Marleny López M.
María Yessenia Ramirez Raigosa
Ana María Duque Mejía
Katherine Rivas Asprilla
Luz Elena Hernández Arbelaez
Olga Saineda Castro
Duvan Benjumea
María Socorro
Luz Mery Sánchez
Luz Marina Marulanda
Patricia Soto

María Consuelo Castro
Ricardo Ocampo Castaño

En Antioquia:

Yolida Ramírez Osorio
Diana Patricia Giraldo Benjumea
Carmen Lucía Betancur Ocampo
Patricia Matute Campuzano
Luz Elvira Ledezma
Lucía del Socorro Martínez
Mario Quintero Martínez
Marilú Aguirre
Carlos Andrés Vélez
María Elena Gallego
Juliana

En Bogotá:

Diego Alexander Quintero Mora
María Fernanda Lizarazo
Rodolfo Becerra
Susana
Neli Rodríguez Celi
Diana Marín Gómez
Sandra Hasblydi Valero
Mónica María Lizarazo Sierra
William Ramiro Muñoz
Diego Alejandro Barbosa Romero
Leonel Umaña Parra
Germán Bermúdez Orjuela
Clara Inés Gutiérrez
Andrea Daza Castillo
Amparo Higuera Rojas
Yeimy Alexandra Lozano Robayo
Jhonan E. Lemos
Diego Germán Romero Bonilla
Erika Romero
Luz Cristina Rodríguez Pérez
Sofía Bohórquez Gómez
Alfredo Romero Tellez
Mónica del Pilar Guevara Parra
Maritza Saldarriaga
Alcira Janneth Torres Álvarez

Asesora Internacional: María Isabel Orofino

Asistente Administrativa: Sandra Salgado

Directora línea de investigación: María Camila Ospina-Alvarado

Participantes línea de investigación:

María Isabel Valencia, María Alejandra Fajardo, Mónica Piedad Ramírez, Ana Carolina Martínez, María Andrea Ávila, Ana Milena Rincón, Sandra Milena Laiton Roza, Yedsenit Olmos, Yenny Patricia Pineda Moreno, Isabel Vanegas Sánchez y Nubia Rocío Suarez Molina, José Emilio Berrote-rán Nieves.



AGRADECIMIENTOS

María Camila Ospina-Alvarado
María Isabel Valencia
María Alejandra Fajardo
Mónica Piedad Ramírez
Ana Carolina Martínez
María Andrea Ávila
Ana Milena Rincón
Sandra Milena Laiton Roza
Yedsenit Olmos

Agradecemos a las y los participantes de la línea de investigación, cuyas conversaciones y construcción colectiva dieron pie a la presente producción escrita. Algunas personas estuvieron presentes a lo largo de los dos años de este proceso académico y algunas otras participaron de parte del proceso. Quienes estuvieron en los dos años fueron: Isabel Vanegas, Yenny Pineda, Rocío Suárez, Emilio Berroterán, María Isabel Valencia, Mónica Piedad Ramírez, Ana Carolina Martínez, María Alejandra Fajardo, Yedsenit Olmos, María Andrea Ávila, Sandra Milena Laiton Roza y Ana Milena Rincón. Quienes nos acompañaron en parte del proceso fueron: Viviana Lancheros y Wilson Cárdenas. Quien lideró como docente el trabajo del grupo fue: María Camila Ospina-Alvarado.

Agradecemos a la niña Natalia Salazar Valencia su contribución con la imagen que da cuenta de nuestra conceptualización sobre la construcción social de la realidad.

Agradecemos a los niños y las niñas, sus familias, sus docentes y otros agentes relacionales, participantes del proyecto de investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, por los significativos aprendi-

zajes que emergieron en los diálogos con ellos y ellas alrededor de la construcción social de la niñez. Así como al equipo general de esta investigación por el soporte teórico y metodológico para ampliar la comprensión de la niñez desde sus potencialidades y recursos.

Agradecemos al programa “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: Un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”, y a los equipos de investigación que nuclearon por la posibilidad de hacer parte de esta construcción conjunta de conocimiento en torno a la niñez y a las múltiples manifestaciones de su capacidad de agencia.

Agradecemos al colectivo de investigadores e investigadoras del GT CLACSO “Juventudes e infancias: Prácticas Políticas y Culturales, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo”, quienes nos invitaron a pensar en los niños y niñas de América Latina, y en particular de Colombia, de manera crítica, decolonial y emancipatoria.

Agradecemos al maestro Kenneth Gergen y al equipo de docentes del Taos Institute por inspirar con sus ideas la apuesta por la construcción social y relacional de los niños y las niñas, mostrándonos la importancia de las prácticas dialógicas y relacionales como territorios de resistencia.

CONTENIDO

- 17 **PRÓLOGO I**
Roberto Aristegui
- 23 **PRÓLOGO II**
María Hilda Sánchez
- 29 **PRESENTACIÓN**
María Camila Ospina-Alvarado
- 35 **A MANERA DE INTRODUCCIÓN. Retomando la Experiencia de la Línea de Investigación en Construcción Social del Niño y la Niña: Familias y Otros Contextos Relacionales**
María Camila Ospina-Alvarado
- 55 **PARTE I.**
Aproximación a los niños, las niñas y las familias
- 57 **CAPÍTULO 1.**
Bases conceptuales de la perspectiva sistémica y el construccionismo social para comprender a los niños, las niñas y las familias
María Camila Ospina-Alvarado
- 99 **CAPÍTULO 2.**
Una invitación a comprender a los niños, las niñas y las familias desde una mirada sistémica, ecológica y socioconstruccionista
María Alejandra Fajardo Mayo
Yedsenit Olmos Rincón

- 119 **CAPÍTULO 3.**
El profesional y la familia, un posicionamiento ético y político en la apuesta por nuevos mundos posibles
Mónica Piedad Ramírez
- 147 **Reflexión de la autora en torno a los aportes provenientes del trabajo en la línea y del meta diálogo en relación al capítulo como proceso colaborativo**
Mónica Piedad Ramírez
- 149 **PARTE II.**
Estudios sobre niñez y práctica educativa
- 151 **CAPÍTULO 4.**
Aportes del construccionismo social a los procesos de investigación social y a las prácticas educativas
María Camila Ospina-Alvarado
María Alejandra Fajardo
- 171 **CAPÍTULO 5.**
Implicaciones de una mirada sistémica en la educación y la investigación social sobre los niños y las niñas
Ana Carolina Martínez Murcia
Sandra Milena Laiton Roza
- 197 **CAPÍTULO 6.**
Implicaciones del construccionismo social en los procesos desarrollados con los niños y las niñas en contextos escolares inclusivos
Ana Milena Rincón Vega

219

CAPÍTULO 7.

Construcción social del niño y la niña en contextos de conflicto armado: familia, escuela y comunidad

Mónica Piedad Ramírez L.

María Isabel Valencia S.

María Alejandra Fajardo M.

María Camila Ospina-Alvarado

259

CAPÍTULO 8.

Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el jardín infantil colinas y el instituto de integración cultural IDIC

María Andrea Ávila Babativa

Ana Carolina Martínez

287

ALGUNAS IDEAS PARA CONTINUAR LA CONVERSACIÓN

María Camila Ospina-Alvarado

291

SOBRE LAS AUTORAS



PRÓLOGO I

Roberto Arístegui PhD
*Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez
Chile*

Lo que de entrada me sorprende o más bien dicho me cautiva en el libro que usted tiene ante sus ojos, es el compromiso con la construcción social de niños y niñas en contextos de conflicto armado, que implica una nueva manera de considerar la generación de conocimiento en la ciencia social. Si se distingue dentro de la discusión de paradigmas en las ciencias sociales, un proceso que lleva desde un estado de ciencia normal, a una crisis del paradigma representado por la aparición de una postura de ciencia crítica, tendríamos en principio una figura, si no tradicional, al menos establecida, de plantear el desarrollo de un estudio social y sus aplicaciones.

Sin embargo, la presente línea de investigación que se sostiene en este texto va más allá. Supone una nueva mirada, yo diría radical, que la acerca y la sitúa en un dominio diferente, en tránsito desde una hermenéutica crítica frente a la ciencia normal, avanzando hacia una ciencia transformacional en un cruce con un nuevo pragmatismo.

El paso desde un paradigma a otro, ha sido reseñado como cumpliendo una secuencia que va desde una etapa inicial de ciencia normal, a una fase de crisis del paradigma que aún concibe la crítica utilizando términos superpuestos con las convenciones de negación del mismo. El paso a una fase transformacional supone abordar las consecuencias discursivas alternativas de la crítica. Un nuevo núcleo de sentido, un nuevo vocabulario aparece.

Aunque se pueden multiplicar las posiciones teóricas que intentan superar una situación paradigmática de ciencia

normal, asumiendo la dimensión de la crítica, no necesariamente tal empeño teórico accede a un cambio efectivamente revolucionario de la ciencia a ese nivel. Para sostener un cambio, lo que se necesita es la articulación de dos discursos adicionales, la metateoría y la metodología, acompañando a la propuesta teórica.

No articular esos niveles coherentemente, puede conducir a limitar seriamente la proyección y el alcance de un planteamiento teórico novedoso, si a la hora de especificar su metodología o metateoría, se involucran supuestos epistemológicos pertenecientes a dominios contradictorios, que impiden el cambio de horizonte.

Explicitando los Supuestos Metateóricos de la Ciencia Normal

En el encuadre de la ciencia normal en ciencias sociales, prima el ordenamiento metateórico del empirismo lógico. Al mismo tiempo, a nivel metodológico se presenta el método científico, el cual es consistente con la concepción heredada de teorías.

En tal marco, la teoría se concibe estableciendo la correspondencia con los hechos del mundo, donde los términos establecen la referencia con los objetos. La verdad se establece por la reducción a relaciones término-cosa.

El origen de esta concepción está situado en la filosofía analítica de lenguaje ideal, que en adición a la correspondencia o teoría pictórica del lenguaje, concibe que el lenguaje “pinta la realidad”. La comprensión del lenguaje se establece mediante un sistema de reglas lingüísticas, en un marco de referencia lingüístico de fondo.

El marco de comprensión pictórico del lenguaje se ofrece como el contexto tradicional moderno para dar significado a los términos mentales. Aplicado a los términos mentales del lenguaje ordinario, se usa presuponiendo que una pa-

labra remite, refleja o “corresponde” con una determinada realidad mental interna del usuario del lenguaje.

Una derivación de la concepción pictórica del lenguaje aplicada a la comprensión de los términos mentales, es el discurso del déficit. Intentando definir una esencia ideal, se establece un reflejo entre lo que se dice y presenta en la descripción de un estado mental y la supuesta esencia mental subyacente. El resultado de la extensión del juego de la referencia al dominio interno es una descripción defectiva, o discurso del déficit, propio de la descripción psicológica y psicopatológica.

No obstante, el avance del discurso tradicional de la salud mental, el contexto de validez de la ciencia en el cual éste se sustenta, ha sido fuertemente cuestionado por el holismo, señalando la sub-determinación de la teoría por la evidencia. Aplicada al ámbito del lenguaje, da lugar a la doble sub-determinación o la indeterminación de la traducción radical. En un contexto de traducción radical, cuando la entrada es el lenguaje, no hay “*fact of the matter*”. Propone que los referentes de la ciencia, en un contexto de traducción radical están indeterminados. Con lo cual, no se sigue la correspondencia lingüística o traducción radical de los términos. Esta situación ha conducido al marco crítico respecto del paradigma de ciencia normal.

Si un término establece su referencia en cuanto está asentado en condiciones de observación válida, la indeterminación de los referentes golpea el núcleo mismo de la tradición del lenguaje de la ciencia como portador de verdad. La discusión respecto de las consecuencias de la indeterminación, proponen que no es posible establecer la referencia basado en la sola evidencia. Se necesita la teoría, que a su vez está sub-determinada por la evidencia. De esta forma, el fundamento para mantener el vocabulario defectivo de la mente en un esquema de representación pictórica pierde apoyo, a

la luz de la indeterminación de los referentes en la ciencia misma.

El Paso hacia una Alternativa Metateórica desde el Construccinismo Social

Si la correspondencia establecía el fundamento de lo que “decimos que hay”, ¿cómo sostener la realidad de lo que “decimos que hay” en el interior? Por consiguiente, se pregunta no retóricamente ¿cuál es fundamento de una descripción defectiva de los términos mentales?

En el límite, retornando a nuestro interés en el texto, nos enfrentamos a la tesis del pragmatismo, de la elección de vocabulario. Esto quiere decir, re-describir de la mejor manera posible, con los términos que abren más posibilidades a los seres psicosociales, en el proceso de construcción social de niños y niñas.

Esta es justamente la posición que adoptan las autoras del presente texto al asumir metafóricamente la “sombri-lla del construccionismo social como metateoría”, lo cual les permite abordar críticamente el así denominado núcleo de inteligibilidad epistemológico tradicional recién reseñado; a la vez que abren una vía de ciencia transformacional para fundamentar su propuesta y alternativa de investigación de la niñez.

El cuestionamiento de la teoría del conocimiento como reflejo, conduce a profundizar en los supuestos metateóricos y metodológicos del construccionismo social como soporte de la nueva mirada. En la tradición, el lenguaje tiene una función representacional. Como una alternativa a la concepción científica del empirismo lógico, el construccionismo social originalmente rompe con la tradición de la ciencia normal establecida y se abre a una comprensión de la psicología social en el contexto de la hermenéutica, la interpretación del

sentido. Esto significa plantear que el significado social se establece en el contexto cultural e histórico.

Posteriormente, el desarrollo de la posición constructorista lleva al dominio de la concepción pragmática del lenguaje, proponiendo el holismo, los juegos de lenguaje y la performatividad. Desde la visión del construccionismo social, el significado de los términos aparece en contextos de juego de lenguaje sociales, relacionales, conectados con formas de vida. Los términos de las teorías psicológicas no reflejan los hechos del mundo, no corresponden a la realidad ni se basan en la evidencia, sino que construyen a partir de convenciones sociales.

Frente a la descripción constatativa, afincada tanto en la ciencia natural, como también en el monismo metodológico aplicado a las ciencias sociales, Gergen propone fundamentar metodológicamente la ciencia transformacional en la descripción performativa. El lenguaje que, al decir, hace. Esta es, precisamente la línea central del juego de lenguaje desarrollado en la investigación, del texto que aquí se presenta.

El rol constitutivo del lenguaje performativo en la construcción social de niños y niñas es puesto de relieve en la línea de investigación del texto, como una respuesta al discurso del déficit en la opción del lenguaje apreciativo. Así, por ejemplo, en la caracterización que devela el rol del estudiante como de menor jeraquía académica. Considero que, en este punto, la investigación realizada por las autoras, alcanza un borde social que excede la dimensión tradicional de conocimiento representacional. Formula en una perspectiva de ciencia transformacional, la performatividad apreciativa en el uso de lenguaje que proyecta un contexto de descubrimiento en la comprensión pragmática de los términos mentales y autorreferenciales de niños y niñas. Realiza un proceso de “cruzar profundizando”, desde la crítica hermenéutica en dirección a un pragmatismo performativo.

Abre a posibilidades del lenguaje-acción y de los diálogos generativos, que hacen disponible a la mano nuevas distinciones constitutivas de la subjetividad de niños y niñas.

Desde mi punto de vista, las categorías generadas en el diálogo reflexivo del equipo, constituyen procesos de decir, en el borde social apuntando generativamente a las descripción de potencialidades, construyendo creativamente las subjetividades de niños y niñas, en el contexto de los sistemas relacionales familiares, educativos, comunitarios y culturales.

Lo que me motiva profundamente en el estudio, es la orientación a la comprensión de niñas y niños. Lo que en el contexto metateórico del construccionismo social desde donde se sostiene la mirada apreciativa de la investigación, significa una orientación a la comprensión de los usos de lenguaje y de los términos generativos con los cuales los niños se describen y dan cuenta de su experiencia relacional.

Mi comentario llega hasta el borde social donde la investigación comienza...



PRÓLOGO II

María Hilda Sánchez-Jiménez
Ph.D. Psicología – UBA
Profesora Titular, Universidad de Caldas
Departamento de Estudios de Familia
Manizales – Caldas, Colombia

Los capítulos reunidos en este libro han pasado por una labor académica que amerita ser destacada. Las voces creativas de investigadoras e investigadores cobran vida en la obra escrita y se multiplica en el diálogo al cual llegan las expresiones de sus autoras como las miradas de sus lectoras y lectores. Imagino a un grupo de estudiantes de maestría en Desarrollo Humano y Social del CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional motivados por la investigación, no sólo con el interés de obtener un título sino con la apuesta por recorrer un camino que, desde diversas aristas, les ha llevado al sentido mismo de las dos primeras palabras del nombre de esta obra: *Construcción Social*. Un grupo de estudiantes, profesoras, profesores, investigadoras, investigadores se reunieron en torno a la línea que también ha combinado estas dos palabras y crearon un campo interactivo para conversar y recrear diálogos que les permitió ir seleccionando aristas epistemológicas. Es decir, miradas centradas en algunas visiones desarrolladas dentro de las perspectivas: sistémica, construccionista social, ecológica y contextual. Una especie de práctica social mediante la cual es posible materializar los intercambios comunicativos en el contexto de prácticas académicas, formativas e investigativas.

El contenido de este libro es una forma de lenguaje múltiple, diverso, que combina voces desde donde habitan algunas premisas, de tal manera que cada capítulo tiene un tema que le da identidad, pero también un contenido que puede sonar a manera de un coro sostenido en diferentes piezas escriturales. En este sentido, el contenido de cada capítulo es el preámbulo del que sigue y, a su vez, del que le antecede. Por ello, el libro se presta para ser leído, en distintos

órdenes a la vez que, en medio de diferentes reflexiones, hay fragmentos que suenan una y otra vez.

Esto último, lo he traducido como el énfasis que hacen las autoras de cada capítulo para que quien les lea recuerden la invitación a nuevas formas de comprender las acciones, relaciones e interacciones sociales, más allá de lo que nos han enseñado las ciencias “duras”, positivistas y la psicología llamada “tradicional” o “de tiempos modernos”. En otras palabras, la invitación es a cambiar significados, cambiar aprendizajes sociales previos y aquellos contextos relacionales que mutilan, minimizan o encasillan a quienes nos observan mientras los observamos, a quienes crean y recrean a la par que co-construimos con ellas y ellos. Es dejar la ingenuidad, el punto ciego, la caja negra, la tabla rasa, los principios dormitivos, como otra forma de construir conocimiento dentro de una comunidad científica hegemónica y tradicional, la cual es distante de la que propone el presente libro y la compilación de capítulos contenidos en él.

Decir que uno u otro punto de vista es mejor, más objetivo, veraz, científico y riguroso suena atrevido desde el lugar de donde esté ubicada la mirada. En un lugar u otro hay comunidades académicas y científicas que tendrán los argumentos para sustentar sus ideas y posturas epistemológicas. Igual sucede cuando las miradas están ubicadas al lado de la sistémica, el construccionismo social, la ecología y la mirada contextual. O, cuando a la luz de un tema o problema socio-cultural se ponen en diálogo vertientes de cada una de ellas, para dar el nombre de interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. El asunto es más complejo de lo que parece. No todo vale en el campo del conocimiento, sobre todo si lo que es construido está lejos de la rigurosidad epistemológica, teórica o metodológica con que está tejido un nuevo argumento, afirmación o premisa. Más aún, la delicadeza debe ser mayor cuando las voces ofrecidas por las poblaciones, en un momento conversacional con la investigadora o el investigador, quedan incluidas en un nuevo contexto creado y

recreado desde ellas e interpretado por quien investiga. El riesgo mayor, está en caer en más de lo mismo, es decir, en afirmaciones que generalizan mientras critican las generalizaciones de los demás.

Este libro es el reflejo de quienes, en medio de los esfuerzos por hacer lecturas de realidades interaccionales y socioculturales, conservan la intensión de generar algo nuevo, por lo menos, en el mundo de las construcciones individuales de sí mismos como autoras o autores. Este es el reto que nos pone lo que está de frente, lo que nos permite vernos, lo otro que nos reta a aprender y a desaprender. Es por esto que cuando nos atrevemos a volver letras nuestras observaciones y construcciones sociolingüísticas, resultado de interacciones mediadas por focos temáticos o problemáticos, tenemos la angustiosa sensación de reescribir, de vernos ante algo que tiene movimiento y que, por ello, es susceptible de ser re-co-construido. Aquí me refiero a lo que implica estar siempre en relación o interacción con lo otro, así esto otro sea parte de mis propios lenguajes.

Cuando miro que el foco poblacional de este libro gira en torno a *los niños y las niñas* en contexto del conflicto armado, en la construcción social que hacemos de ellas y ellos, o lo que esta población co-construye desde su experiencia de vida cotidiana, me encuentro con un escrito que parte de personas reconocidas como agencias activas de construcción y transformación. Una mirada más liberadora, siempre que sus voces fueron escuchadas en los medios sociales y llegaron a ser reconocidas como interlocutoras válidas. Quizás sea una mirada colaborativa que desata aquellos nudos de interpretaciones que en algunos momentos restringieron reconocer las capacidades y el potencial de creación y cambio que puede promover esta población, aún en contextos creados para el reino de las injusticias, inequidades y violencias. Ellas y ellos siguen construyendo nuevos caminos, diferentes a los vividos y que, muy seguramente, no quieren repetir y tampoco que la vida de otras personas, futuras ge-

neraciones, transiten estas vías que de tiempo atrás merecen tener una nueva luz, otros diálogos, relaciones y coordinaciones, para que sus territorios estén liberados de toda forma de violencia.

En la misma línea del título de este libro están *familias, docentes y otros agentes relacionales*. En estos últimos, tanto las y los profesionales como las instituciones de todo nivel son protagonistas. En las letras de cada capítulo hay afirmaciones críticas que no pueden ser generalizadas ni generalizables porque en el mundo académico, laboral, profesional, psicoterapéutico e investigativo, por nombrar sólo algunos y por fortuna, siempre hay y habrá un recodo. Es decir, un giro epistemológico en el campo de la ciencia como en el campo de la vida cotidiana, sobre todo cuando las voces y sus diálogos establecen un maridaje sociolingüístico que al fundirse siempre llega la esperanza de que algo nuevo ha dado a luz.

Esta es una condición generativa cuando se habla de transdisciplinariedad. Otra palabra llena de complejidades, porque aún sigue siendo una incógnita no resuelta, especialmente en el mundo de la tradición científica, y algo más cercano en pensamientos contemporáneos. La sola palabra *trans* implica un cruce que emerge del lugar al cual llegamos para aprender de él, mediante el cual está el reconocimiento de voces por más diferentes que sean una a otras, por más distantes que parezcan. El sólo hecho de ponerse en frente y comenzar a versar entre ellas, las palabras y sus significados van teniendo nuevos lugares o, por lo menos, nuevos interrogantes, incomodidades, asombros y supuestos. En este sentido, doy crédito al cambio que ya han tenido muchas familias, docentes y agentes relacionales cuando están trabajando en torno a la niñez en el marco del conflicto armado.

En fin, sea una frase insistente la que invite a nuevas miradas, interacciones y acciones, quien lea el libro podrá dialogar y presentarse en un lugar similar o diferente y, en este

último, sentir que ya su camino ha configurado nuevas rutas teóricas, conceptuales y metodológicas. Igualmente, hoy día, las autoras de los capítulos de este libro, releerán sus textos. Ellas tendrán la inquietud de querer volver a mirarlos y reescribir no sólo su contenido sino su perspectiva epistemológica desde la cual hizo las críticas a otras epistemologías. Incluso sus palabras estarán algo lejanas porque la época, el contexto y las circunstancias académicas, profesionales y del medio desde donde estudiaron, han cambiado en algo.

Gracias María Camila Ospina-Alvarado por este reto iniciado. También por esta compilación que impulsa a cada autora de los capítulos a leer y releer, a cambiar y hacer del día de hoy el inicio de algo diferente respecto a lo aprendido desde años atrás.



PRESENTACIÓN

María Camila Ospina-Alvarado

El presente libro retoma los desarrollos de la línea de investigación: “Construcción social del niño y la niña: familia y otros contextos relacionales”, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional UPN, al igual que los aportes de la investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”. La investigación está inscrita en el programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”, avalado por Colciencias al Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz del CINDE, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional. Hacer parte de este programa permitió un reconocimiento del trabajo transdisciplinario para abordar las realidades de la niñez y generar reflexiones en torno al desarrollo humano con el aporte de múltiples perspectivas. Así, se lograron comprensiones a partir de un proceso en devenir, con posibilidades de resignificación y desde el cual los niños y las niñas se autoproducen y resignifican sus realidades desde el lenguaje y las relaciones con otros y otras. En el libro se incluyen, del mismo modo, algunas reflexiones que emergen en el marco del Grupo de Trabajo Clacso Juventudes e Infancias: Prácticas Políticas y Culturales, Memorias y Desigualdades en el

Escenario Contemporáneo, y también conocimientos alrededor de las subjetividades e identidades de los niños y las niñas que dan cuenta de la dimensión ética y política que se pone en escena durante el ejercicio de la ciudadanía y el agenciamiento en la vida social, los cuales han sido construidos en el marco del “Grupo de Investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud”, escalafonado en categoría A de Colciencias y al cual también pertenece la línea de investigación.

En la introducción se retoma la experiencia y trayectoria de la línea de investigación como una práctica colaborativa y de formación de jóvenes investigadores e investigadoras, se sintetiza la construcción de las categorías teóricas acerca de la niñez y la familia y se presentan algunas de las implicaciones en términos investigativos y educativos de la puesta en escena de dichas categorías.

La *primera parte* del libro consiste en la conceptualización de los niños, las niñas y las familias e incluye tres capítulos. En el primer capítulo se retoma una mirada general de la perspectiva sistémica y el construccionismo social, enfatizando en los aportes de estas dos posturas para comprender y aproximarse a los niños, las niñas y las familias. De la perspectiva sistémica se retoma una mirada relacional y compleja acerca de los niños y las niñas, resaltando la relevancia de la familia en su constitución. Del construccionismo social, además del foco en el carácter social y relacional de los niños, las niñas y las familias, se retoma la importancia de las prácticas dialógicas como constitutivas de las relaciones y de los seres humanos, elemento que da cuenta de la importancia del reconocimiento de la agencia y las potencias de los actores sociales como vía hacia la transformación.

En el segundo capítulo se presenta una invitación a comprender a los niños, las niñas y las familias desde una mirada sistémica, ecológica y contextual. Desde esta mirada se toma como foco la interacción de los miembros de la familia y los intercambios con otros sistemas interaccionales, que incluyen los distintos ambientes de los que participan los niños y las niñas.

El tercer capítulo aborda la participación del profesional y la familia en el trabajo con los niños y niñas, al enfatizar en las implicaciones del posicionamiento ético y político de estos actores en las interacciones con los niños y las niñas. En este sentido, se proponen retos, desafíos e invitaciones al profesional (educador, trabajador social, terapeuta, investigador social) de reflexionar acerca de su rol y de las implicaciones del mismo en sus interpretaciones y formas de actuar, siendo el poder un elemento fundamental en este análisis. Se visibiliza la importancia del lenguaje en la relación del profesional con las familias y con los niños y niñas.

La *segunda parte* del libro inicia en el cuarto capítulo, con los aportes que realiza el construccionismo social a los procesos investigativos y a las prácticas educativas, realizando una lectura crítica a la herencia epistemológica moderna para comprender la realidad desde la racionalidad y la objetividad, y reconociendo propuestas alternativas que conducen a la construcción relacional y social del conocimiento desde el lenguaje y las realidades locales y particulares.

Lo anterior se complementa en el quinto capítulo con las implicaciones de la perspectiva sistémica en la educación y la investigación acerca de los niños y las niñas, en el que se visibiliza el rol que desempeñan los sujetos investigadores, participantes, docentes y estudiantes, y la comunidad desde una concepción sistémica. Así mismo se presentan los principales desplazamientos entre

la investigación y la educación tradicionales y la propuesta desde la perspectiva sistémica.

En esta segunda parte del libro, entre el sexto y el octavo capítulos, se incluye igualmente la alusión a los aportes de las ideas construccionistas sociales y sistémicas en la investigación y en algunas prácticas educativas exitosas. El sexto capítulo, aborda una investigación sobre las implicaciones del construccionismo social en los procesos desarrollados con los niños y las niñas en contextos escolares inclusivos, desde la cual se visibilizan las implicaciones históricas de la construcción de conocimiento como práctica pedagógica y los aportes que brinda el construccionismo social a las políticas educativas. Del mismo modo, ejemplifica lo anterior a partir de un proceso investigativo en el contexto escolar regular, el cual está encaminado a resaltar los aportes para estudiantes, docentes y familias del proceso de inclusión de niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad en dicho contexto.

En el séptimo capítulo, se presenta la investigación denominada “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, la cual busca comprender las formas en que los niños y niñas en contexto de conflicto armado constituyen sus subjetividades e identidades (entendiendo estos procesos como un resultado de las relaciones), y conocer cómo generan procesos de paz, reconciliación y democracia, y cómo rompen con la violencia naturalizada en los contextos en los que participan. El estudio enfatiza en la importancia de las prácticas dialógicas en la construcción y reconstrucción de realidades de estos niños y niñas, sus familias, sus agentes educativos y las comunidades en las cuales viven, visibilizando las posibilidades que

brinda el que estos niños y niñas sean narrados desde las potencias, de forma generativa para transformar el presente y construir el futuro.

La tercera investigación, que se presenta en el octavo capítulo, gira en torno a las narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración cultural IDIC; en este estudio se realizó el análisis de algunas narrativas desde el cual fue posible la identificación de las categorías que prevalecen en el proceso de inclusión de los niños y las niñas con discapacidad en estos dos escenarios educativos.

Finalmente, el libro presenta algunas ideas para continuar la conversación, que recogen los aportes del construccionismo social y la perspectiva sistémica a la comprensión de los niños, las niñas y las familias, y a la práctica educativa e investigativa. Este apartado del libro, más que dar conclusiones definitivas, busca invitar a las lectoras y los lectores a la reflexión y continuar con los diálogos que permitan llegar a comprensiones cada vez más complejas y pertinentes a la realidad de la niñez en Colombia.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN. Retomando la Experiencia de la Línea de Investigación en Construcción Social del Niño y la Niña: Familias y Otros Contextos Relacionales

María Camila Ospina-Alvarado

Hacer parte del programa “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”, ha implicado emprender un camino de aprendizajes y desafíos en torno a las formas como se construye el conocimiento desde las voces de los niños y las niñas, desde sus vivencias cotidianas y desde sus reflexiones en torno a la posibilidad de generar vidas más deseables y equitativas aún en contextos marcados por la injusticia y la violencia.

Esas voces de la niñez, históricamente silenciadas y subvaloradas, retoman su luz y color cuando logran emerger durante en el ejercicio de prácticas relacionales más horizontales e intergeneracionales con sus pares y adultos cercanos. A su vez, estas prácticas relacionales propician un conocimiento se construye tomando como insumo principal las experiencias de vida, los valores, las expectativas, los sueños y los intereses particulares de los sujetos, siendo esto un aporte para el replanteamiento de aquellos discursos dominantes que solo llevan a la exclusión, la marginación, la normalización y la mirada carential. Este ha sido un objetivo central del proyecto de investigación “Procesos de Construcción Social de la Niñez en Contextos de Conflicto Armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la Paz, la Democracia y la Reconciliación desde la Perspectiva de Narrativas Generativas de Niños y Niñas”, el cual, desde una postura hermenéutica comprensiva y crí-

tico participativa, busca conocer aquellas experiencias de los niños y niñas que pueden aportar en la construcción de presentes y futuros de paz.

Estos aportes, conjugados con las construcciones realizadas desde el “Grupo de Investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud”, la línea de investigación en “Construcción Social del Niño y la Niña: Familias y Otros Contextos Relacionales”, luego de reflexionar y discutir sobre la propuesta teórica, ha atravesado un proceso de configuración en el cual se han reconstituido las categorías orientadoras de la misma. El proceso de la línea, retomando los planteamientos del construccionismo social, ha surgido de manera colaborativa. No han aparecido relaciones jerárquicas en las que quien dirige el grupo asume una postura superior frente al conocimiento, mostrando sus ideas como verdades absolutas. El conocimiento ha sido construido colectivamente en un ambiente en el que el diálogo de saberes, la aceptación de los otros y las otras en su diferencia, y las relaciones humanas cálidas, han sido fundamentales.

Construcción, deconstrucción y re-construcción de nuestras categorías teóricas

Los dos años del trabajo de la línea han implicado un proceso recursivo de volver sobre las categorías teóricas, reformulándolas y revisando sus implicaciones en la práctica investigativa y educativa.

Como se observa en el siguiente esquema, construido de manera conjunta por el grupo en el primer semestre académico, al inicio del proceso se contempló a la niñez¹ como la categoría fundamental, comprendiéndola en interacción con las familias, en un marco orientado por los derechos

1 Se ha retomado la Convención Internacional de los Derechos del Niño, para contemplar dentro de esta categoría a aquellos que tengan menos de 18 años.

humanos y los procesos de inclusión de los niños y las niñas. El construccionismo social se aceptó como la sombrilla metateórica que abarcaría la aproximación a las categorías mencionadas. Adicionalmente, buscando incluir las distintas propuestas investigativas de todas y todos los participantes, se consideró que sería relevante tener en cuenta otras categorías como las representaciones sociales acerca de los niños y las niñas, su calidad de vida y su educación, el poder, el empoderamiento, el lenguaje, la agencia y la transformación; otros escenarios relacionales como la comunidad; algunas particularidades del contexto como la ruralidad; y algunas condiciones como el nivel socio económico.



Mapa de la línea de investigación en el primer semestre

En el segundo semestre el grupo desarrolló nuevamente el ejercicio de análisis del mapa de la línea expuesto en la siguiente imagen. Este mapa emerge tras la realización de lecturas y discusiones en torno al construccionismo social y sus aportes para: a) comprender a los niños, las niñas y sus contextos relacionales, b) analizar la pertinencia de este

enfoque en el contexto colombiano actual², c) reflexionar acerca de los aportes del mismo a las investigaciones, a la práctica profesional y al propio desarrollo humano de las y los participantes, y d) entrar en diálogo con la investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, y con el GT Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales en América Latina.

La niñez continuó siendo la categoría central de la línea, comprendiéndola en relación con sistemas interaccionales fundamentales como la familia, el contexto educativo y la comunidad. Teniendo en cuenta que, desde el constructivismo social, el grupo comprendía el lenguaje en su función generativa/performativa³ y no representacional, se incluyeron categorías como el texto social, que permite crear nuevos significados a partir de nuevas lecturas; las prácticas dialógicas, que ponen lo relacional como un elemento fundamental en la construcción de los niños y las niñas; y el lenguaje performativo, constitutivo y creador de las realidades de los niños y las niñas. Partir de la importancia del lenguaje, permitió que el grupo de investigación concluyera que la orientación a las potencias en el uso del lenguaje para referirse a los niños, las niñas y sus contextos relacionales era de gran relevancia; y que era fundamental apuntarle, desde la práctica investigativa y educativa, al diálogo de saberes y a procesos de deconstrucción de narrativas domi-

2 Específicamente, el actual contexto colombiano hace referencia al impacto generado por el conflicto armado en la sociedad luego de más de 50 años de violencia, y al momento histórico que se enmarca en la firma de los acuerdos de paz y el subsiguiente periodo posacuerdo, que marca una transformación en la concepción de formas de vida.

3 El lenguaje performativo se entiende, según Echeverría (2002) como construcciones lingüísticas que permiten la construcción de subjetividades, identidades y realidades que tienen un carácter indeterminado, mutable e infinito. En este sentido, el lenguaje no es solo una herramienta descriptiva sino que, por su carácter transformador, puede comprenderse como acción en sí mismo. En esta misma línea, Gergen (2007) plantea la generatividad del lenguaje a partir del uso de la creatividad, la actitud crítica y la visión colaborativa para propiciar el cuestionamiento de modos de actuar y pensar que han sido estereotipados.

nantes acerca de los niños y las niñas, buscando re-construir y re-interpretar sus vidas y sus relaciones, al promover la transformación en contextos sociales y políticos particulares, a partir del empoderamiento de los niños, las niñas y sus sistemas relacionales.



Mapa de la línea de investigación en el segundo semestre

Como se muestra en el siguiente mapa, las categorías de la línea continuaron replanteándose en el tercer semestre académico. En el cual el grupo de investigación se centró en la profundización de la categoría familia desde la perspectiva sistémica. Teniendo en cuenta que el empoderamiento y la agencia habían sido categorías propuestas, el equipo consideró que éstas podrían incluirse en la orientación a las potencias, interesándose como línea de investigación en encontrar otras categorías que dieran cuenta (de manera significativa) de la relación y no tanto del individuo, como en el caso de la agencia, o en una mirada lineal como en connotaciones históricas de la palabra empoderamiento. En este semestre se enfatizó en la respuesta pertinente al contexto, mostrando que una de las conexiones de las distintas inves-

tigaciones a la línea estaba dada desde el contexto particular en el que se realizaba cada proceso investigativo.



Mapa de la línea de investigación en el tercer semestre

En el cuarto semestre, realizando el cierre del proceso de la línea de investigación, el equipo definió que el construccionismo social continuaba siendo la sombrilla que abarcaba la conceptualización acerca de los niños y las niñas como categoría central y de sus familias como escenario relacional fundamental; y que la perspectiva sistémica había dado ideas importantes para comprender las interacciones de los niños y las niñas con sus familias y otros contextos relacionales. Del mismo modo, se definió que interesaba apuntar desde esta mirada metateórica a prácticas investigativas y educativas en las que se diera una respuesta pertinente al contexto social, histórico, cultural y político, visibilizando allí relaciones de poder, incidiendo en política pública y teniendo una apuesta clara por los derechos humanos, la construcción de la paz y los procesos de inclusión, tan necesarios en un país como Colombia. El grupo consideró igualmente relevante el

posicionamiento ético y político y la promoción del diálogo de saberes en las prácticas investigativas y educativas.

Por último, el grupo vió que una manera posible de apuntarle a la transformación social para los niños y las niñas en Colombia era promover prácticas dialógicas, acerca de los niños, las niñas, sus familias y otros contextos relacionales, orientadas a las potencias; al partir de comprender al lenguaje como performativo, en su sentido de texto social y de apuntarle a procesos de deconstrucción y re-construcción de las narrativas acerca de los niños, las niñas y sus relaciones.



Mapa de la línea de investigación en el cuarto semestre

Adicional al ejercicio reflexivo acerca de las categorías teóricas de la línea, constantemente el equipo re-pensó el nombre que articulaba como grupo de investigación. En el momento inicial, la línea de investigación fue en “Niñez”. Después del primer encuentro se asumió que una manera de nombrar al colectivo que recogía sus intereses y recorridos investigativos era “Construcción social del niño y la niña: crianza y familia”. Finalmente, pasados dos años, se consideró relevante incluir no sólo prácticas alrededor

de la familia, sino también de otros contextos relacionales, nombrando la línea: “Construcción social del niño y la niña: familia y otros contextos relacionales”.

Como grupo (incluyendo quienes participaron como autoras del texto y quienes no participaron de esta aventura académica), después de discusiones y de ejercicios de escritura colectiva en el proceso desarrollado en estos dos años, se comprende a los niños, las niñas y sus familias, y se le apunta al tipo de práctica investigativa y educativa que se expone a continuación.

Nuestra mirada de los niños y las niñas

En términos normativos, los niños y las niñas son asumidos como personas menores de 18 años, de acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño y la Constitución Nacional. A su vez, teniendo en cuenta los marcos conceptuales que sustentan la línea de investigación, los niños y las niñas son entendidos, desde la ética y política del equipo, como seres psicosociales, trascendiendo la mirada biológica que los determina según su edad, su apariencia o sus capacidades físicas y cognitivas. Además de ver a los niños y niñas como seres psicosociales, el grupo los y las comprende como sujetos con capacidad de acción, sujetos políticos con capacidad de participación, opinión y creación, que se constituyen a través de las relaciones que establecen con la familia en la que nacen o en la que se forman, y en los demás contextos relacionales de los que participan: la escuela, los entornos comunitarios y los espacios institucionales y sociales.

Es importante resaltar el lugar que ocupan los niños y las niñas dentro de la sociedad colombiana en los múltiples ambientes y sistemas en los que construyen sus identidades y subjetividades, a través de las relaciones que establecen, teniendo presente que la niñez colombiana ha sido atravesada por múltiples experiencias desde contextos rurales o urbanos, desde variados contextos educativos y desde con-

textos de conflicto armado y violencia, en donde convergen los múltiples significados marcados por sus diversidades personales y culturales, entre otros contextos.

No se concibe un tipo uniforme de niño y de niña, ni una infancia única, homogénea y lineal, que establece la forma correcta e ideal de ser. La línea de investigación se refiere a los niños y las niñas en cuanto a seres –como todos los seres humanos– en construcción, que se constituyen en ambientes locales y específicos, en medio de relaciones y de condiciones socioeconómicas y culturales (también diversas), y enfrentados a retos y oportunidades que varían de acuerdo con esos contextos. Se habla de seres con potencia y agencia, que pueden construir sus subjetividades e identidades a partir de una narración apreciativa de sí mismos y sus relaciones, que enfocan la mirada en los aprendizajes y en las fortalezas; lo que tiene capacidad de transformación, aunque esto no sea lo más común y aunque los entornos no sean los más ricos en oportunidades para ellos y ellas. No se pretende desconocer las complejas problemáticas presentes en los contextos en los que se desarrollan los niños y las niñas y que sin duda limitan sus posibilidades de expansión personal y colectiva, ni mucho menos desresponsabilizar a quienes mantienen dichas problemáticas; sin embargo, la apuesta es reconocer las potencias que, aún en los contextos más complejos, pueden ser punto de partida para la transformación de estas mismas condiciones.

El grupo habla de acerca de los niños y las niñas y sus agentes relacionales como seres con capacidad para narrarse, desde las potencias, y recuperarse de las experiencias de violencia y de exclusión (ésta última generada también por una condición de discapacidad y de abandono). Seres que no están determinados y condenados por el pasado sino que resignifican el pasado desde sus memorias y asumen su participación activa en la construcción de posibilidades para el presente y el futuro.

Desde esta perspectiva, en cada una de las investigaciones que se emprendieron desde el grupo, los niños y las niñas aportaron su voz y sus saberes, desde sus propias formas de expresión (mediadas por el arte, el juego, el relato), dejando de manifiesto su capacidad para construir nuevas posibilidades y para potenciar las narrativas cotidianas hacia una forma generativa que les permita crear nuevos futuros y nuevos mundos posibles.

Nuestra mirada acerca de las familias

Dar una mirada a las familias como construcción social y cultural es posicionarse como investigadores en las implicaciones que tiene narrar a las familias desde un enfoque sistémico y construccionista social. En este sentido, desde las reflexiones realizadas por el grupo de línea, se nombran las familias desde lo relacional, basado esto último en el lenguaje; lo que implica pensar en cada familia como un entramado de relaciones entre diversos sistemas, los cuales son generadores de sentido y significado, en una cultura y un contexto específico y particular. Esto lleva a pensar que no es posible hablar de la familia como una categoría universal, sino de las familias como construcciones sociales, culturales, relacionales e históricas. El concepto de familias surge por las múltiples formas de configuración, que son construidas socialmente en contextos socio-históricos y culturales específicos. Las familias son organizaciones dinámicas que se enriquecen con las transformaciones que se dan en los contextos que las producen y que a la vez producen.

Desde la perspectiva sistémica se tiene en cuenta la interacción entre sus integrantes y los intercambios con otros sistemas como la escuela, el barrio, la localidad, la ciudad y el país. Partiendo de esta mirada, es fundamental visibilizar las interacciones entre los diversos sistemas en los que participan los niños y las niñas, y las conexiones con otros sistemas más amplios. En este sentido, Bronfenbrenner (2002), planteó la necesidad de mantener una visión integral del

desarrollo humano, entendido como un proceso complejo que está estrechamente ligado a factores ambientales, para así tener en cuenta las características de los contextos en los que se desenvuelven los sujetos al momento de realizar análisis y apreciaciones sobre formas de ser, actuar y pensar. Por lo tanto, las interacciones que surgen en los entornos inmediatos conducen a los sujetos a realizar acomodaciones en sus modos de actuar, lo que a su vez también produce transformaciones en el entorno. Por su parte, la comprensión de las familias se basa en el enfoque construccionista social, lo que permite vincularlas desde un marco relacional, visibilizando las voces de cada integrante junto con las configuraciones que emergen, cotidiana y vivencialmente, a partir de las prácticas dialógicas entre unos y otros. Desde la posición ético-política que tiene este colectivo de investigadores sociales, es necesario darle voz a las potencias y recursos con los que han contado, cuentan y contarán las familias, partiendo de las implicaciones de las prácticas dialógicas en la constitución de los sujetos y sus relaciones. En este sentido, es importante pensar en la comprensión de las narrativas desde lo apreciativo, que dé relevancia a los elementos culturales, sociales, históricos y políticos. Así, desde la práctica relacional, el construccionismo social tiene un posicionamiento hacia la transformación, la reivindicación social y las relaciones más equitativas.

En este sentido, las concepciones sobre las familias –que como grupo se han construido– conllevan a reflexionar en torno a ¿Qué pasa al interior de las familias? ¿Cuál es la importancia de la relación familia, escuela y comunidad? ¿Qué lugar ocupan las familias en la configuración y expresión de subjetividades? ¿Cómo se narra a las familias en contextos particulares? y ¿Cómo debería aproximarse a las familias la investigación social?

Nuestra mirada frente a la práctica investigativa

La postura teórica asumida permitió la aproximación a la práctica investigativa del siguiente modo. Desde el punto de vista hermenéutico, el investigador social tiene como finalidad construir conocimiento. Para lograrlo, toma como herramienta la comprensión de un texto, lo que implica abordar todo aquello que constituye el entorno en el que se desenvuelve el ser humano, con la finalidad de interpretar las realidades. Es en este proceso en donde se visibilizan los sistemas relacionales como constructores de dicha realidad. Por lo anterior, la práctica investigativa, vista desde la mirada ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1994), requiere dar cuenta no sólo del individuo, sino también de los ambientes en los que se desarrolla.

Lo anterior implica asumir desde la práctica, el desarrollo humano como un proceso continuo y de constantes cambios, que depende no solo del individuo sino de los cambios que se dan en el grupo o los grupos a los que pertenece. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) permite indagar, evaluar e intervenir en todas aquellas áreas o ambientes que inciden directa o indirectamente en la niñez, las familias y las prácticas educativas y se complementa con el enfoque sistémico de Bertalanffy (1950) que aparece como una teoría de teorías que, partiendo del abstracto concepto de los sistemas, busca reglas de valor general aplicables a cualquier sistema y en cualquier nivel de la realidad social⁴. Estas perspectivas facilitan, en la investigación, la elaboración de herramientas y propuestas que contribuyen a darle

4 En el capítulo 1 se amplían estas ideas en términos de la posición sistémica, de cibernética de I orden y de cibernética de II orden. Así mismo, en el capítulo 5 se introducen distinciones más recientes.

sentido y relevancia a la práctica interdisciplinar e interaccional, al propiciar una comprensión de los sistemas a partir de la interacción de sus elementos los cuales pueden mantener o cambiar el rumbo de las realidades. Estos procesos dinámicos producen personas, familias o grupos sociales. En palabras de Sánchez y Valencia (2007): “Son fundamentales los elementos que emergen en la dinámica de las realidades estudiadas, no planeadas previamente por los investigadores, lo cual da la posibilidad del asombro y de poder descubrir y enfrentar las realidades como se presentan en sus tiempos y espacios específicos” (p. 16).

Por tanto, el investigador tiene la tarea de mostrar el proceso investigativo dinámico, que se comporta a manera de una espiral, dado que se va transformando desde la experiencia de la comunidad, del individuo y de él mismo como observante y participante del proceso investigativo, lo cual en la mirada de Maxwell (2005) permite mostrar su posicionamiento ético y político frente a la realidad observada.

En este sentido, el proceso de investigación social permite avanzar en la construcción de otras posibles formas de abordar transdisciplinariamente diversos entramados sociales, que se relacionan con la niñez, las familias, las prácticas educativas y los métodos narrativos. Dicho proceso se ha caracterizado en la línea de investigación por su diálogo transformativo, reflexivo, dinámico, ético/político y posibilitador de la emergencia de diversas voces.

Unido a lo anterior, para el grupo de investigación, la construcción y la comprensión de la investigación emergen del construccionismo social como metateoría que recoge otras disciplinas. Gergen (2007) refiere que el conocimiento es una creación o construcción humana, que se genera a partir de las prácticas sociales, los esquemas culturales y los procesos históricos. Es una manera de superar la concepción del lenguaje representativo, y ahondar en el lenguaje entendido como una práctica y construcción tanto social

como pública. Una visión que convoca a comprender los procesos de relacionamiento, el lenguaje performativo y el diálogo de saberes como formas de abordaje e intervención.

Por consiguiente, desde esta perspectiva, la tarea del científico social también es la de comunicar. Si sus teorías demuestran ser dispositivos útiles de decodificación, entonces son comunicadas a la comunidad para que también ella se beneficie de su utilidad. Es aquí donde el investigador deconstruye la realidad observada. De este modo, los sujetos logran dar sentido al mundo en que viven marcados en gran parte por la cultura, el contexto social y la historia, siendo este un proceso interactivo y dinámico de cooperación entre los actores.

Finalmente, como Gergen (2007) lo describe, la expresión de múltiples voces, la reflexividad, el estilo literario y el performance constituyen las cuatro innovaciones en las prácticas metodológicas, que aportan a generar comprensiones en el proceso investigativo interdisciplinar y transdisciplinar, aplicado al contexto social, y a confrontar la actuación profesional con otras perspectivas teóricas y metodológicas. Este autor muestra la importancia de las narrativas en la investigación social como elementos que permiten identificar las maneras en que los actores sociales describen las prácticas, las conciben y las crean.

Por tanto, los resultados obtenidos en el proceso investigativo permiten visibilizar las múltiples voces de la comunidad, siendo éstas un factor relevante en la transformación de las realidades, dado que a partir de las narrativas de los individuos el investigador logra, gracias al lenguaje performativo, dar a conocer la realidad del texto que es objeto de investigación. Pero más allá del posicionamiento académico y del reconocimiento social que lo resalte como un excelente investigador, la mirada de dicho proceso debe estar encaminada a favorecer la transformación política y social de la comunidad.

Nuestra mirada a la práctica educativa

Algunos planteamientos del constructivismo social, son retomados dentro de los marcos conceptuales de las investigaciones que se exponen en este libro. Se considera fundamental que las y los docentes, investigadores y científicos sociales tengan en cuenta el nivel de desarrollo de los niños y las niñas, además de potenciar sus aprendizajes significativos de forma autónoma, a partir de la transformación de los esquemas de conocimiento, con los cuales se potencian las nuevas experiencias de conocimiento (Carretero, 1993). Así mismo, el equipo retoma el planteamiento de Maturana acerca de que el aprendizaje consiste en que los niños y niñas puedan reconocer al otro como legítimo otro, y que este proceso se realiza a través del lenguaje y el emocionar (Rosas y Sebastián, 2001).

En sintonía con ello, la línea de investigación busca un acercamiento a los niños y las niñas en el ámbito educativo, desde una forma relacional que permita entender e interpretar la incidencia de los múltiples sistemas en los que participan estos y estas, en concomitancia con el diálogo de saberes y la construcción de conocimientos. Todo esto dado que el proceso de la línea de investigación se desarrolla mediante preguntas, diálogos, trabajo colaborativo, entre otras metodologías que posibilitan la visibilización de las voces de los niños y las niñas, y de los sistemas que se encuentran a su alrededor, que los y las constituyen y que ellos y ellas crean en relación con otros y otras.

Partiendo de esa mirada, las prácticas educativas en la línea de investigación son comprendidas desde la propuesta de Bronfenbrenner (1987), que indica que el desarrollo humano implica una interacción entre los sujetos y los ambientes en los cuales se encuentran. No obstante, cabe aclarar que, por desarrollo, se entiende aquel cambio en la percepción y la relación de las personas y las familias con el ambiente. Por tanto, es clave aludir a que, desde esta pers-

pectiva, el desarrollo no es una realidad objetiva sino un proceso que depende del “conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23).

Quizá la principal apuesta teórica de la línea ha sido la del construccionismo social, la cual plantea un reto a la creatividad teórica, al cuestionar lo tomado por dado, en la medida en que postula la importancia de crear inteligibilidades que potencien nuevos mundos. Mundos que se hacen posibles a partir de una visión colaborativa de la vida; lo que implicaría a las ciencias sociales pasar de un foco en nómadas (como el estudio de grupos sociales que no establecen una relación bilateral con su entorno) a un foco en las relaciones.

Así las cosas, y pensando en las características de los contextos educativos, en los cuales se tienen en cuenta patrones de desarrollo normativo, vale la pena resaltar a Gergen (1996) cuando menciona que “los términos del déficit mental operan como dispositivos evaluadores, demarcando la posición de los individuos a lo largo de los ejes culturales implícitos del bien y el mal” (p. 133). Por consiguiente, se deduce que, a nivel educativo, la visión que tienen los docentes de los estudiantes se permea de esta mirada carencial en la que posicionan a las y los estudiantes en un nivel menor de la jerarquía académica. Queriendo decir con ello que los niños y las niñas –en el marco del contexto educativo colombiano– son objeto de una serie de esquematizaciones o etiquetamientos originados a razón de múltiples circunstancias, entre las que se pueden nombrar las de orden familiar, social, cultural, etc. Así pues, se entiende que la posición de los estudiantes es asumida desde su condición de subordinación frente a los adultos, quienes los definen en términos del déficit.

Paralelamente a ello, Gergen (2007) propone la práctica de la indagación apreciativa como “un medio excelente a través del cual la gente puede moverse hacia la generación

de nuevas realidades” (p. 348). De esta manera, para la línea de investigación, este postulado sugiere que la forma de nombrar a los sujetos en las prácticas, como educadores, educadoras, investigadores o investigadoras, esté demarcada por las potencias, promoviendo el rescate de las voces de los niños y las niñas, de sus ideologías y formas de ser, de sus habilidades, aptitudes y actitudes; lo que le permitirá a los maestros y maestras, niños y niñas identificar rutas alternativas de acción en el marco contextual del que dichas prácticas emanan.

Más aún, el equipo enfatiza que las prácticas educativas deben ser de carácter relacional, ya que han de constituirse en interrelación directa con los diversos actores y ambientes que entran en juego en el proceso educativo de los niños y las niñas del país. Así pues, es vital que las y los docentes, investigadores y científicos sociales tengan en cuenta las características culturales, económicas, socio-históricas, éticas y políticas que enmarcan las prácticas educativas de los y las estudiantes, considerando que éstas se sitúan localmente aun cuando se hallen permeadas por enfoques y tendencias occidentales.

A lo largo del libro, se realiza una crítica alrededor de la cultura occidental entendida como aquella que tradicionalmente ha adoptado el sistema capitalista como principal directriz del desarrollo humano y desde la cual se construyen realidades idealizadas que están sustentadas en la preponderación de una raza, un género o una posición socioeconómica por encima de otra, frente a lo cual es pertinente reflexionar sobre las implicaciones que trae leer la realidad desde esta perspectiva, la cual conlleva necesariamente a lecturas desde el déficit por las dificultades que trae el intentar alcanzar ciertos estándares que se salen de las realidades latinoamericanas. Lo que propone el construccionismo social a este respecto es que las y los docentes, investigadores e investigadoras de las ciencias sociales han de hacerse la pregunta por la pragmática que propone Gergen (2007), en-

tendida como la permanente indagación y deconstrucción frente a las realidades sociales, entendiendo las posibilidades del lenguaje para generar relaciones a partir de los procesos culturales en los cuales está inmerso en los contextos sociales, ganando su significancia en la acción y en la participación en convenciones sociales que configuran formas de vida, lo que implica una deconstrucción de aquellos aspectos sociales, económicos, culturales y políticos que sustentan las realidades tal y como se presentan.

Esto implica mirar cuáles de esos planteamientos resultan pertinentes para el trabajo al interior de la escuela, la familia y el contexto que rodea al niño y a la niña. Claro está que, en esta perspectiva, la educación y las prácticas educativas no tienen uno sino múltiples propósitos, así como no es posible hablar de un solo método o estrategia para abordar las distintas situaciones que se presentan en lo educativo.

El presente libro como práctica colaborativa

Finalmente, el presente texto (presentado como cierre del proceso desarrollado por el grupo de estudiantes de maestría) es un ejemplo de práctica colaborativa. Los capítulos fueron expuestos y retroalimentados en el marco de los talleres de línea, y fueron posteriormente leídos por un grupo de pares de participantes de la línea, quienes realizaron un ejercicio de meta-análisis, en relación a cada uno de estos.

Más allá de la pretensión de concebir la verdad absoluta acerca de los niños, las niñas y sus familias en Colombia, el libro busca reconocer la importancia del diálogo con los colectivos de jóvenes investigadoras e investigadoras, de cuyas prácticas, saberes y conocimientos emergen ideas y acciones pertinentes para la comprensión y el abordaje de los niños y las niñas y sus agentes relacionales.

Referencias

- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, Desarrollo, Aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Carretero, M. (1993). *Desarrollo cognitivo y procesamiento de la información en Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Gergen, K. (2007). Construccinismo Social, aportes para el debate y la práctica. En Estrada, Ángela y Díaz Granados, Silvia. Comp. Uniandes- Ceso. Departamento de Psicología. Bogotá.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós básica.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach, Second Edition provides*. Printed in the United States of America.
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2001). Humberto Maturana. Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces. *Buenos Aires: Aique*, Pp. 55-78.
- Sánchez, M., Valencia, S. (2007). *Lectura sistémica sobre familia y el patrón de la violencia*. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas

PARTE I.
Aproximación a los niños,
las niñas y las familias

CAPÍTULO 1.

Bases Conceptuales de la Perspectiva Sistémica y el Construccinismo Social para Comprender a los Niños, las Niñas y las Familias⁵

María Camila Ospina-Alvarado

Introducción

En este capítulo se presentan algunas reflexiones sobre la comprensión de los niños, las niñas y las familias desde la perspectiva sistémica y el construccionismo social. Respecto a la perspectiva sistémica, se retoman los desplazamientos con relación al abordaje de estas categorías, desde una cibernética de primer orden hacia una cibernética de segundo orden, que retoma elementos de la teoría de la complejidad, incluyendo algunos enfoques basados en los supuestos de la perspectiva sistémica. En el acápite sobre construccionismo social se presenta una visión crítica frente a las tendencias tradicionales de las ciencias sociales y de la psicología en particular, basadas en el individuo como nómada, frente a las causas pasadas, intrapsíquicas y lineales, y frente al lenguaje objetivo como representación de la realidad. Adicionalmente, en dicho acápite se mencionan las implicaciones de la construcción social de familia a nivel de objetividad relacional y de generatividad del lenguaje; y se proponen algunas herramientas para el trabajo con los niños, las niñas y las familias.

5 Este capítulo tiene pequeñas adaptaciones del capítulo publicado por la autora previamente: Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Las familias: sistemas interaccionales y construcciones relacionales, dialógicas, sociales, culturales e históricas. Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. Editores académicos. *Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud*. Cap. 8. pp. 225- 263. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde.

En este sentido, a lo largo del capítulo se realiza un abordaje teórico y conceptual sobre las categorías de niñez y familia desde la perspectiva sistémica y construccionista social, haciendo algunos comentarios generales acerca de la vigencia y pertinencia de estas aproximaciones, con respecto a las configuraciones actuales, marcadas por el contexto colombiano. Teniendo en la base este enfoque, se busca desarrollar planteamientos específicos útiles para el trabajo con los niños, las niñas y sus familias, en el contexto colombiano, al conceptualizar a la familia como un grupo construido socialmente a través de las prácticas dialógicas, sobre el cual se instauran narrativas dominantes. Se propone transformar la mirada y las conversaciones deficitarias y carenciales en torno a los niños, las niñas y sus familias, por una mirada en la que el conflicto y las violencias presentes en el contexto colombiano son entidades separadas de los seres humanos y sus relaciones; por lo cual, al separar el problema de los rasgos propios e inherentes de los niños, las niñas y a sus familias, se potencia la participación activa de niños y niñas, y de la familia en general, como agentes activos en el proceso de construcción social de paz.

I. Aportes a la Comprensión de los Niños, las Niñas y sus Familias desde la Perspectiva Sistémica

Desde el pensamiento sistémico se ha comprendido a las familias como sistemas, consistentes en entidades teóricas acerca de la funcionalidad de un todo constituido con base en la interacción entre sus elementos. En este sentido, el comportamiento de las familias depende de los intercambios establecidos con otros sistemas y de la interacción entre sus miembros, la cual produce propiedades emergentes que trascienden la suma de las partes que la componen (Boscolo, Cecchin, Hoffman y Penn, 2003).

Desde esta perspectiva, las familias tienen propiedades específicas, influyen y son afectadas por los subsistemas que las componen, los macrosistemas de los que hacen parte y el

medio ambiente en el que interactúan con otros sistemas. Al entender las familias como organismos, los niños y las niñas son fragmentos de familia (Whitaker, 1992). La metáfora de la familia como organismo hace referencia a que la familia es un sistema vivo, abierto, flexible, el cual se transforma por las propiedades que emergen de la interacción entre sus miembros y de su propia interacción con otros sistemas: el barrio, la escuela, la comunidad, etc.

La mirada sistémica para comprender la dinámica de vida de los niños y las niñas de Colombia como foco de estudio, permite romper las concepciones individualistas, aisladas o nómadas que impiden reconocer la complejidad de las relaciones interaccionales de las cuales participan. En el caso de estos niños y niñas, esto conlleva a no reconocer que son seres en interacción con otros, teniendo implicaciones a distintos niveles.

A nivel educativo, este fraccionamiento implica, por un lado, desconocer las relaciones complejas presentes entre la familia y la escuela y, por otro lado, realizar acciones en cada sistema, que pueden ser contradictorias, al tiempo que obstaculizan procesos que podrían generar un impacto más positivo en el aprendizaje. En este sentido, se naturaliza una mirada que otorga la responsabilidad del proceso formativo a la escuela y del proceso educativo a la familia (Ospina-Alvarado, 2012). Se olvida que tanto familia como escuela corresponden a sistemas interaccionales relevantes en el proceso educativo que se afectan entre sí. Por lo tanto, aproximarse a ellos de manera analítica y fragmentada implicaría una ruptura epistemológica hecha por el observador que desconoce el principio de la “totalidad”. Un principio que invita a ver que el todo es más que la suma de las partes y sus características, dada su interdependencia relacional e integración hacia el cumplimiento de metas y propósitos propios de la naturaleza de cada sistema (Bertalanffy, 1991, 2001). Por ello, dejar de lado la interdependencia de la familia y la escuela es desconocer la afectación entre ambas partes y su

incidencia en las transformaciones o afectaciones que pueda crearse entre ellas y en cada uno de sus subsistemas. No obstante, en nuestro contexto colombiano aún persisten las visiones tradicionales y desarticuladas sobre familia y escuela. Como lo mencionan Ospina-Alvarado y Gallo (2011), en el caso de los centros de protección de menores en Colombia, el trabajo mancomunado entre el personal profesional de estos centros y la familia aporta al mantenimiento de las transformaciones relacionales y a la construcción de interacciones alternativas a las violencias. Sin embargo, como lo plantean estas autoras, en la práctica es difícil lograr que esta articulación se mantenga en el tiempo.

A nivel comunitario, la mirada fragmentaria de los niños y niñas llevaría a desconocer la importancia del barrio, de la calle, del parque y de las interacciones que se gestan entre el niño o la niña y otros contextos interaccionales (Ospina-Alvarado, 2012), desarrollándose acciones desarticuladas y poco integrales en cada uno de estos sistemas. Esta mirada fragmentaria es sumamente crítica ya que la mayor parte de las interacciones de los niños y las niñas se presentan fundamentalmente en los espacios familiares y escolares. En relación con el conflicto armado colombiano, esta situación se agudiza, en la medida en que como lo mencionan Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012) para muchos niños y muchas niñas, la presencia de los actores armados legales e ilegales, en los espacios relacionales en los que construyen sus subjetividades, lleva a que las violencias se naturalicen como parte de la vida cotidiana de las familias y de otros contextos relacionales.

A nivel de política pública, las implicaciones no favorables de una mirada fragmentaria frente a la niñez colombiana, son evidentes. Es visible, la creación de una política pública diferenciada y no articulada para la familia y para la infancia, a tal punto que la implementación de programas de protección separa a los niños y las niñas del sistema familiar. En Colombia se ha desarrollado el Código de Infancia

y Adolescencia, de manera desarticulada de la política de familia, la cual se ha empezado a crear con posterioridad al código (Galvis, 2012). Igualmente, a pesar de que el Código de Infancia y Adolescencia, en la Ley 1098/2006, postula que el Estado busca garantizar a los niños y las niñas un desarrollo pleno que favorezca el crecimiento en familia y comunidad (Secretaría Distrital de Integración Social, 2008), la política pública orientada hacia la protección de ellos y ellas se operacionaliza en centros de protección de menores. Esta es una evidencia en torno a cómo esta población es apartada de sus familias (Ospina-Alvarado y Gallo, 2011). Adicionalmente, esta separación tiene implicaciones en términos de asignación de recursos. Un ejemplo de esto es la *Estrategia de Cero a Siempre* –a partir de la cual se fundamentó la Ley 1804 del 2 de agosto de 2016 Ley para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre– Estrategia con un foco fuerte en la inversión en la primera infancia y, aunque realiza una alusión a la familia y a los contextos interaccionales de los niños y las niñas, no considera la familia y las interacciones de los niños y las niñas con otros actores como ejes transversales (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

El pensamiento sistémico, como enfoque de comprensión de las familias y de otros sistemas, ha tenido algunas transformaciones que implican fracturas en los modos como tradicionalmente han sido comprendidos los niños y las niñas desde la asistencia y el desarrollo individualista y jerárquico, y cómo se comprende a las familias desde sus situaciones y contextos particulares. Como lo mencionan Sánchez y Valencia (2007), abordar a las familias desde la perspectiva sistémica implica contemplar tres dimensiones: la estructura, que da cuenta de aquellas alianzas y pautas de interacción que se establecen entre sus miembros; el funcionamiento, que establece los límites de interacción con otros subsistemas; y la organización que depende entre otras cosas del ciclo de vida familiar y de la normatividad establecida por sus miembros.

Lo anterior ha conllevado a percepciones más complejas acerca de las familias y a un mayor énfasis en el sujeto observador del sistema de interacción familiar y en la interacción de ese sujeto observador con las familias (Rosas y Sebastián, 2001). Estas transformaciones han permitido el desplazamiento de la cibernética de primer orden, en la que el foco son las familias como sistemas independientes, observados por agentes externos que tienen la capacidad de influir unidireccionalmente en el rumbo de dicho sistema, hacia una cibernética de segundo orden, en la que el sistema observante del que hacen parte sistema observado y observador, ocupa un lugar activo en la misma observación del sistema, dando cabida a las subjetividades como insumos relevantes para la comprensión e interpretación de las realidades. Desde este punto se hace posible la construcción de una visión de familia, a partir de una mirada compleja que incluye múltiples niveles de interacción que trascienden el ámbito familiar.

1.1. Las familias de los niños y las niñas como sistemas observados: reflexiones desde la cibernética de primer orden

En los inicios del pensamiento sistémico, se consideraba a las familias como sistemas, en el marco de la cibernética de primer orden. Esto llevó a que se entendiera a las familias como objetos y a orientar el trabajo con ellas hacia cómo se veía la familia y cómo construir una manera de cambiarla de acuerdo con un modelo normativo de familia, desde una mirada externa y experta (Hoffman, 2005), garantizada por la formación profesional del sujeto educador, investigador, terapeuta, u otros profesionales. Desde la cibernética de primer orden, la comprensión y el abordaje de las familias colombianas y su diversidad presente en relación con elementos contextuales –como lo son la pobreza, las violencias, el desplazamiento, entre otros elementos que marcan la configuración de múltiples formas de ser familia– se realizarían a partir de estrategias objetivas y neutrales dirigidas a modifi-

car una realidad que se comprende como única y genérica, y a responder a los modelos normativos de familia.

1.1.1. La estructura familiar de los niños y las niñas: enfoque estructural

La familia es considerada como el contexto natural para crecer y para recibir auxilio. A partir de esta concepción, la familia se ha consolidado como un grupo natural que permite procesos de socialización primaria a través de la elaboración de pautas de interacción. Estas constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de la familia, define su gama de conductas y facilita su interacción recíproca. La familia necesita de una estructura viable para desempeñar sus tareas esenciales, a saber, apoyar la individuación al tiempo que provoca un sentimiento de pertenencia e identidad. En esta medida, todo ser humano es una unidad, que a su vez hace parte de un todo por lo que necesariamente se encuentra en interacción con otras unidades. Esta interdependencia influye en la conducta del individuo y de aquellos que entran en interacción con él (Minuchin y Fishman, 1992).

Desde el enfoque estructural, Salvador Minuchin se aproxima a la comprensión de familia como objeto, estableciendo un modelo normativo de familia en buen funcionamiento, la cual debe incluir límites claramente marcados, tener equilibrio entre límites cerrados y permeables, establecer relaciones marcadas por jerarquías y aportar a la individuación de los distintos subsistemas, entre los que se encuentran el marital, el parental, el de hermanos y hermanas, y el de la familia nuclear (Hoffman, 2005).

Vale la pena señalar que, a pesar de que esta perspectiva hace referencia a la importancia de factores culturales, sociales y económicos (Hoffman, 2005), al establecer un modelo de familia normativa se asume una postura desde la cibernética de primer orden, en la cual el sujeto profesional

se ubica en un rol de experto que puede identificar la desviación frente a la noción de familia normativa, con lo que se desconoce la multiplicidad de familias posibles, que no necesariamente son problemáticas, en diferentes contextos y momentos históricos.

A pesar de lo anterior, el enfoque estructural ha tenido diversas transformaciones, incluyendo las miradas propuestas por otros autores y autoras que ubican dicho enfoque en la cibernética de segundo orden. Wainstein (2006) menciona que la estructura, a pesar de ser un concepto determinista basado en un patrón relacional recurrente, "... no prescribe acerca de cómo deben ser las interacciones, simplemente busca establecer, mediante la observación criterios de predicción acerca de la conducta interactiva de los miembros de la familia" (Wainstein, 2006, p. 107). Este autor plantea que, desde la perspectiva estructural, se pretende describir las transacciones y pautas interactivas consistentes, predecibles o repetitivas sobre cualquier contexto microsocioal, permitiendo identificar las fronteras o coaliciones al interior del sistema relacional. Sin embargo, realizar una lectura con respecto a cualquier familia o sistema interaccional, desde el lente de la estructura o de los patrones relacionales, podría reducir las particularidades de un contexto social micro a las generalidades de los patrones recurrentes basados en coaliciones y fronteras.

Al respecto, Wainstein (2006) enfatiza que dependiendo de las características de los grupos y las culturas se genera una preferencia por ciertas estructuras o formas de relación. Similar a esto, Minuchin, Lee y Simon (1998) enfatizan en que a pesar de que existan dichas estructuras, más aceptadas como convenientes en un contexto sociohistórico y cultural particular, es necesario tener en cuenta las particularidades presentes en cada familia, en la medida en que cada familia es distinta respecto a las demás, a pesar de participar de patrones relacionales recurrentes similares. Estos autores plantean que existen familias que no responden a las defini-

ciones tradicionales de familia basadas en la composición del grupo familiar; composición cimentada en lazos de consanguinidad o de compromiso, constituyéndose en excepciones frente a la norma, al existir grandes diferencias entre las diversas culturas. Del mismo modo, “La familia siempre ha sufrido cambios paralelos a los cambios de la sociedad” (Minuchin, 2003, p. 78), con lo que las tareas desarrolladas al interior de este sistema tienen variaciones según el momento sociohistórico y cultural, presentando transformaciones en concepciones como género, generación, entre otras.

Sin embargo, la manera en la que se evalúa a las familias, no siempre es acorde con los cambios que éstas experimentan. Minuchin (2003) plantea que “La adherencia a un modelo pasado de moda conduce a clasificar muchas situaciones que son claramente transicionales como patológicas y patogénicas” (p. 79).

Cuando en la psicología se emplea una mirada biopsicista centrada en modelos occidentales, se cae fácilmente en determinar la normalidad o anormalidad en las personas, utilizando medios diagnósticos como lo es el DSM (American Psychiatric Association, 2003). Este lente desconoce las condiciones contextuales del país en las que se encuentran los sujetos, enmarcadas por grandes desigualdades, pobreza y múltiples manifestaciones de violencia. En este sentido, el uso de modelos normativos externos para evaluar a las familias colombianas implicaría, de acuerdo con los planteamientos de Minuchin (2003), su ubicación en la anormalidad, en la disfuncionalidad y en el déficit, ya que las familias colombianas cuyas estructuras emanan de las condiciones contextuales expuestas, como lo son las familias reconstituidas, las madres solteras, los padres solteros, el embarazo adolescente, la necesidad de vivir con la familia extensa y las implicaciones del conflicto armado en su constitución, no responderían al modelo de familia tradicional (Tovar, 2003, como se cita en Tovar y Cardona, 2003).

Desde un enfoque centrado en la estructura familiar, Rodríguez (2004) menciona que no es posible el reconocimiento de un único tipo de familia en Colombia, connotando como una aventura la constitución de cada nuevo grupo familiar en el país, lo cual no ha sido atendido, según este autor, por los investigadores e investigadoras sociales. Rodríguez plantea que han surgido grandes transformaciones en las familias colombianas a lo largo de la historia, existiendo diferencias en la constitución de las familias en los distintos territorios colombianos. Gutiérrez de Pineda (como se cita en Tovar y Cardona, 2003), quien en Colombia ha hecho una lectura histórica de la estructura familiar, señala que las transformaciones de las familias se deben a que “los procesos de cambio familiar son resultado de su acomodación a las transformaciones de la sociedad y de la cultura que conforma su entorno” (p. 275).

Tovar (2003, como se cita en Tovar y Cardona, 2003) enfatiza que el papel de la familia cambia por el momento actual que vive Colombia, marcado “por la violencia, los cambios políticos y la inestabilidad económica” (p. 13). Según esta autora, en este contexto, los roles adecuados para las mujeres y los hombres de Colombia se ven cuestionados desde las nuevas estructuras, creencias, actitudes y expectativas frente a la familia, en las cuales el rol de la mujer continúa valorándose como inferior al del hombre; lo que marca el establecimiento de relaciones inequitativas.

Similar a lo anterior, Gutiérrez de Pineda (2003, como se cita en Tovar y Cardona, 2003) menciona que el rol de la mujer en el país ha sido fuertemente marcado por dos elementos: por un lado, debido a la cultura patriarcal, que llegó a Colombia con la Conquista y la Colonia; y por la ética religiosa que acompañó el proceso de movilización de las familias que se ubicaban principalmente en el campo y debieron trasladarse a las ciudades por cambios surgidos en las instituciones nacionales.

Según esta autora, las transformaciones expuestas llevaron a la naturalización de jerarquías familiares fuertemente marcadas por el género y por la edad, las cuales han ido cambiando a partir del reconocimiento del trabajo realizado por la mujer y de su participación como proveedora, llegando a modelos más horizontales, derivados en parte del ejercicio democrático propuesto por la pareja de padre y madre, que da lugar a que los hijos y las hijas tomen algunas decisiones en el ámbito familiar.

Siguiendo los planteamientos de Gutiérrez de Pineda (2003, como se cita en Tovar y Cardona, 2003), las transformaciones en el rol de la mujer, en la sociedad colombiana, y las implicaciones en la constitución de las familias, pueden marcar igualmente la aparición y visibilización de la violencia intrafamiliar, la cual se ha constituido en una problemática nacional, que ha empezado a considerarse como parte de la agenda pública.

Estas transformaciones en las familias colombianas, que se apartan del modelo tradicional de familia, connotan lo tradicional como un valor que se ha perdido (Tovar, 2003, en Tovar y Cardona, 2003), lo cual concuerda con lo expuesto acerca de la mirada carencial y deficitaria mantenida en el país, frente a las configuraciones actuales de familia.

1.1.2. La familia como sistema perceptivo-reactivo según algunos postulados del enfoque estratégico

Al igual que como sucedió con el enfoque estructural, hay distintos momentos y abordajes del enfoque estratégico, algunos de ellos más ligados a la cibernética de primer orden y otros que posteriormente fueron avanzando hacia el constructivismo en el marco de una cibernética de segundo orden. En este acápite se reseñan aquellas ideas más ligadas a la cibernética de primer orden, sin una pretensión de generalización con respecto al enfoque en su totalidad.

En el marco de la cibernética de primer orden, el enfoque estratégico “se focaliza en adecuar medios y fines. Su intención está dirigida hacia el cumplimiento de objetivos convenidos” (Wainstein, 2006, p. 79). Siguiendo a Wainstein (2006), este enfoque tiene como foco la identificación de problemas y su resolución a partir del establecimiento de metas, de la exploración de las respuestas y de la evaluación de los resultados, teniendo como objetivo el cambio eficaz y eficiente.

Igualmente, el enfoque estratégico propende por la transformación de los contextos sociales, a partir de miradas interaccionales frente a las problemáticas que se presentan, teniendo como foco sistemas relacionales como lo es la familia, comprendida como el principal contexto social que debe ser modificado para resolver un problema que se presenta (Madanés, 1990, en Zeig y Gilligan, comps., 1990). Las transformaciones orientadas a la resolución de un problema implican, según Watzlawick (2003, como se cita en Nardone y Watzlawick, 2003), transformaciones en la realidad de segundo orden; realidad que no es objetiva, sino que implica el valor o el sentido que se les atribuye a los objetos que se perciben y que constituyen la realidad de primer orden. En este sentido, siguiendo a este autor, la resolución de los problemas conlleva a la transformación de los marcos de referencia en los que se encuadran o significan los hechos ocurridos.

Nardone, Giannotti y Rocchi (2003), desde el enfoque estratégico, sugieren que no existen estructuras fijas de personalidad, sino que las interacciones familiares surgen de sistemas perceptivo-reactivos, los cuales se mantienen por mensajes repetitivos del sujeto adulto que educa. En este sentido, desde la interacción social, se envían mensajes a la percepción de los miembros de la familia, con lo cual se consolidan actitudes y comportamientos específicos que impiden o incentivan la experiencia. Es así como las personas adoptan unas maneras específicas de estar en el mun-

do, al retomar los mensajes enviados por los contextos a los que pertenecen, como lo son la familia, la escuela, la calle, el parque, entre otros. En general, en el contexto familiar, los padres y las madres entregan, a sus hijas e hijos, mapas preconfigurados con la intención de facilitar su existencia. Sin embargo, este es un nuevo mensaje que alimenta el sistema perceptivo-reactivo y que comunica a los hijos e hijas su incapacidad para construir sus propios mapas mentales (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003).

Desde este enfoque, la familia se concibe como un “sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presente en todas las culturas” (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003, p. 38); y se representa como un “sistema cibernético gobernado por reglas, en el interior del cual los miembros tienden a comportarse de forma organizada y repetitiva” (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003, p. 39). Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) hacen énfasis en que la familia es el primer ambiente de interacción social del que el individuo depende completamente, incluye interacciones entre mentes adultas y en formación y mantiene la unidad familiar a través de la organización adoptada por el sistema familiar. Siguiendo a estos autores, en la familia se ejerce poder de modelado y se presentan interacciones que generan interdependencia, que en algunos casos se expresa en implicación, y en otros en rechazo.

Es significativo señalar que esta perspectiva, en la que el sujeto profesional es experto y asume una visión externa frente a la familia (Hoffman, 2005), continúa posicionando al profesional en una jerarquía superior a la familia. Al considerar que el sujeto profesional puede reconocer los sistemas perceptivo-reactivos disfuncionales, identificando el intento de solución fallido de los miembros de la familia, este interviene en la familia, proponiendo una interacción funcional en la que se suspendan los intentos fallidos de solución (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003). Igualmente, el foco en los intentos fallidos de solución promueve, en los

sujetos profesionales y en las familias, un lente deficitario y centrado en la carencia frente a la interacción familiar.

El posicionamiento del sujeto profesional como experto en la perspectiva estratégica está presente, en palabras de Fisch (1990, en Zeig y Gilligan, comps., 1990), en “el uso deliberado de la influencia por parte del terapeuta” (p. 483), o de otros profesionales. Según este autor, todas las relaciones incluyen procesos de manipulación, cuyo beneficio está determinado por los resultados, razón por la cual la ética, en la perspectiva estratégica, implica el reconocimiento de dicha manipulación.

Similar a lo anterior, Madanés (1990, en Zeig y Gilligan, comps., 1990) plantea que desde el enfoque estratégico el sujeto profesional o terapeuta “... asume la responsabilidad de lo que acontezca dentro del consultorio y traza una estrategia para cada caso. A este fin se vale principalmente de la directiva” (p. 44); lo cual implica el mantenimiento del rol de experto.

El empleo de estrategias similares frente a patrones interaccionales recurrentes presentes en distintos contextos, realizado por un terapeuta en el rol de experto conocedor del tipo de familia normativa (hacia la cual direccionar las transformaciones provocadas en la familia), desconoce especificidades de consolidación y de interacción familiar a partir de determinantes sociales y contextuales, sin tener en cuenta características de las familias, que difieren según el contexto sociohistórico. Esto se percibe como una consecuencia de la adopción de estrategias desarrolladas en otros países, con diferencias contextuales amplias y con otros modos de comprensión de familia que no responden a las necesidades de las familias colombianas. En este sentido, se invisibiliza la materialidad de la realidad contextual y las implicaciones de dicha materialidad en los modos de configuración e interacción familiares, y la potencia o limitación que ese contexto imprime en el trabajo con las familias.

Como lo menciona Hernández (2008), desde 1998 se promulgó en Colombia la política de salud mental, retomando los lineamientos propuestos por la Organización Mundial de la Salud, política en la cual, a pesar de reconocerse la importancia de incidir en el contexto familiar y comunitario, no se ha puesto en práctica acciones encaminadas a lograr esta incidencia. Esta autora enfatiza en que a pesar de que la terapia sistémica empezó en el país en los años 80, los avances en términos investigativos, desde esta perspectiva, han sido limitados y hacen parte del ejercicio académico de las universidades que se han interesado en desarrollos relacionados.

1.2. Sistemas observantes: cibernética de segundo orden

La cibernética de la cibernética o cibernética de segundo orden, implica un tránsito en el que el observado se incluye y participa de los observadores del sistema y en el que el observador, deja de ser un ente externo y participa del sistema observante, en el que el observador es parte integral del sistema observado. Este tipo de paradigma rompe con la visión lineal de sujeto-objeto, observador-observado, cognoscente-cognoscible, como se verá a través de algunos enfoques sistémicos que dieron mayor peso a este tipo de cibernética.

1.2.1. Aportes al concepto de familia como sistema complejo

Dentro del pensamiento sistémico emergen algunas críticas frente a la propuesta de la cibernética de primer orden, en términos de la concepción de familia mantenida en los inicios del pensamiento sistémico, específicamente frente a la reducción y la fragmentación entre el sujeto observador y la familia. Como respuesta, la cibernética de segundo orden plantea la importancia de transformar el foco de la familia como sistema externo al sujeto terapeuta, investigador o educador, hacia el reconocimiento de un sistema interac-

cional del cual hacen parte, tanto la familia, como los sujetos profesionales que interactúan con ella (Hoffman, 2005). En este sentido, la cibernética de segundo orden implica la ampliación de los sistemas que se tienen como foco, promoviendo una aproximación más compleja frente a la familia y frente a los sistemas con los que ésta interactúa.

Morin, sin hacer referencia directa al análisis de la terapia familiar sistémica, propuso comprender un sistema como un macroconcepto generador de nuevas formas de relación, y no como término para definir totalidades (Estupiñán, 1997). Esta noción de sistema permitió identificar la importancia del lenguaje y de los procesos de distinción en el lenguaje del observador u observadora, en la construcción de los sistemas humanos. Lo cual posibilitó entender que “tanto el fenómeno a ser explicado como el mecanismo generativo propuesto, son propuestos por el observador en el flujo de su praxis del vivir y, como tales, le acontecen como experiencias provenientes de la nada, se originan en él” (Maturana, 1992, como se cita en Estupiñán, 1997, p. 31).

La redefinición del concepto de sistema como generador de relaciones implica una visión avanzada del modelo sistémico, basada en la cibernética de segundo orden; la cual hace alusión a la conexión de tres conceptos: el observador u observadora, el lenguaje y la sociedad. Desde la cibernética de segundo orden se plantea que los sujetos observadores hacen las descripciones, el lenguaje es empleado por estos para hacer conexiones, y la sociedad es creada por los observadores y observadoras en el uso del lenguaje. Partiendo de dicha comprensión, se empezó a tener en cuenta la relación constante entre el sujeto observador y los contextos. Esta transformación condujo a que, al trabajar con familias, no se les identificara como multiproblemáticas, sino como familias con recursos internos y externos sin explotar (Estupiñán, 1997). Esto en la medida en que la cibernética de segundo orden, al enfatizar en el lenguaje y en cómo la narración de

los hechos incluye la mirada del sujeto observador, propició vías para observar a las familias desde unos lentes distintos a los de las patologías, permitiendo la emergencia de nuevos lenguajes para nombrar a las familias según sus recursos y sus potencialidades.

La visión anterior, en la que se incluye al sujeto observador en la construcción del sistema que observa, implica una mirada más compleja de los fenómenos, al tener en cuenta los diferentes niveles del contexto. La complejidad, en palabras de Morin (1994) se refiere a un tejido, que superficialmente parece estar conformado por elementos heterogéneos que representan simultáneamente lo singular y lo múltiple, pero, que al ser observado en detalle muestra también un entramado de circunstancias, eventos y relaciones que son constitutivas del mundo:

Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, (...), nos han vuelto ciegos (p. 32).

De acuerdo a esto, la complejidad implica la conexión de eventos entrelazados que conforman y enriquecen la vida de las familias y de las diferentes comunidades. En este sentido, la complejidad, entendida como el significado de multidimensionalidad, ha permitido comprender y encontrar nuevas posibilidades acerca de las situaciones problemáticas que se les presentan a las familias o a los grupos. El pensamiento complejo permite reconocer que no existen recetas para mantener el equilibrio familiar, sino que se generan nuevas formas de comprensión, las cuales buscan suscitar maneras alternativas de organización (Estupiñán, 1997).

Ubicar el foco en la relación entre el sujeto observador y los contextos conlleva una responsabilidad importante en el sujeto profesional –investigador, educador, terapeuta–, en la medida en que él mismo influye en el fenómeno observado y se transforma en esta interacción, siendo relevante posicionarse de manera ética y política, visibilizando el lugar desde el cual hace sus observaciones e interactuando con el sistema que observa.

1.2.2. Nuevos supuestos desde la escuela de Milán para comprender la familia desde un enfoque terapéutico

El tránsito entre los conceptos de cibernética de primer orden y cibernética de segundo orden, y la complejización de la comprensión de familia, pueden entenderse mejor al analizar el recorrido de la Escuela de Milán, una de las escuelas de pensamiento sistémico en las que se dio el proceso mencionado.

En 1971, Selvini, Boscolo, Prata y Cecchin centran su trabajo en el sistema familiar o modelo sistémico, fundando en Milán el Centro per il Studio della famiglia. La corriente de Milán se diferencia de las demás intervenciones familiares en tanto que pasa de un pensamiento lineal (causa-efecto) a uno circular (relacional), e incluye la connotación positiva del paciente designado y del comportamiento de los demás miembros de la familia. Con la connotación positiva se asigna un valor positivo a lo que ha sido considerado como negativo por las personas y por las familias, constituyéndose en una de las verdades posibles sobre el problema, que es seleccionada por el sujeto terapeuta al ser la más útil. En este sentido, para el grupo de Milán, la terapia se basaba en generar una puntuación diferente, la cual permitía reenmarcar la situación problemática. Desde esta concepción, las intervenciones se relacionan con el contexto social, respetando la tendencia de las familias a mantener el equilibrio,

con lo que se reduce la resistencia al cambio (Boscolo, Cecchin, Hoffman y Penn, 1978).

La Escuela de Milán tiene en cuenta igualmente el concepto de circularidad cibernética, planteado por Bateson, como modelo de sistemas vivos, siendo característico de este grupo el interrogatorio circular, en el que el énfasis de las preguntas se pone en lo relacional, y en donde se desplaza el foco de la familia al sujeto terapeuta; es decir, de la familia como sistema a la interacción de la familia con el observador u observadora. Así mismo, el grupo de Milán se basó en la elaboración de hipótesis, implicando a la terapia como investigación conjunta con la familia: la circularidad, como capacidad del sujeto terapeuta de intervenir –a partir de la retroalimentación recibida en la respuesta anterior de la familia– y la neutralidad, en la que el sujeto terapeuta puede adoptar diferentes posiciones (Boscolo et al., 1978).

Además de las nociones anteriores incluidas en la perspectiva del grupo de Milán, se empezó a poner énfasis en la cibernética de segundo orden; énfasis sostenido, principalmente, por Boscolo y Cecchin. En la cibernética de segundo orden se hace referencia a los sistemas observantes, al incluir al observador u observadora en aquello que observa, por lo que la objetividad se vuelve una tarea imposible. Desde esta noción, el sujeto observador realiza sus observaciones a partir del lente de su cultura, de su lengua y de su familia. En esta medida, el sujeto observador y lo observado pasan a ser parte de una circularidad mayor, en la que no es posible que una parte controle a la otra, ni que las partes se separen (Boscolo et al., 1978).

Al enfatizar en la cibernética de segundo orden, el problema deja de existir independiente de los observadores u observadoras que lo puntúan, por lo que los diagnósticos sólo están presentes en la definición dada por los sujetos observadores, y al ser realizados refuerzan las dificultades que describen, haciéndose difícil el cambio desde una puntua-

ción centrada en la connotación negativa. En la medida en que el problema se construye a partir de la percepción del sujeto observador y de la interacción entre este y la familia, es necesario que la profesional, o el profesional, observe las consecuencias de sus intervenciones. Es así como se empezó a centrar la atención en los procesos cognitivos y perceptuales, dando preponderancia a los sistemas o marcos de sentido, más que a los sistemas de conducta, con lo cual se recupera la noción de realidad como un constructo social, dependiendo así las ideas sobre el mundo de un sujeto observador específico (Boscolo et al., 1978).

A raíz de los cambios mencionados anteriormente, el grupo de Milán se divide: Boscolo y Cecchin se dedican a la formación de terapeutas; y Selvini y Prata a la investigación. El primer grupo dejó de intervenir únicamente al sistema familiar, teniendo en cuenta sistemas e instituciones cada vez más amplios, en los que se incluían las diferencias contextuales, pasando de la noción de sistema familiar a la de sistema signifiante, el cual “incluye todas aquellas unidades (personas o instituciones) que se activan en el intento de aliviar los problemas” (Boscolo et al., 1978, p. 42). Este cambio de noción permitió tener en cuenta al “(...) paciente designado, los miembros de la familia nuclear y de origen, la escuela, el trabajo, otros consultores o terapeutas, expertos, servicios sociales y sanitarios (...) [al igual que al] terapeuta en su calidad de observador con sus propias teorías y prejuicios” (Polo, 1997, p. 135). Con lo que el problema deja de puntuarse a partir de los sistemas observados, centrándose en la puntuación de los sistemas observantes (Boscolo et al., 1978).

El grupo de Milán, específicamente Cecchin, pasó de las ideas constructivistas –basadas en los mapas mentales como constructores de la visión del mundo–, a reconocer el lenguaje y la investigación como procesos conversacionales que construyen realidades, incluyendo así en sus premisas el construccionismo social, desde el cual el significado implica

una construcción relacional que se da en la interacción con los demás (Polo, 1997).

1.2.3. La familia y el desarrollo humano desde la perspectiva ecológica

Considerando los postulados de Bronfenbrenner (1987), tanto los individuos como las familias se encuentran inmersos en sistemas que generan una influencia social, cultural e histórica que propicia cambios en las acciones y las relaciones. Bajo esta perspectiva, la familia es considerada como un microsistema en el cual se establecen relaciones de carácter bidireccional y complejo con otros sistemas cercanos e íntimos. Esta perspectiva, contempla otros entornos como son el mesosistema, en el cual ocurren relaciones de cooperación entre dos microsistemas (por ejemplo familia y escuela); el exosistema, conformado por estructuras sociales formales e informales que establecen pautas para influir o delimitar las interacciones que ocurren en los microsistemas; y el macrosistema, formado por los sistemas de valores, creencias, patrones culturales y sucesos históricos que afectan a los demás sistemas.

En el contexto educativo, el tránsito de la comprensión de la familia hacia los sistemas de interacción que incluyen al observador u observadora propuesto por la cibernética de segundo orden, tuvo cabida en el modelo ecológico, propuesto por Bronfenbrenner (1987), como una perspectiva teórica para la investigación, en la cual el desarrollo humano implica la interacción entre la persona y los ambientes en los que se encuentra, en la medida en que el desarrollo es visto como el cambio en la percepción y en la relación de las personas y las familias con el ambiente. Desde esta perspectiva, el desarrollo no es una realidad objetiva, sino que depende de procesos de percepción y de relación de las personas y de las familias, en un ambiente ecológico, entendido como el “conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23).

Los ambientes ecológicos pueden visualizarse en el siguiente gráfico:



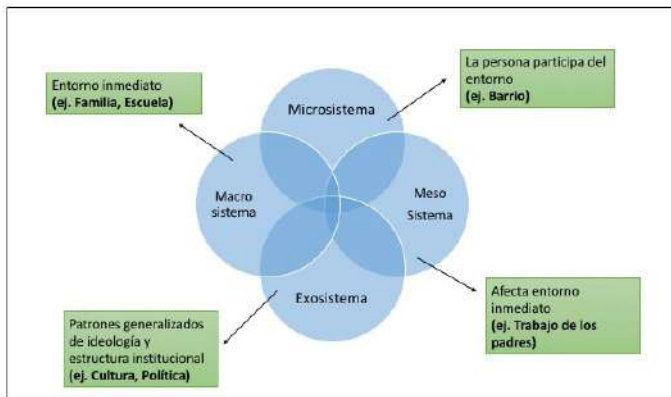
Modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner con adaptaciones específicas a los niños y las niñas

Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo implica, de igual manera, las relaciones y la comunicación entre los distintos entornos, por lo que en la base del aprendizaje se encuentran los lazos entre la escuela y el hogar. En este sentido, los cambios en la estructura de entornos superiores, como lo serían el contexto educativo y la familia, implican transformaciones en el desarrollo y en la conducta, partiendo de los distintos ambientes como sistemas y no como variables lineales. Esta perspectiva trasciende la conducta de los individuos y de las familias, incluyendo sistemas modificables dentro –y entre– entornos.

Por lo anterior, sería importante, a partir de una perspectiva como la ecológica, apuntalar transformaciones a nivel cultural y social, que posibiliten cambios relacionales en los distintos ambientes ecológicos en los que se encuentran los niños y las niñas. Sin embargo, teniendo en cuenta que los cambios a nivel macro toman un mayor tiempo y esfuerzo,

es necesario propiciar transformaciones cotidianas a nivel relacional, que potencien dinámicas alternativas en los distintos ambientes ecológicos.

Los distintos entornos o ambientes ecológicos se clasifican en microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, como puede observarse en la siguiente gráfica:



Sistemas en los que Bronfenbrenner clasifica los ambientes ecológicos

Desde la perspectiva ecológica, sería necesario propender por la disponibilidad de entornos de apoyo a la familia, a partir de las políticas o costumbres orientadas a la creación de ambientes y roles sociales, que tiendan a la vida en familia. Lo anterior tiene como premisa que la vida en familia es fundamental, en la medida en que el desarrollo trasciende los límites del niño o niña, afectando a otros actores como los padres y madres, las abuelas y abuelos, las profesoras y profesores, entre otros (Bronfenbrenner, 1987). Para cerrar este apartado, y teniendo en cuenta que uno de los contextos que se abordan en los procesos investigativos presentados en este libro es el contexto del conflicto armado, vale la pena reflexionar desde una mirada ecológica sobre las dinámicas que se tejen en las familias que han vivido en dichos territorios. Luego de situaciones como el desplazamiento, la familia sufre múltiples transformaciones en sus prácticas,

hábitos y rutinas, requiriendo del soporte de los otros entornos para el mantenimiento de unos mínimos de calidad de vida.

A pesar de la importancia de los entornos de apoyo disponibles para la familia, vale la pena señalar que, en muchos casos, las familias colombianas se encuentran solas, debiendo asumir grandes responsabilidades, en condiciones de alta complejidad. Frente a estas condiciones, como lo plantean Alvarado y cols. (2012), los niños, niñas y jóvenes se ven obligados a adoptar responsabilidades que, en otros contextos, no serían acordes a su edad, como por ejemplo el tener que asumir la carga económica frente al mantenimiento de sus hermanos o de sus familias.

1.2.4. Niños, niñas, familias y escuelas: enfoque constructivista

Adicional a la perspectiva ecológica, los planteamientos de la cibernética de segundo orden respecto a la familia se plasman en el enfoque constructivista. A través de autores como Vigotsky (1978) se enfatiza en la importancia de ampliar el foco de los espacios de interacción de los que participan los niños y las niñas, contemplando tanto la familia como la escuela, como sistemas en los que es posible favorecer el desarrollo de sus recursos.

Aun cuando el foco principal de Vigotsky está puesto en la escuela, vale la pena señalar la importancia que otorga a la educación que brinda la familia a los niños y a las niñas: “Este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa” (Vigotsky, 1978, p. 9).

Los planteamientos de Vigotsky (como se cita en Rosas y Sebastián, 2001) hacen referencia a un sujeto cultural e

histórico, mediado semióticamente y agente de la cultura; entendida la mediación como la construcción de significado que se transforma en la internalización, deviniendo en construcciones culturales de sentido. Es así como la construcción de sentido y las funciones psicológicas superiores, al internalizar (intrapsíquicamente) la actividad social, permiten la construcción de sistemas de herramientas conceptuales que transforman al sujeto en mediador activo entre el mundo interno y el mundo externo (Rosas y Sebastián, 2001).

Adicional a los planteamientos de Vigotsky, Rosas y Sebastián (2001) mencionan que en el constructivismo aparecen planteamientos diferenciales, de acuerdo con otros dos autores:

El constructivismo en Piaget hace referencia al sujeto racional según el nivel –estructuralmente distinto– de desarrollo cognitivo. Este sujeto construye estructuras y esquemas generales de conocimiento científico, por medio de la abstracción reflexiva posibilitada a partir de esquemas y estructuras preexistentes frente a la tarea de adaptación, lo cual se da en un proceso que alterna el desequilibrio y la equilibración (Rosas y Sebastián, 2001).

Maturana, por su parte, hace referencia al sujeto como organismo (biológico), observador (identidad psicológica) y sujeto cognitivo (acoplamiento estructural de tercer orden: descripción del observador de cambios en la estructura interna a partir de perturbaciones externas entre seres humanos en el lenguaje). El sujeto se distingue en el lenguaje, al ser observador, con posibilidad desde el emocionar consistente en el amor, a partir del cual se toma al otro como legítimo. En este sentido, el sujeto implica la construcción de organización (biológica) y de dominios consensuales (psicológicos), en el proceso de la *autopoiesis*, consistente en la producción de componentes para conservar la organización de un organismo o para producir componentes complejos,

implicados en las coordinaciones lingüísticas (Rosas y Sebastián, 2001).

Los planteamientos de Maturana (1995) para la comprensión de los niños, las niñas, de sus familias y de las escuelas de las cuales participan, permiten concluir que al enfatizar en ellos y ellas –así como en los sistemas de los que hacen parte– estamos haciendo recortes de la realidad, distinciones cognitivas desde dominios consensuales. Quizá este es el punto en el que el enfoque constructivista se conecta con la cibernética de segundo orden, en cuanto nos invita a contemplarnos como parte de ese recorte de la realidad.

El enfoque constructivista en particular, aun cuando algunas otras perspectivas sistémicas también comparten esta mirada, postula que “Verdaderos mundos cognitivos surgen y se viven a partir de trazar distinciones” (Wainstein, 2006, p. 182), que incluyen algunos aspectos de la experiencia, pero a la vez excluyen otros. En este sentido, las realidades acerca de la familia y de la escuela dependen de los mapas cognitivos del sujeto observador, y los problemas identificados en las familias, así como en las escuelas, se generan a partir de la distinción que este realiza (Wainstein, 2006).

La familia es concebida como un espacio mental o como una distinción, y se mantiene por mitos familiares entendidos como:

(...) sistemas de creencias sistematizadas y compartidas por todos los miembros de la familia, ordenando los roles mutuos y la naturaleza de las relaciones (...) [Los mitos familiares] operan como un sistema mental complejo que organiza la percepción, el diseño de la vida común y el modo de actuar de la familia (Wainstein, 2006, p. 185).

En el caso del contexto del conflicto armado, como uno de los territorios contemplados en una de las investigaciones que se reseñan en este libro, emergen mitos familiares como el de la solidaridad, que les permite a las familias salir ade-

lante a pesar de lo vivido. En algunos casos la solidaridad ha sido aprendida en el campo, como práctica de arraigo al territorio y a la comunidad, por lo que las familias son capaces de ser solidarias con otras personas que han vivido situaciones similares a pesar de que ellas mismas en muchos casos no cuentan con las condiciones mínimas de vida digna.

Desde el constructivismo hay conocimientos sobre la familia más útiles para configurar unos estilos específicos de familia (Wainstein, 2006). La investigación sobre las familias u otros constructos sociales implicaría, desde esta perspectiva, la cognición del mundo del sujeto investigador, en la medida en que el mundo es resultado de quien conoce; y la adquisición de conocimiento implica la construcción activa de un sujeto (Rosas y Sebastián, 2001).

Volviendo al caso de las familias provenientes de territorios con presencia del conflicto armado, en nuestro rol como investigadores, investigadoras, terapeutas o docentes, podríamos aportar a visibilizar y construir conocimientos acerca de las familias que son más útiles para ellas como aquellos ligados a las prácticas solidarias, de vida en comunidad, de arraigo al territorio y de cuidado de la naturaleza, más que aportar conocimientos acerca de ellas, y de sus hijos e hijas, desde lecturas que revictimicen. En este sentido el constructivismo nos pone de cara a una alta responsabilidad frente a los recortes que hacemos de la realidad, frente a nuestras lecturas o distinciones, frente a las comprensiones que propiciamos y frente a las interacciones de las que participamos.

II. Aportes a la Comprensión de los Niños, las Niñas y las Familias desde el Construccinismo Social

Partiendo de la importancia de la coordinación lingüística, Gergen (2007) avanza respecto al planteamiento constructivista centrado en construcciones cognitivas, hacia la construcción social centrada en el lenguaje.

2.1. Construccinismo social como una perspectiva crítica frente a las teorías

Gergen (2007) destaca la importancia de mantener una perspectiva crítica frente a las propias teorías, buscando que evolucionen al incluir diferentes voces, partiendo de que las teorías son recursos discursivos que enriquecen las prácticas y dan flexibilidad para actuar efectivamente.

En términos de Gergen (2007), “la teoría es en sí misma una forma de práctica” (p. 113). La teoría invita a actuar de ciertas formas y no de otras, con lo cual aporta a la vida cultural. Desde estos planteamientos, cobra importancia el momento histórico que dio lugar a las conceptualizaciones y sus funciones en la vida cultural. En este sentido, es relevante tener en cuenta que los supuestos y métodos –de la psicología empiricista– se basan en valores occidentales y, al suponer su universalidad, configuran verdades desde el colonialismo.

La propuesta del construccionismo social plantea un reto a la creatividad teórica, al cuestionar lo tomado por dado, en la medida en que postula la importancia de crear inteligibilidades que potencien nuevos mundos; mundos que se hacen posibles a partir de una visión colaborativa de la vida, lo que implicaría –para las ciencias sociales– pasar de un foco en nómadas a un foco en las relaciones, que articulan pensamiento y lenguaje (Gergen, 2007).

Los supuestos epistemológicos del construccionismo social cuestionan las posturas tradicionales de la psicología y de las ciencias sociales, que han pretendido establecer exposiciones objetivas y experimentales de lo que existe, utilizando lenguajes artificiales creados por el contexto científico, a partir de los cuales se transmite el saber empírico. Desde la perspectiva tradicional, se tiene en cuenta la noción de verdad, la cual se considera legítima si es transmitida en entornos y medios científicos (Gergen, 2006). Es así como, a partir

de la perspectiva tradicional, se ha constituido una noción única de familia, instaurada como una verdad que silencia la emergencia y el reconocimiento de diferentes posibilidades de familias.

2.2. Construcción social de los niños, las niñas y sus familias

Para la construcción de las categorías de niñez y familia, al igual que otras categorías trabajadas en la Línea de Investigación, consideramos relevante retomar la invitación del construccionismo social frente a trascender el conocimiento individual, posicionándonos en el conocimiento construido conjuntamente. Esta construcción social de niñez y de familia –en términos de coordinación con otros– se ha dado en una cultura con jerarquías respecto a la racionalidad, cuya posición superior, como lo ha argumentado Gergen (2007), la asume el hombre blanco, propiciando un cúmulo de convenciones lingüísticas que alimentan la exclusión.

En el contexto colombiano no se puede desconocer que la construcción acerca de lo que es *ser familia*, *ser niño* o *ser niña* se ha dado en una cultura fuertemente marcada por el predominio del hombre y del adulto, siendo en muchos casos silenciadas las voces de las mujeres, de los niños y de las niñas, en tal proceso. Este silenciamiento ha tenido igualmente consecuencias en la manera en que los niños, las niñas y sus familias se perciben a sí mismos, al consolidarse verdades relacionadas con el deber ser.

2.3. Los niños, las niñas y sus familias como objetividades relacionales

La objetividad relacional se entiende como postura que emerge del conocimiento posmoderno, a manera de resistencia frente a los postulados dominantes en torno al conocimiento que se construye desde la individualidad, la objetividad y con pretensiones de verdad absoluta, para proponer una construcción conjunta o comunal del conocimiento des-

de la cual la objetividad no se niega sino que se entiende como un logro relacional que, tomando el lenguaje como un medio pragmático, performativo y generativo, puede construir verdades locales y contextuadas (Gergen, 2007).

En este sentido, desde el construccionismo social, lo que se nombra como niño, niña o familia, no hace referencia al mundo objetivo sino a una construcción colectiva y lingüística; lo que implica una objetividad relacional, ya que para referirse al mundo se requiere del lenguaje. En esta perspectiva, no hay descripciones exactas sobre los niños, las niñas y sus familias, sino construcciones con especificidad cultural, que incluyen aspectos como la jerarquía de género y los intereses de las instituciones. Para comprender un fenómeno social como la familia, la observación no es suficiente: se requiere una coordinación lingüística como interpretación de lo observado, ya que lo que se toma como real es una construcción comunal (Gergen, 2007).

El enfoque construccionista social invita a mantener una posición crítica frente a la idea de que nuestras observaciones son una manifestación real y objetiva del mundo. Así mismo, postula que las divisiones con las que los seres humanos aprendemos acerca del mundo no necesariamente se refieren a divisiones reales del “mundo externo” (Burr, 1995). Desde este enfoque, se considera que las formas como cada persona entiende al mundo, las categorías y los conceptos que usa, están influenciados cultural e históricamente. Esto quiere decir que las interpretaciones acerca del mundo dependen del contexto en el que vive cada persona (Burr, 1995).

Gergen (2006) centra su atención en las relaciones coordinadas, después de que las concepciones modernas durante varios años estudiaron la individualidad de las personas. La postura moderna manifiesta que cada persona actúa a partir de directrices internas, razonamientos y emociones, entre otros. Desde esos planteamientos, la persona se con-

vierte en responsable de sus propios actos. Sin embargo, Gergen propone que todo aquello que se considera real o verdadero se presenta gracias a un proceso de coordinación entre personas.

En este orden de ideas, la categoría de niñez y la categoría de familia implicarían construcciones sociales, dadas a partir de interacciones generadoras de sentido, que responden a una época, a una cultura y a una sociedad específicas. Los conceptos de niño y familia occidentales se han naturalizado, se han instaurado como verdades y se han importado a los países latinoamericanos. En este sentido, cobran gran relevancia los planteamientos de Martin-Baró (1998, como se cita en Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2011) desde la psicología de la liberación; y de Freire (1985, como se cita en Gergen, 2007), desde la educación popular; planteamientos acerca de una psicología y una educación latinoamericanas que respondan a los determinantes sociales y a las necesidades de los países latinoamericanos. La colonización del pensamiento occidentalizado en Latinoamérica ha limitado la comprensión e intervención frente a los niños, las niñas y sus familias, instaurándose un único modo de existencia, sin tener en cuenta las particularidades del contexto. Esto ha llevado a que se perciba desde el déficit a los niños, las niñas y sus familias (al no responder a los estándares impuestos por condiciones diferentes a las latinoamericanas).

En síntesis, los planteamientos construccionistas sociales se distancian de una postura esencialista –orientada a la determinación y al descubrimiento–, lo cual permite la comprensión de las personas y de sus interacciones en constante devenir y cambio. Estos planteamientos niegan que el conocimiento sea una directa percepción de la realidad, planteando, por el contrario, que cada persona construye con otras sus propias versiones de la realidad.

2.4. Los niños, las niñas y sus familias contruidos desde el lenguaje generativo

Como se ha mencionado, haber apropiado a nivel latinoamericano una cultura occidental que no pertenece a nuestros territorios, conlleva a estar inmersos en ciertos patrones culturales que muestran a la naturaleza humana y al desarrollo humano como algo predefinido y estereotipado, desde modelos normativos y estándares que como actores sociales no alcanzamos a lograr, posicionándonos desde lecturas carenciales, deficitarias y revictimizantes. A partir de la teoría generativa desarrollada por Gergen (2007), es posible el cuestionamiento de aquellos modos de pensar y de actuar sustentados en verdades que aunque se perciben como cuestionables, tradicionalmente han logrado una amplia aceptación. Esto es posible gracias a la potencia de los sujetos para construir acuerdos sociales alternativos, a través de prácticas dialógicas que conduzcan a la acción y la transformación de las realidades, tomando como principal insumo la visión colaborativa de la vida, la creatividad y la postura crítica frente aquellas realidades sociales prediseñadas. Es así como el lenguaje desde su carácter generativo permite realizar un tránsito de la individualidad “a la constitución del “nosotros” o el “entre nos”, a la naturaleza intersubjetiva que pone de cara a los sujetos a criterios, acuerdos, normas, y formas de actuar compartidos” (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012, p. 56).

Lo anterior se relaciona con la comprensión de la “realidad”, la cual, desde esta perspectiva, responde a un multiverso de significados. Esto quiere decir que la realidad acerca de lo que es la familia, al igual que las demás verdades, se crea en el intercambio social y dinámico por medio de la conversación. En este sentido, no es necesario entablar conversaciones acerca de nociones como las verdades únicas, ya que se pueden tener en cuenta múltiples versiones sobre los fenómenos, relacionadas con la cultura y con el momen-

to histórico en el que se presentan (Anderson y Goolishian, 1998).

En cuanto al lenguaje, el enfoque construccionista social arguye que es una pre-condición del pensamiento y es fundamental, ya que la posibilidad de ser sólo está en el lenguaje. Por tanto, se habla de la función generativa en la que el lenguaje es acción (Burr, 1995). El lenguaje empleado en las descripciones y comprensiones sobre los niños, las niñas y sus familias, así como sobre otros fenómenos sociales, no implica una correspondencia con la verdad, sino que se constituye en un medio constructor de realidades locales, al ser generativo y al ser un producto de procesos culturales y relacionales (Gergen, 2007).

Vale la pena señalar que, en el contexto colombiano, se ha naturalizado el uso de múltiples términos relacionados con el déficit y las carencias, que al estar presentes en interacciones cotidianas han llevado al uso de etiquetas y señalamientos desde categorías diagnósticas como “hiperactivo”, “agresivo”, “disfuncional”, entre otras, con las cuales se suprime al otro, se niega su posibilidad de agencia. Otro ejemplo, han sido los términos para referirse a las personas que han vivido en contextos de conflicto armado, quienes –a nivel de política pública– son nombrados como “víctimas”; pero cuyo término se ha usado en otros contextos en los que se invisibilizan sus potencias y posibilidades de transformar el presente, y en esta misma medida, definen modos de relacionamiento desde el poder y la jerarquía.

Así, en términos de Gergen (2007), “el lenguaje es constitutivo del mundo, ayuda a generar y/o sostener ciertas formas de práctica cultural” (p. 101). Como lo plantea Wittgenstein (1953, como se cita en Gergen, 2007), el lenguaje toma su significado de su uso en la acción, en los juegos del lenguaje constituidos por interacciones recurrentes y no por procesos subjetivos y mentales. Es así como la verdad sobre

las familias, y sobre otras construcciones comunales, depende de convenciones sociales.

Partiendo de lo anterior, la construcción de lo que son los niños, las niñas y sus familias, se presenta en interacción con los otros, con las otras y con lo otro, a partir de actos de sentido, los cuales varían en los diferentes contextos conversacionales en los que interactúan las personas, construyéndose, de esta manera, diversas posibilidades y configuraciones. Es relevante visibilizar la potencia que hay en este planteamiento, el cual implica la posibilidad de creación de nuevos actos de sentido que consoliden nuevas versiones de ser niño, niña o familia.

En el contexto colombiano –en el cual ser familia se ha constituido desde las múltiples violencias y desde las necesidades insatisfechas, que posicionan a niños y niñas en roles que no corresponden a la etapa del ciclo vital en la que se encuentran (como lo son el trabajo y el cuidado de los hermanos menores o de sus propios hijos)–, la construcción de otras posibilidades de familia implicaría generar historias alternativas a las violencias y participar de procesos colaborativos en los que se construyan dichas formas nuevas de ser familia.

De esta manera, consideramos que el significado y la comprensión son construidos social e intersubjetivamente. La intersubjetividad se entiende como aquellas situaciones en las que dos o más personas están de acuerdo en estar experimentando el mismo fenómeno de la misma forma. Sin embargo, la comprensión de los fenómenos se genera siempre y cuando se establezcan actos comunicativos en los cuales se construyan nuevos significados (Anderson y Goolishian, 1998). Galicia (2004) plantea que las personas buscan darle significados a las experiencias que los rodean; significados otorgados a través de un proceso de construcción que se genera a partir del lenguaje. Gergen concuerda en que las acciones o las palabras de una persona no tienen sentido

si no es gracias a las acciones o las palabras de los demás, las cuales tienen que ver con un juego relacional (Galicia, 2004). En este sentido, a partir de establecer un determinado juego relacional, se construyen significados específicos acerca de los niños, las niñas y sus familias, siendo posible construir significados alternativos acerca de estos.

Teniendo en cuenta lo anterior, Gergen (2006) plantea que la concepción del ser humano sobre sí mismo –y sobre su familia– varía en forma notoria, según las culturas y las épocas históricas. Desde los planteamientos de Gergen, las verdades construidas sobre el sí mismo y sobre las interacciones con otros, en espacios como la familia, son momentáneas y corresponden únicamente a una trama relacional específica (Balbi, 2004). En este sentido, los modos de habla sobre uno mismo y sobre los demás tienen consecuencias sociales, al igual que los términos usados en las conversaciones limitan las actuaciones (Gergen, 1996).

Otro contexto en el que el lenguaje puede limitar las posibilidades de construcción de realidades alternativas es el de la salud. En muchos casos, existen situaciones que son definidas como *problema*. Para Gergen (2006) este concepto es una entidad lingüística que puede utilizarse para referirse por ejemplo, a circunstancias relacionadas con la enfermedad mental. Diversos autores y autoras han manifestado que los conceptos de la enfermedad mental funcionan como mitos sociales, y son ampliamente utilizados como una forma de control social (Szasz, 1970, en Gergen, 2006). Así mismo, las concepciones que los profesionales y las profesionales de la salud tienen sobre el “funcionamiento sano”, se hallan impregnadas de nociones culturales relativas a la personalidad ideal y a la familia ideal (Gergen, 2006).

Los planteamientos mencionados tienen gran influencia en el contexto interventivo, en la medida en que se critica la comprensión de la patología y de la cura de individuos y familias como procesos universales y correspondientes a

verdades absolutas. De esta forma, se sitúan las narraciones, tanto de los sujetos profesionales, como de las familias, en una cultura y sociedad específicas. El sujeto profesional y la familia forman una comunidad en la cual cada quien aporta sus recursos y conocimientos para generar concepciones diferentes del futuro (Anderson y Goolishian, 1998).

De igual manera, el cambio que se genera de lo individual a lo relacional produce la idea de construcciones múltiples de lo real. En el caso de las intervenciones con las familias, el mantener una postura que permita identificar las múltiples visiones y las diversas interpretaciones, conlleva a que se generen maneras alternativas de avanzar, una vez el problema ha surgido (Gergen, 2006). En relación con lo anterior, Tomm (1994, como se cita en White, 1994) propone la noción de los “otros internalizados” en el contexto de la terapia; en el cual, a partir de las preguntas que realiza el terapeuta o la terapeuta, afloran las voces de otros al interior de las personas consultantes.

Considerando la importancia del lenguaje en la construcción social de realidades, y desde el marco epistemológico de la filosofía hermenéutica, la metáfora narrativa como comprensión de la mente permite incluir el carácter social e histórico de la experiencia humana (Bruner, 1990, en Balbi, 2004; Bruner y Weisser, 1991, en Balbi, 2004; Guidano, 1991, en Balbi, 2004). Este marco epistemológico da igualmente un carácter temporal a la experiencia humana y la liga a la narrativa.

La estructuración de una narración requiere seleccionar información, dejando de lado aquello que no encaja en el relato dominante, construido sobre los niños, las niñas y sus familias, por las personas y por quienes interactúan con ellas, quedando así gran parte de la experiencia sin ser expresada. Esto, teniendo en cuenta que la manera en que se relaten los hechos vividos determina el significado atribuido a la experiencia, lo cual configura las maneras de actuar en

el presente, moldeando así las vidas y las relaciones (White y Epston, 1993).

Al respecto, Epston (1999) ha encontrado que los niños, las niñas y sus familias se ven influenciados por las diferentes explicaciones que realiza el contexto acerca de la noción de enfermedad, déficit o anormalidad. Por tanto, el conocimiento alternativo, en este caso, se basa en buscar nuevos significados a esta noción, para que, de esta forma, la familia se relacione a partir de los relatos alternativos que surgen en dicho contexto. Desde esta postura.

(...) aunque nuestro entorno permanezca siendo materialmente el mismo en cualquier momento del tiempo, las cuestiones vinculadas a cómo le damos sentido, qué seleccionamos para atender o sobre lo cual actuar, cómo conectamos los diversos sucesos dispersos en el tiempo y espacio y les atribuimos significación, todo ello depende, en buena medida, de nuestro uso del lenguaje (...) puede depender de cómo hemos sido “instruidos” (Shotter, 1996, en Pakman, 1996, Pp. 218-219).

En el caso colombiano, lo anterior no implicaría desconocer la materialidad de condiciones que enfrentan muchos niños, niñas y sus familias (como son la pobreza y las violencias), sino atribuir nuevos significados a lo vivido. Es diferente pensar en una familia desplazada por la violencia como aquella que nunca más volverá a tener un territorio, que será siempre vulnerada, marginal y excluida, y que por venir del contexto de la guerra irá a otras ciudades a actuar de manera violenta y vengativa; es diferente, repito, que pensar en la misma familia desplazada por la violencia como aquella valiente, capaz de analizar críticamente la situación y encontrar sus potencialidades para defender sus derechos y salir adelante, enfrentando creativamente los desafíos de esos nuevos contextos; lo que no implica favorecer el desplazamiento, ni tomar una actitud de aceptación frente a este fenómeno, ni desconocerlo como una realidad crítica, sino significarlo de una manera que movilice a los niños, las ni-

ñas y sus familias, y que les permita posicionarse de manera activa frente a este.

Conclusiones

Existen diversas maneras de comprender a los niños, las niñas y sus familias. La perspectiva sistémica aporta el énfasis en el sistema familiar, apartándose de los planteamientos tradicionales de la psicología con foco en el individuo. De la misma manera, el enfoque sistémico invita a contemplar, en la comprensión y en el abordaje de las familias, contextos más amplios y sistemas de interacción con la familia, como lo son la escuela, el barrio y la comunidad; teniendo en cuenta a la vez el contexto social, económico, cultural y político, en el cual se encuentran inmersos los niños y las niñas.

La perspectiva sistémica ha tenido diversas transformaciones en la comprensión y abordaje de la familia, transitando desde la cibernética de primer orden, en la que la familia es externa al sujeto profesional, quien puede observarla de manera objetiva y diseñar intervenciones que permitan aproximar a la familia a modelos normativos, hacia la cibernética de segundo orden, en la cual el sujeto profesional hace parte del sistema que se observa, asumiendo un abordaje más colaborativo en el trabajo con las familias.

Tanto algunos planteamientos de la cibernética de segundo orden, como el construccionismo social, han dado gran importancia a las prácticas dialógicas al interior de las familias y alrededor de las mismas. El construccionismo social les ha apuntado decididamente a las prácticas dialógicas que resaltan las potencias y fortalezas presentes en los niños, las niñas y sus familias, como opción frente a la construcción de relatos alternativos a las violencias, al igual que frente a relaciones dominadas por las violencias y otros dilemas. El construccionismo social ha aportado igualmente algunas ideas frente a la importancia de no adjudicar los problemas, como lo es la violencia, a las personas o a las familias, abordando

la violencia como una entidad externa que afecta la vida de la familia, pero que puede ser combatida con las fortalezas familiares e individuales.

Al revisar la pertinencia de las ideas sistémicas y construccionistas sociales en Colombia, vale la pena señalar que, respecto al contexto colombiano actual, no es posible pensar en que existe un único modelo de familia o de ser niño o niña, ya que el contexto social, económico, político, histórico y cultural, ha marcado diversas configuraciones relacionales, por lo que es necesario hablar de *los niños, las niñas y las familias* en plural, y pensar en maneras de aproximarse, que respondan de manera pertinente a la diversidad expuesta.

A pesar de que la perspectiva sistémica y el construccionismo social han tenido algunos desarrollos en el contexto colombiano, hace falta mayor investigación frente a la temática de niñez y familia en Colombia. Se requiere investigación social que potencie aportes pertinentes al contexto, posibilitando comprensiones y abordajes frente a los niños, las niñas y sus familias, que partan de sus necesidades y que tengan en cuenta las transformaciones en el contexto social, económico, político y cultural del país.

Es importante construir modelos propios de comprensión y abordaje de los niños, las niñas y sus familias en Colombia, mediante la identificación de potencias y fortalezas presentes en esta población, que posibiliten la transformación de relaciones violentas caracterizadas por la no aceptación de los otros como seres legítimos desde la diferencia. La construcción de formas alternativas y propias de comprensión y abordaje, es relevante y necesaria. Reproducir el uso de modelos externos y normativos para evaluar a los niños, las niñas y sus familias, favorece la continuidad de lentes deficitarios que consolidan lecturas que mantienen las violencias y, por lo tanto, no potencian la emergencia de interacciones alternativas.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., y García, C. (2011). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. Aportes para la deconstrucción histórica de dichas categorías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 9. No. 2. Julio-Diciembre de 2011.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires. Argentina: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde.
- American Psychiatric Association. (2003). DSM-IV-TR: Breviario: Criterios diagnósticos. Barcelona: Masson.
- Anderson, H., y Goolishian, H. (1998). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, 2 (6).
- Balbi, J. (2004). La mente narrativa. Hacia una concepción postracionalista de la identidad personal. En Balbi, J. (Ed.). *La mente narrativa* (Pp. 311-339). Buenos Aires: Paidós.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L., y Penn, P. (1978). *Terapia Familiar Sistémica de Milán*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L., y Penn, P. (2003). *Del psicoanálisis a los sistemas. Terapia familiar sistémica de Milán*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Burr, V. (1995). *An introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Carey, M., y Russell, S. (2002). *Re-autoría: Algunas respuestas a preguntas comunes*. Australia, Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). "Presentación Estrategia Nacional de Cero a Siempre", <<http://www.deceroasiempre.gov.co>>. Fecha de última actualización 10 de septiembre de 2012, acceso 15 de septiembre de 2012.
- Estupiñán, J. (1997). Algunos aportes de la obra de Edgar Morín en el desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas. *Revista aportes a la psicología*, 3 (6), Pp. 25-45.
- Epston, D. (1999). Co-research: The making of an alternative knowledge. In: *Narrative therapy and community work: A conference collection*. (Pp. 137-158).
- Fisch, R. (1990). (1990). «Sé fiel a ti mismo...»: aspectos éticos de la terapia estratégica. *Terapia breve Mitos, métodos y metáforas*. Zeig y Gilligan (Comps). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freeman, J., Epston, D. y Lobovits, D. (2001). *La comunicación lúdica en la terapia familiar. Terapia narrativa para niños*. Barcelona, España: Paidós.

- Galicia, G. (2004). La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner. *Remo*, 2(4), 13-19.
- Galvis, L. (2012). Políticas públicas para la familia. Seminario Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde - Universidad Pedagógica Nacional.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. (2007). Construcionismo social aportes para el debate y la práctica. (Estrada, A. M. y Diezgranados, S. Comps.), Pp. 93-124, 213-245. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gutiérrez, V., Tovar, P. y Cardona, M. (2003). Familia ayer y hoy. Familia, género y antropología: Desafíos y transformaciones. Bogotá: Instituto colombiano de antropología e historia ICANH, Pp. 275-298.
- Hernández, A. (2008). *Psicoterapia sistémica breve - La construcción del cambio con individuos, parejas y familias*. Bogotá, Colombia: Editorial el Búho.
- Hoffman, L. (2005). *Fundamentos de la terapia familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México: Fondo de cultura económica.
- Madanes, C. (1990). Estrategias y metáforas de terapia breve. Terapia breve Mitos, métodos y metáforas. Zeig y Gilligan, (Comps.) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Maturana, H. (1995). Ensayo para ser leído en voz alta por dos. Desde la Biología a la Psicología: La constitución de lo patológico. Santiago de Chile: Universitaria.
- Minuchin, S., Lee, W. Y. y Simon, G. M. (1998). *Familias particulares: todas las familias son diferentes. El arte de la terapia familiar*. Barcelona, España: Paidós Terapia Familiar.
- Minuchin, S., y Fishman. (1992). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Minuchin, S. (2003). Un modelo familiar. Familias y terapia familiar. Barcelona: Gedisa editorial.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa Editorial S.A
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Redefinir al adolescente y su familia. Modelos de familia*. Barcelona, España: Herder.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2012). Socialización, cultura y sociedad. Seminario Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Cinde - Universidad de Manizales. Documento inédito.
- Ospina-Alvarado, M. C. y Gallo, L. (2011). Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, V9 (2).
- Pakman, M. (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Polo, M. (1997). Algunas consideraciones acerca de la Investigación - Intervención en Terapia y Consultoría: La experiencia de Milán. *Aportes a la Psicología*, 3 (6), Pp. 131.-153.

- Rodríguez, P. (2004). *La familia en Colombia. La familia en Iberoamérica*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Contrapunto Maturana. Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2008). Propuesta para contratar la Prestación y garantía plena de los derechos de niños, niñas y Jóvenes de 0 a 17 años en condiciones de vulnerabilidad y explotación laboral infantil en las localidades de Bogotá, Distrito Capital.
- Tovar, P. y Cardona, M. (2003). Introducción. Familia, género y antropología: Desafíos y transformaciones. Bogotá: Instituto colombiano de antropología e historia ICANH, Pp. 13-27.
- Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial crítica grupo editorial Grijalbo.
- Wainstein, M. (2006). *Intervenciones para el cambio*. Buenos Aires, Argentina: JCE Ediciones.
- Wainstein, M. (2006). *Comunicación - un paradigma de la mente*. Buenos Aires, Argentina: JCE Ediciones.
- Watzlawick, P. (2003). La técnica psicoterapéutica del «reencuadre». Terapia breve: filosofía y arte. Nardone, G. y Watzlawick, (Comps.). España: Herder.
- Whitaker, C. (1992). *No creo en las personas, solo creo en las familias. Meditaciones nocturnas de un terapeuta familiar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. España: Paidós.
- White, M. (1994). Introducción. En White, M. (Ed.), *Guías para una terapia familiar sistémica* (Pp. 9-17). Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO 2.

Una Invitación a Comprender a los Niños, las Niñas y las Familias desde una Mirada Sistémica, Ecológica y Socioconstruccionista

María Alejandra Fajardo Mayo
Yedsenit Olmos Rincón

Introducción

El presente documento busca exponer y profundizar algunas ideas evocadas durante los seminarios de la línea de investigación “Construcción social del niño y la niña: familia y otros contextos relacionales”, en torno a la comprensión de la niñez y las familias, desde la perspectiva sistémica y el modelo ecológico, tomando como complemento de esas ideas, los planteamientos del construccionismo social, eje teórico principal del desarrollo de la línea. Este tema resultó ser de gran relevancia durante el desarrollo de la línea de investigación, al permitir pensar en las categorías de niñez y familia de una forma no abstracta, sino más bien contextualizada en las realidades de un país como Colombia, en donde se vive la multiculturalidad, se cuenta con una historia desafortunada de violencia, se lucha cada día por el cumplimiento de los derechos fundamentales y, por ende, se trabaja constantemente por resignificar y apreciar de maneras alternativas las formas de existencia.

Los planteamientos presentados, dan cuenta de una mirada alternativa a la comprensión de los niños y las niñas en el contexto colombiano, con la intención de ir más allá de las miradas biologicistas centradas en el individuo, para canalizar la atención en las relaciones que surgen en algunos de los ambientes y entornos en los que se desenvuelve la niñez, a saber: la familia, la escuela y los lugares de esparcimiento. Es así como el acercamiento a estas prácticas relacionales busca

aportar a la comprensión del lugar que ocupan los niños y las niñas en estas relaciones, y a la forma como construyen sus subjetividades a partir de las percepciones y sentidos que atribuyen a sus dinámicas de interacción.

Por otra parte, busca aportar a la comprensión de las familias colombianas, las cuales han sido vistas socioculturalmente como el lugar primario de socialización de los niños y las niñas, y como núcleo de la sociedad; y que, como estructura, acoge los intercambios de los miembros que la componen, constituyéndose en un espacio en el que se comparten y se generan sentidos, significados y subjetividades, sin desconocer las diversas relaciones que establecen con otros sistemas, al estar inmersas en un contexto social, cultural, económico y político, que resalta su carácter diverso y plural dentro de una sociedad contemporánea.

Es así como se propone la idea de que la comprensión de los sujetos trasciende el conocimiento de sus características físicas o psicológicas particulares, para darle mayor relevancia a aquellos aspectos que hablan de su situación socio-económica, de sus características en el ámbito educativo o laboral, de los momentos que constituyen situaciones de descanso y esparcimiento, y de las múltiples relaciones que se entretienen en estos espacios. Lo anterior se considera un aspecto fundamental en los procesos de construcción de subjetividad y en las formas de instaurar relaciones con otros y otras.

De acuerdo a lo anterior, a lo largo del documento se exponen los aportes que brinda la perspectiva sistémica, elaborada por Bateson (1972), y el modelo ecológico desarrollado por Bronfenbrenner (1979), con el fin de comprender las dinámicas familiares en el contexto colombiano y las formas como los niños y las niñas construyen sus subjetividades dentro de esta diversidad de entornos.

Von Foerster (como se cita en Garciandía, 2005) expresa que la perspectiva sistémica está constituida por cuatro ejes fundamentales: la cibernética, el constructivismo, el pensamiento complejo y la hermenéutica. Para los efectos de este escrito, y con la intención de reflejar el trabajo realizado en la línea, serán retomados algunos planteamientos de la perspectiva sistémica en relación a lo postulado por el modelo ecológico, para exponer las implicaciones e influencias de los diversos sistemas y ambientes en las prácticas relacionales que se dan en las familias específicamente con los niños y niñas.

Como complemento, también se retoman aspectos fundamentales del construccionismo social propuesto por Gergen (2007), respecto al papel del lenguaje en las formas como se entiende, se construye y reconstruye la realidad, junto con algunos aportes del pensamiento complejo expuesto por Morin (1998), cuya teoría da otros insumos para entender, dialogar y negociar con lo que se considera real.

En la parte final del documento se hará alusión a la cibernética de segundo orden, con el fin de plantear una reflexión en torno al lugar de los y las investigadores-as, como otros sistemas que están en constante interacción con los niños y las niñas, las familias y las escuelas, y su posición no como observadores sino como participantes activos en las dinámicas relacionales que se establecen.

Lo anterior será direccionado constantemente hacia las prácticas relacionales que se tejen en las familias y la comunicación que se establece con otros sistemas, y a la influencia que estos procesos tienen en la construcción de subjetividad de los niños y las niñas en el contexto colombiano.

Lo sistémico y lo ecológico: perspectivas para comprender a los niños, las niñas y las familias en el contexto colombiano

Atendiendo a la diversidad de situaciones de tipo social, educativo y cultural que hacen parte de la sociedad colombiana, es valioso buscar una aproximación que permita llegar a comprensiones que hablen no solo de los sucesos sino de los sujetos que se encuentran inmersos en estas. Para este fin, las perspectivas sistémica y ecológica, aportan en la comprensión de esas realidades contextuadas, al permitir dirigir las apreciaciones, no hacia los individuos, sino hacia las relaciones; a partir de una historia sociocultural que no desconoce las características particulares que cada sujeto y cada familia viven en el aquí y el ahora. Se trata de una posibilidad para replantear ideas que ven al ser humano de una forma lineal o mecánica, para comenzar a aceptar la diversidad y la complejidad como características fundamentales del ser y de las relaciones humanas.

Al respecto, Bateson (1972), uno de los principales creadores de la teoría sistémica, ha brindado algunos insumos para realizar un análisis de las relaciones existentes entre los diferentes sistemas en los que se desenvuelve el ser humano, y las formas en como se percibe y actúa frente a las realidades. Para realizar este análisis, se propone entender las realidades mediante mapas (Ospina-Alvarado, 2012), con los cuales, según Bateson (1972), es posible identificar un marco de las características de aquello que se estudia, pero no desde un listado de dichas características sino desde las relaciones sistemáticas que se presentan entre estas.

La elaboración de dichos mapas implica explorar otras formas de pensamiento que permitan un distanciamiento de las preconcepciones que se tengan con respecto a lo que se está estudiando, esto con el fin de dar una mirada detallada a los aspectos que se consideran necesarios o importantes, para analizar el complejo de relaciones presentes, en

este caso particular de una estructura social como lo es la familia. En esta línea de ideas es preciso conocer una de las definiciones que se han propuesto para comprender el concepto de sistema. Ludwig von Bertalanffy (1968) define los sistemas como complejos elementos en interacción, los cuales no pueden ser comprendidos de forma aislada sino que requieren de las relaciones que surgen entre sí, por lo cual el foco de atención está en el todo, entendido como el sistema cuya cualidad fundamental depende de la interdependencia de las partes que lo integran y del orden que subyace a dicha interdependencia. Esto hace que el todo sea entendido más allá de un conglomerado; el todo es más que la suma de sus partes. Dentro de estas relaciones se resalta el lugar del observador, el cual, según la cibernética de segundo orden, además de observar y estudiar los diversos sistemas que intervienen en una situación, tiene en cuenta conceptos como retroalimentación (o *feedback*) y circularidad. Estos conceptos, hacen alusión a la participación e interacción activa y permanente que existe entre los sujetos y los entornos, y al carácter circular del proceso en donde no existe una secuencia o jerarquía sino, por el contrario, se trata de un ir y venir que permite el fluir de los aprendizajes y de las relaciones. No se trata de un proceso estático sino en constante transformación, caracterizado por relaciones que son simétricas y complementarias (Bateson, 1972).

Otro elemento importante que entra en juego en las relaciones de un sistema es el lenguaje. Con él, es posible generar una influencia cultural para la construcción de formas de percepción, creación de imaginarios y construcción de significados. El lenguaje no es sólo un acto mental, sino un proceso social que da cabida a múltiples interpretaciones, acuerdos, tensiones y conflictos; lo cual se contempla como un hecho necesario para la formación de sujetos y la vida en comunidad.

Así, desde esta mirada sistémica puede pensarse el concepto de complejidad, cuando se tienen en cuenta las dife-

rentes conexiones que se dan en la vida cotidiana, desde las posibilidades de asumir diversos roles y con ellos prácticas relacionales que impactan en las dinámicas del sistema. En este sentido, la complejidad hace referencia a un pensamiento que busca relacionar y ver las realidades como un conjunto de elementos inseparables, que buscan dar un sentido a las situaciones pero sin la pretensión de llegar a una verdad absoluta (Morin, 2007).

Lo expuesto hasta aquí, permite realizar una reflexión en torno a las características de la niñez y las familias en Colombia. Para esto, vale la pena recordar que la concepción de infancia y familia a sufrido transformaciones a lo largo de la historia. Particularmente desde la modernidad, la infancia se convierte en el eje central de la familia, lo que impulsa al reconocimiento de su autonomía, sus necesidades, sus características particulares y en esta medida su derecho a ser comprendidos de acuerdo a su carácter propio. A pesar de la persistencia de relaciones de poder en la familia, los niños y niñas empiezan a ser reconocidos como sujetos que también pueden ejercer poder o influencia sobre sus padres (Jiménez, 2008). Específicamente en Colombia, existen cambios importantes en las últimas décadas, enmarcados en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991; cambios que permitieron concebir a los niños y niñas como sujetos de derechos con dignidad integral y que en esa medida propiciaron acciones que desde la familia, el Estado y la sociedad encaminadas a la protección de sus derechos. Así mismo, se empezaron a generar nuevos patrones de crianza y patrones educativos, que han dejado de lado influencias religiosas y militares que propiciaban relaciones desde la autoridad, la dominación y la obediencia (Alzate, 2003).

En este sentido, las relaciones entre los adultos y los niños y niñas se empiezan a establecer de una manera más horizontal, en aras de replantear ideas de desarrollo que logran ir más allá de lo individual y lineal, para contemplar lo social y relacional. Es así como los niños y las niñas vienen logran-

do posicionarse como sujetos con capacidad de agencia y participación, a medida que sus voces y sus apreciaciones se reciben con validez.

Esto conduce a pensar en el impacto que estas transformaciones en las prácticas relacionales en las familias tienen en la construcción de subjetividades de los niños y niñas. Por un lado, las relaciones existentes entre los sistemas y los circuitos o redes que constantemente se retroalimentan y permiten relaciones de interdependencia mediadas por el lenguaje, fundamentan las formas como los sujetos construyen su subjetividad. Zemelman (2010) define la subjetividad como los significados que cada sujeto da a la realidad, dependiendo de su estructura sociohistórica y del orden social al que pertenece, donde se tiene en cuenta la capacidad de cada sujeto para construir significados, unidos al significado social que representa lo que también ha sido construido. Esto es lo que permite que cada sujeto dé más relevancia a unos aspectos que a otros, que existan múltiples formas de entender la realidad, y más cuando varían los contextos, las particulares de los entornos y sus características.

Lo anterior invita a continuar pensando en las implicaciones que puede tener haber nacido en un país como Colombia, pertenecer a una familia rural o urbana, monoparental o reconstituida, en un entorno de violencia o en un ambiente amoroso; qué papel juega la escuela en la formación de los niños y las niñas como sujetos capaces de reconocer sus derechos y de participar en la comunidad; la influencia del contexto cultural con las normas que estipula y las prácticas que reproduce, las cuales pueden estar mediadas por cuestiones de género o generación; el papel del Estado en la garantía de los derechos y la función de los medios de comunicación como un recurso para los ciudadanos o para los intereses políticos.

La niñez en interacción con otros sistemas

Como se ha mencionado a lo largo del capítulo, el análisis que aquí se propone de la niñez, implica el reconocimiento de su interacción con múltiples sistemas en los cuales son posibles las relaciones recíprocas y bidireccionales. Adicional a esto, es muy relevante el lugar que ocupan los niños y las niñas en la sociedad, a partir de la construcción social que se viene desarrollando para concebirlos y reconocerlos como sujetos no solo de derechos sino también con capacidad de agencia. La capacidad de agencia hace alusión a las habilidades de participación que tienen los niños y las niñas, que generalmente, por ser diferentes a las de los adultos, suelen ser invisibilizadas. Esas formas de participación surgen del bagaje cultural y de los conocimientos con los que cuenta la niñez. Con esto se replantea la idea de que sean individuos sin experiencia que requieren a los adultos para ser modelados (Pavez, 2012).

Ubicarse desde perspectivas epistémicas como la sistémica y la ecológica, conjuntamente con la capacidad de agencia, permite una gama de posibilidades de interpretación de la realidad que irrumpen las formas tradicionales de ver, sentir y comprender a la niñez al entenderla como un sistema que genera dinámicas de interacción recíproca con otros sistemas.

El análisis de las relaciones que se dan entre los diversos sistemas, implica resaltar el papel del lenguaje como medio intersubjetivo, que influye significativamente en los procesos de consolidación de realidades. Para la comprensión de estos procesos vale la pena citar a Berger y Luckmann (2003), quienes desde su orientación constructivista social, aportan que el lenguaje, usado en la vida diaria, brinda objetivaciones indispensables para ordenar y dar sentido a la cotidianidad, tipificando experiencias que permiten tener un acuerdo con los semejantes durante las interacciones.

Como complemento a esta postura, se considera pertinente establecer el vínculo con el construccionismo social presentado por Gergen (1996), quien apoya la tesis anterior al hablar del lenguaje significativo como producto de la interdependencia social y del acuerdo mutuo, para dar significado a las palabras. Así mismo, se postula el lenguaje como un aspecto que construye las realidades en las que se encuentran inmersas la niñez y las familias, respondiendo a orientaciones que son resultado de la cultura y la sociedad, pero que a pesar de la carga histórica no determinan la vida dentro de una comunidad, ya que como Gergen (2007) lo plantea, se cuenta con la posibilidad de transformar, deconstruir y reconstruir realidades y otros mundos posibles. De esta forma, el lenguaje se ubica en un lugar privilegiado que no se limita a la descripción o a la narración de las situaciones, sino que se encuentra en permanente conexión con otros “circuitos” que amplían los sentidos y los significados.

Del mismo modo, dentro de estas propuestas alternativas para comprender las realidades, se encuentra Bronfenbrenner (1979), quien, a través del enfoque ecológico, hace una invitación a tener en cuenta las experiencias que tienen los sujetos en cada uno de los contextos de la vida cotidiana, experiencias que están condicionadas por las interacciones que se establecen entre los distintos ambientes y con cada una de las personas, lo cual es un reflejo de la realidad intercultural. Así, el desarrollo humano es entendido como “un proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción” (Alvarado et, al., 2012 p. 61).

Incluir este enfoque como complemento de otras perspectivas para comprender a los niños y las niñas, se constituye en un aporte especial, teniendo en cuenta la multiplicidad y diferencias con las que se están constituyendo las familias y las escuelas, y las diversidades que se perciben en las relaciones de la niñez con sus padres, cuidadores, docentes y grupos de amigos. Frente a lo anterior, Bronfenbrenner (1979)

resalta la capacidad de adaptación del ser humano a los diferentes ambientes; lo cual respalda su naturaleza humana, plural y pluralista. Plural porque reconoce las diferencias y diversidades existentes entre los seres humanos en cuanto a sus identidades, roles, formas de existencia y expectativas; y pluralista porque, además de reconocerlas, las acepta como valiosas, configurándose en una posición ética y política.

Bronfenbrenner (1979) menciona que un aporte importante del enfoque ecológico tiene que ver con la orientación de la mirada a los ambientes donde se produce el desarrollo, con lo cual se llega a comprensiones, no solo del entorno inmediato en el que se desenvuelve la persona, sino también de aquellos otros contextos que no son tan cercanos y las relaciones recíprocas que se generan entre sí; las cuales se entienden como interconexiones que pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado.

En este sentido, como lo enuncia Bateson (como se cita en Ospina-Alvarado, 2012), el contexto determina la forma de comunicación que conlleva a que los niños y las niñas produzcan formas de interpretación y relación, generando metalenguajes que a su vez crean en cada persona diferentes significados, estructurando, de esta manera, un andamiaje para el conocimiento y para establecer diálogos y relaciones con diferentes ambientes, mediante procesos de retroalimentación que sustentan la construcción de realidades.

El ambiente, según Bronfenbrenner (1979), no se limita al entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones entre otros entornos y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios. Estos entornos se conciben como estructuras concéntricas denominadas micro, meso, exo y macrosistemas.

Según Bronfenbrenner (1979), un microsistema se puede entender como “el patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta tanto objetiva como subjetivamente en un entorno determinado el cual presenta características físicas y materiales particulares” (p. 41). Esa experiencia subjetiva incluye la concepción fenomenológica del ambiente, en la cual tiene cabida el mundo de la imaginación, de la fantasía y de la irrealidad. Pensando en los niños y niñas, el microsistema puede estar conformado por el hogar, la guardería, la escuela, el lugar de juegos y esparcimiento, el barrio y la vereda, entre otros.

El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa. Por ejemplo: el hogar-escuela-grupo de pares en el barrio y la familia-trabajo-vida social (Bronfenbrenner, 1979). Es un sistema de microsistemas en el que se tiene en cuenta el grado y la naturaleza del conocimiento, y las actitudes que existen en un entorno con respecto al otro.

En este punto, cobran importancia las relaciones que se establecen, por ejemplo, entre el ambiente escolar y familiar cuando docentes, padres y madres establecen vínculos para acordar estrategias que mejoren la calidad de vida de un niño o niña; o el acercamiento que pueden tener los padres con el grupo de amigos de su hijo o hija; o las estrategias que se generan desde la escuela para promover un adecuado uso del tiempo libre de los niños y niñas del barrio o la vereda.

Entender estas relaciones que se entretejen entre los mesosistemas, permite comprender mejor las características relacionales del entorno en el que se desarrolla el niño o la niña, además de ser un recurso para encontrar estrategias que mejoren la calidad de vida, haciendo partícipes del proceso a los niños, las niñas, las familias y la comunidad.

Por otra parte, el exosistema, como lo plantea Bronfenbrenner (1979), hace referencia a uno o más entornos que no incluyen, en nuestro caso, al niño o la niña como participante activo; pero en los cuales se producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno que los comprende, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Estos entornos pueden ser el lugar o la situación de empleo de los padres, las actividades que realiza uno de sus hermanos, las personas que suelen frecuentar los miembros del hogar o la gestión que realiza un líder local.

Estos entornos que pueden parecer ajenos al niño o la niña, tienen un gran impacto en la forma como se lleva a cabo su desarrollo emocional y social, en las maneras como se está percibiendo y afrontando la realidad, y en las aspiraciones que se generan al pensar en el futuro. En este sentido, Bronfenbrenner (1979) establece la hipótesis de que “el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente” (p. 23).

Finalmente, Bronfenbrenner (1979) expone que el macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso, exo), que existen, o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

Por lo tanto, el macrosistema como estructura, abarca la influencia que puede tener el pertenecer a un grupo socioeconómico, religioso o étnico determinado, y sus contrastes en los estilos de vida. También contempla el papel de las políticas públicas en la afectación del bienestar y el desarrollo de los seres humanos, al determinar sus condiciones de vida en cuanto a salud, vivienda, educación y satisfacción de necesidades básicas y derechos fundamentales; lo cual condiciona el desarrollo de las capacidades humanas y la realización personal.

El macrosistema de un niño o niña se encuentra enmarcado por la diversidad de culturas presentes en nuestros territorios, entre las cuales los estilos de vida y las percepciones de la realidad varían de acuerdo a si se trata de una población indígena, afro, campesina o urbana. Esto por la multiplicidad de creencias religiosas y valores que caracterizan a cada comunidad; por el nivel socioeconómico y la línea de pobreza en la que viven las familias; por las gestiones realizadas por el Estado y la aprobación de leyes de las que depende el cubrimiento y satisfacción de las necesidades básicas de la niñez.

Así, pensar a la niñez desde una mirada ecológica permite generar una visión diferente frente a los roles que cada uno de ellos y ellas pueden desempeñar, ya que, como lo menciona Lewin (como se cita en Bronfenbrenner, 1979), se genera una “concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (p. 29).

En este sentido, los niños y las niñas no son más seres pasivos y receptores, sino que mediante su capacidad de agencia logran incidir directa o indirectamente en los entornos o sistemas que hacen parte de su cotidianidad.

La construcción de subjetividades en la niñez: cuestiones desde lo ambiental y lo social

La construcción social de subjetividades hace alusión a un proceso intersubjetivo, que se da a partir de las posibilidades de interacción que están permanentemente confrontadas con el contexto y se desarrollan y transforman con la acción, además con la opción de múltiples formas de expresión, a partir de los sentidos y procesos simbólicos que se desencadenan en la interacción; razón por la cual se ha venido expresando que la subjetividad corresponde a un proceso de interacción compleja, que constituye la integra-

ción de aspectos simbólicos y emocionales, inseparables a las experiencias que tiene el sujeto dentro de un espacio cultural (González, 2005).

El hecho de pensar este proceso de construcción social de subjetividades desde una perspectiva sistémica y ecológica pone de manifiesto la influencia que en este proceso tienen las actividades, los roles y las relaciones que establecen los niños y las niñas; aspectos que además manifiestan la forma en la que el niño y la niña están construyendo su realidad (Bronfenbrenner, 1987).

Así, los niños y las niñas se entienden como sujetos dinámicos que tienen la capacidad de reestructurar el medio en el que viven y las relaciones que establecen, y que aunque puede pensarse que están determinados por su contexto o por la familia en la que nacieron, siempre tienen la posibilidad de reconstruirse y transformar sus realidades desde su participación en diversos espacios y contextos: la escuela, el parque, el hogar y otros escenarios donde interactúan con amigos, docentes, vecinos y familiares.

Desde las perspectivas ecológica y sistémica, se pueden plantear diversas preguntas para lograr comprender cómo se llevan a cabo los procesos de construcción social de subjetividades en la niñez, en relación con las estructuras culturales, sociales, económicas y políticas. Algunas de estas preguntas son: “¿Cuál es la influencia que tiene para los niños y las niñas vivir en un país con una historia mediada por la violencia?”, “¿Cuál es el impacto que tiene para sus vidas el hecho de que sus padres estén desempleados o con precarias condiciones laborales?”, “¿Qué huellas deja en sus percepciones de la realidad la presencia de situaciones de alcoholismo o drogadicción en algún miembro de su familia?”, “¿Cómo influyen las condiciones de su vivienda y su barrio en propiciar su acceso o exclusión?”, “¿Qué significa para ellos y ellas el estar o no escolarizados?”, “¿Qué implica el pertenecer o no a una determinada creencia religiosa?”,

“¿Cómo influye el pertenecer a determinado tipo de familia?, “¿Cómo influye el contar o no con una adecuada nutrición?”, o, por último, “¿Cómo influye el encontrarse o no en una situación de discapacidad?”.

Son incontables los cuestionamientos que pueden surgir teniendo en cuenta la pluralidad y diversidad de realidades que conforman a la sociedad colombiana, pero el responderlos se vislumbra como una necesidad para poder llegar a comprensiones de sus historias de vida de la niñez y del impacto que estas tienen en la construcción de sus subjetividades. Es clave tener presente que, además del acercamiento a esas comprensiones, se requiere trascender y buscar las posibilidades que han creado estos mismos niños y niñas, con el fin de ir más allá de la situación de afectación y darle un lugar a las fortalezas, a las potencias, a la mirada apreciativa de la situación.

Lo anterior se entrelaza necesariamente con la perspectiva construccionista social (Gergen, 2007), la cual enaltece el papel del lenguaje en la construcción de realidades, sustituyendo la mirada del déficit por una mirada apreciativa, que sin desconocer las afectaciones, reconozca en las personas y sus interacciones los potenciales que han sido silenciados, dejando un espacio para la creatividad y posibilidad de construir interacciones alternativas a las que se están viviendo.

Por lo tanto, abordar las situaciones que se presentan en un contexto determinado, desde una orientación sistémica, ecológica y construccionista social, permite pensar y comprender la configuración de niños y niñas como sujetos con biografía e historia; también ubicarlos como sujetos que, más allá de una condición de “vulneración” (o de las titularidades atribuidas en los marcos normativos legales), poseen potencias, saberes y experiencias que les permiten actuar de manera legítima, no sólo recibir. Esto significa aproximarse a la potenciación y al agenciamiento del sujeto en el proce-

so de constituirse como humano, en el preciso lugar donde la individualidad da paso a la constitución del “nosotros” o el “entre nos”, a la naturaleza intersubjetiva que pone de cara a los sujetos a criterios, acuerdos, normas y formas de actuar compartidos (Alvarado et, al. 2012). Es así que, considerar a los niños y niñas como sujetos que se constituyen socialmente y que, a pesar de la influencia del contexto, no son seres determinados sino que generan modos de interacción y comprensión de la realidad (según sus formas de percepción y relación con otros sistemas), permite entender que hacen parte de una estructura social que tiene sus propias formas de interpretar la realidad, influenciada por la creación de imaginarios socioculturales que influyen sus procesos de subjetivación individual, pero que no la limitan, dejando abiertas múltiples posibilidades de resignificación. Todos estos aspectos están presentes en la historia y en la subjetividad que van construyendo los niños y las niñas, lo cual hace de ellos y ellas sujetos únicos y complejos, impregnados e influenciados por todas estas situaciones, pero al mismo tiempo con potencial y recursos para reconfigurar sus realidades.

La familia y la escuela como microsistemas en constante interacción con los niños y las niñas

Entendiendo que las familias y las escuelas se perciben como los principales ambientes en los cuales los niños y las niñas llevan a cabo su proceso educativo, es pertinente tener en cuenta la forma como están interactuando estos ambientes en relación con la influencia que reciben del contexto social, económico y cultural; las formas de comunicación que establecen y las alianzas que pueden generar con otros sistemas (instituciones privadas, estatales o política pública), para promover el desarrollo de sujetos responsables, autónomos y críticos, frente a las situaciones que enfrentan en su cotidianidad.

Con respecto a la interacción entre los ambientes, cabe mencionar que los procesos educativos no ocurren solamente en el escenario de la escuela, sino que se encuentran permeados por las prácticas relacionales que se establecen en las familias, por la situación socioeconómica y por la actuación del Estado como garante de derechos. Hablar de escuela y de familia implica tener en cuenta la carga histórica que traen consigo estas categorías y reflexionar acerca de las implicaciones que esto tiene en las formas como se están entendiendo y en las expectativas que se tienen frente a las mismas. Esta carga histórica, ha generado la naturalización de lenguajes y prácticas comunicativas saturadas por el problema; es decir, sustentadas en la carencia y en la afectación, imposibilitando el reconocimiento de potencias. Teniendo en cuenta que la alianza familia-escuela es importante para propiciar espacios para el desarrollo humano, conjuntamente con la cooperación de otras instituciones, es imperante un cambio en el lenguaje deficitario hacia un lenguaje que hable de las potencias y permita construir narrativas con posibilidades de acción desde la complementariedad (lo que implica incluir las voces de los niños y las niñas), y que no se encuentren saturadas por el problema, recordando que los discursos considerados como verdaderos son los que constituyen a las personas y sus relaciones (White y Epton, como se cita en Ospina-Alvarado, 2012).

Una de esas importantes transformaciones ha sido el hecho de desplazar las dificultades que presentan los niños y las niñas de sí mismos a sus entornos; lo cual ha permitido modificar formas de nombrar y actuar frente a determinadas situaciones típicas en los entornos escuela-familia, como son, por dar un ejemplo, los cambios de comportamiento en la niñez. Es así como los niños y las niñas, a través del lenguaje, se entienden como sujetos participativos en la construcción de realidades y no como focos de dificultades o necesidades.

De esta manera, la escuela y las familias corresponden a sistemas que permiten la concurrencia de diversas prácticas

relacionales, que enriquecen las posibilidades de actuación en miras de un cambio social, donde los niños y las niñas asumen un rol activo en estas relaciones, donde además de ser observadores logran compartir sus pensamientos, sus ideas y actuar mancomunadamente con su entorno, con el fin de promover cambios en las dinámicas socio-culturales.

Es así como escuela y familias deben propender por el respeto a la diferencia y a la propuesta de acciones pedagógicas claras, que eviten la búsqueda de la homogenización y la invisibilización de la particularidad, dentro de las representaciones sociales y la construcción de otras posibilidades, que permitan fortalecer las oportunidades de ver la realidad desde la misma interacción social, donde confluyen factores culturales, sociales y políticos, que no se pueden entender de forma aislada, sino que cobran sentido al pensarlos dentro de la realidad de cada sujeto.

Conclusiones

Durante un largo periodo de tiempo los seres humanos han sido entendidos e interpretados de forma individual y muchas veces aislada de los otros, las otras y el contexto, regidos por un paradigma positivista que, en miras de buscar la verdad, ha dejado de lado aspectos esenciales, que también conforman nuestro ser, nuestro sentir, nuestro actuar; pensando sólo en lo observable y objetivo, y desconociendo las riquezas que conforman nuestros mundos subjetivos.

Es así como la perspectiva sistémica y el modelo ecológico, de la mano del construccionismo social, realizan una propuesta alternativa para entender el desarrollo del ser humano, y dar cuenta de las implicaciones que tiene en este las diversas prácticas relacionales que nos acompañan durante toda la existencia.

Por esta razón, pensar en los niños y las niñas significa pensar en las familias, en las escuelas, en las comunidades y

en las sociedades; implica centrar la atención en las interacciones, las influencias, los valores y los rasgos culturales, que permean nuestro ser y nuestro actuar. Conlleva a entender que no son seres predeterminados, sino que están en constante transformación: su pasividad ahora es cuestionada por su evidente capacidad de acción, de decisión y de transformación.

Lo anterior también se constituye en una invitación a los y las investigadores-as sociales a despojarse de las certezas que caracterizan el actuar profesional, a no olvidar las particularidades de los sujetos, a no hacer de la afectación directa y observable el foco de la atención, relegando el trasfondo y la riqueza de sentidos y significados que puede haber en esa “afectación”. Es importante entender que la realidad no depende sólo de las observaciones sino de la percepción y los significados que los sujetos le dan a sus experiencias.

En este sentido, la investigación debe reconocerse como un sistema más, que surge con características particulares, donde se establecen relaciones entre el observador, los niños, las niñas y las familias; mediadas por el contexto socio-cultural y el lenguaje.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorio de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CINDE Manizales. Editorial Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lohlé-Lumen.
- Berger, P y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. Nueva York: Publicado por George Braziller.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Estados Unidos: SAGE Publications.
- Dowling, E., Osborne, E. (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Garciandía, J. (2005). *Pensar sistémico una introducción*. Bogotá, Colombia: Editorial Javeriana.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. *Revista Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 4 (3): 373-383, Octubre-diciembre de 2005. En http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V4_N310subjetividad.pdf
- Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. (35): 155-188. ISSN 0120-2456
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa Editorial S.A.
- Ospina-Alvarado, M.C. (2011). *Estudios y políticas de infancia y juventud*. Curso virtual CLACSO.
- Ospina-Alvarado. (2012). Inédito. PPT: *Bases conceptuales de la perspectiva sistémica en Psicología: Del individuo a la familia* (maestría en Desarrollo Educativo y Social). UPN-CINDE. Línea de niñez: "Construcción Social del Niño y la Niña: Familia y otros contextos relacionales". Bogotá, Cinde.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, N° 27 2012 pp 81-102. En <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>
- Vélez L, R.D. (2012). La relación Familia – escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista educación, comunicación, tecnología*, 3(6), 286 En <http://revistaq.upb.edu.co/ediciones/8/286/286.pdf>
- Zemelman, H., Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N° 27, 2010. P. 355.366. En <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>

CAPÍTULO 3.

El Profesional y la Familia, un Posicionamiento Ético y Político en la Apuesta por Nuevos Mundos Posibles

Mónica Piedad Ramírez

Introducción

En respuesta a la pregunta ¿Cómo se comprende a las familias y cuáles son las implicaciones de estas comprensiones sobre las voces de los niños y las niñas?, pregunta frecuentemente planteada en la línea de investigación en la que se enmarca este libro, este capítulo plantea la forma en que se puede limitar o abrir nuevas oportunidades de participación de ellos y ellas a partir del papel de los profesionales, como responsables del uso de lenguajes que pueden incidir sobre el reconocimiento de sus voces.

Para tal propósito se parte de una perspectiva constructorista social y sistémica, que considera a la familia como producto de las relaciones y plantea reflexiones para investigadores y profesionales en áreas de trabajo con la niñez, como lo son por ejemplo los psicólogos, educadores, trabajadores sociales o terapeutas, entre otras. Reflexiones desde un posicionamiento ético y político, ético en la medida que reconoce la diferencia y diversidad de formas de ser y actuar de los sujetos con y para quienes trabaja; y político en la apreciación que hace de su participación y la validez que le da a esos otros y otras que tienen mucho que aportar y junto a quienes puede construir nuevas realidades.

Con la convicción de que nuevos mundos de significado son posibles, se plantean retos que lleven a la reflexión del quehacer profesional, reconociendo que se es parte activa y responsable de la actual situación de los niños y las niñas en Colombia. Se busca inquietar el actuar de quienes trabajan

con y por la niñez desde perspectivas complejas como lo son el construccionismo social y la perspectiva sistémica.

En un primer momento la reflexión gira en torno a la posibilidad de la deconstrucción de acostumbradas formas de referirse a los niños, las niñas y las familias desde miradas deficitarias, y el impacto de esto sobre sus vidas. En un segundo momento la reflexión se hace a partir del papel del profesional en el campo social como co-participe con ellos y ellas, para la creación de nuevas posibilidades de avance educativo e investigativo.

De esta manera, el capítulo recoge dichos retos pensados a partir de la práctica profesional, del reconocimiento del niño y la niña como legítimo otro, y de las familias en sus múltiples conformaciones para aceptar los múltiples saberes y lo diverso.

De mecanismos evaluadores individualizantes por el uso de un lenguaje deficitario, a un lenguaje performativo que amplíe las posibilidades de acción

Seguramente muchos de los profesionales relacionados en su práctica con las familias, recurren frecuentemente a dispositivos de diagnóstico y valoración de las dinámicas de relación, de sus características de comportamiento o de la influencia de estas dos sobre la vida de los niños y las niñas como integrantes de la familia. Esto partiendo de etiquetas o diagnósticos propios de un lenguaje disciplinar científicamente válido para la comunidad académica a la que se pertenece, y que conlleva a una tendencia valorativa que ha guiado por mucho tiempo el ejercicio profesional y la vida de muchas familias que han recibido esta influencia de su orientación o valoración.

En la dinámica asistencialista de una familia que parece ser problemática a la luz de la ciencia y del saber disciplinar, se tejen muchas influencias en las interacciones y aprecia-

ciones de sus integrantes, que no siempre generan avances esperados ni impactos positivos sobre su dinámica social. Calificar a la familia como funcional o disfuncional, cierra la mirada a la pluralidad de sus interacciones y limita el accionar de sus integrantes y de su participación en la sociedad; esto en la medida en que se les atribuyen calificativos deficitarios que, repetidas veces, opacan e invisibilizan otras posibilidades de actuar, como por ejemplo, desde los potenciales que poseen y no desde las carencias con las que cuentan.

Sin embargo, en Colombia se han planteado desplazamientos en contraposición a lo anterior, buscando que se vea a la familia desde un carácter diverso que transita de la “Universalidad del concepto, a la Pluralidad de las familias”, como se reconoce en el documento de política pública nacional para las familias colombianas (2012-2022):

La familia es una unidad social compleja, diversa y plural ubicada en un contexto social, cultural y político; en el orden jurídico es agente político, sujeto colectivo de derechos y garante de los derechos de sus integrantes y en la dimensión social es el hogar en donde las personas perciben las vivencias de las relaciones signadas por la democracia o de relaciones autoritarias y violentas según la forma y el modo de ser y de comportarse de sus integrantes (p. 22).

En este sentido el Ministerio de Salud y Protección Social (2012) ha avanzado en los planteamientos de política pública a partir de la aceptación y comprensión de esta multiplicidad de las familias desde otros enfoques como el diferencial. Dentro de este, se valora el enfoque territorial, reconociendo las familias urbanas y rurales. El enfoque de género que acepta las reivindicaciones de la mujer y la igualdad entre hombres y mujeres. El enfoque intergeneracional desde los momentos del ciclo o proceso vital. Las familias que cuentan con personas en situación de discapacidad. Las familias con diferentes opciones sexuales. La diversidad étnica y cultural. Las familias en situación de desplazamiento forzado por

el conflicto armado, y que migran por desastres naturales y por condiciones económicas.

Al reconocer todos estos elementos orientadores de los componentes de la política pública para las familias colombianas, se pone de frente a los profesionales que trabajan, con y por la familia, ante la necesaria comprensión y valoración de la multiplicidad de las configuraciones y formas de actuar de las familias en el país.

Desde esta perspectiva se requiere, por lo tanto, el reconocimiento de las particularidades de los roles de los integrantes de la familia, las problemáticas enfrentadas, los ejercicios de participación en la interacción entre ellos y ellas, reflejados en estructuras de poder, juego y trabajo, y la singularidad de las regiones y/o territorios donde viven y conviven.

Se sugiere que el etiquetamiento de las prácticas y roles de los sujetos que integran la familia desde la mirada de las carencias (o de apreciaciones universales de sus comportamientos) no sea lo que guíe de antemano el actuar del profesional. La estimación de este carácter múltiple es un criterio necesario para realizar una actuación pertinente, tanto en la prestación de los servicios de salud y educación, como en los procesos de investigación de las diversas realidades sociales de las familias.

Gergen (2007), al respecto de esta influencia del lenguaje disciplinar en el área de la salud mental, afirma que es probable que se den transformaciones que vinculen a los sujetos bajo estigmas sociales, que no les permiten trasladarse a lugares de renovación o búsqueda de cambios, sino que quedan determinados bajo los lineamientos de un cuadro disfuncional que los categoriza y autodebilita. En sus palabras: “ser etiquetado por la terminología del déficit mental es encararse a una potencial desconfianza de sí mismo de por vida” (p. 290).

De igual forma que a las familias, categorizar al niño y/o la niña como “hiperactivo”, “autista”, “deficitario mental”, “joven infractor” o “campesino desnutrido”, por ejemplo, lleva implícitos estereotipos sociales que colocarán inevitablemente al sujeto dentro de una categoría disfuncional que naturaliza la acción y valoración del profesional, limitando la observación de otras posibilidades. Gergen (2007), desde su perspectiva construccionista social, dice que esta es, además, una mirada individualizadora del ser, ya que se caracteriza a las personas desde estados interiores.

La consideración que aquí se defiende no se refiere únicamente a la manera en que se pueden caracterizar las supuestas necesidades o deficiencias de las personas que reciben por ejemplo un servicio educativo, psicológico o terapéutico, se trata también de la posibilidad de expandir el potencial participativo y creativo de quienes asisten al encuentro dialógico. Se transforman todos los intervinientes, se potencializan los recursos y los ambientes y esto se da a través de nuevas realidades conversacionales. Riikonen (1999), en su análisis del contexto de los profesionales del cuidado, refiere que no se trata del discurso de la promoción de la salud o del bienestar desde una mirada individualizante que promueve el desarrollo desde el interior a partir de sistemas estáticos, sino que haciendo una crítica a estas aproximaciones instrumentales y tradicionales sugiere que el bienestar se encuentra en las formas relacionales con métodos sensibles a las preferencias, los deseos, el humor y el espíritu del momento. Así que los sujetos y las familias re-crearán sus historias y cuentan con opciones y proyectos de vida que no están limitados a los recursos biológicos o mentales sino que, en la valoración de sus particularidades y potencialidades y utilizando un enfoque apreciativo, se propende por nuevos mundos de significado que valoren la transformación.

Lo deseable desde lo anteriormente planteado es entonces ser cuidadosos y cuidadosas con los juicios y uso del lenguaje deficitario. Alejarse de la posibilidad de debilitar al grupo familiar o al niño y la niña con miradas prejuiciosas.

Si se parte de que sólo existen interpretaciones más o menos poderosas, como lo expone Echeverría (2003), podemos ver que los relatos pueden abrir y cerrar diferentes posibilidades para los seres humanos. En esta medida, el lenguaje tendrá entonces un carácter activo e influyente. Al respecto del lenguaje generativo, este mismo autor refiere: “el lenguaje, por lo tanto, no sólo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje, éste también precede a la realidad. El lenguaje, postulamos, genera ser” (p. 21).

El lenguaje, desde este carácter activo e influyente, abre una nueva mirada por la familia los niños y las niñas, pues desde esta perspectiva hace que sucedan cosas, crea realidades, crea futuro a partir de lo que se dice, de lo que se calla; a partir de lo que se escucha o no se escucha de otros. La realidad se moldea en un sentido o en otro (Echeverría, 2003).

Si como se dijo anteriormente, el lenguaje tiene carácter activo, entonces los profesionales, los padres, los niños y las niñas, o cualquier actor inmerso en una dinámica social, pueden crear sus propias realidades acerca de lo que escuchan, de lo que callan, de lo que otros consideran de su propia situación. Importante entonces comprender la influencia de los diferentes actores en la vida y en la formación de identidad y subjetividad de los niños, las niñas y sus familias.

Desde esta perspectiva, el lenguaje es entonces una forma de agenciamiento, por lo cual cobra importancia la posibilidad de potenciar la capacidad expresiva de los niños y las niñas, potenciar el diálogo como mecanismo favorecedor

de la participación, donde uno de los principales desplazamientos es la vinculación permanente con la familia como miembro activo y participante de las decisiones, formas de acción y direccionamiento de lo satisfactorio, real y significativo para sus particularidades.

Es evidente la responsabilidad que los profesionales asumen al pensar, como lo dijera Echeverría (2003), que el lenguaje es acción, cuando sostiene que a través del lenguaje, no sólo se hablan cosas, sino que se altera el curso espontáneo de los acontecimientos: “hacemos que ocurran cosas” (p. 140). ¿Cuál debería ser entonces el accionar al expresarse en una reunión de discusión de caso, un seguimiento a una familia, la redacción de un informe o el acercamiento al trabajo de campo cuando se lanza un juicio, o se diagnostica en el área de la salud o en el contexto educativo, frente a lo que se considera una problemática? Sin desconocer que existe un lenguaje disciplinar común, se puede también introducir, de forma creativa, nuevos significados a partir de lo que se expresa, desde un lenguaje apreciativo (como lo plantea el construccionismo social). Por ejemplo si en un reporte de caso hablamos de los potenciales de un niño o una niña para comunicarse, para hacer nuevos amigos, para crear a través de la expresión corporal, la literatura u otra manifestaciones de eso otro que también hace parte de su ser y no solo referirse a una problemática diagnosticada que en muchos casos hace que sea tratado bajo dichos parámetros deficitarios.

Esta posibilidad de creación no es sólo a beneficio y por obra del profesional, como quien atribuye poder o crea saber solo para su utilidad. No es el profesional en posición de experto quien empodera, sino que aquí una mirada ética y política de este asunto será valorar la voz de los integrantes de la familia, reconociendo sus facultades y privilegiando su participación.

¿Cuáles serían las posibilidades a través de las apreciaciones, de los relatos acerca de las problemáticas más que de los niños y las niñas calificados bajo éstas?, no serían ellos y ellas los problemáticos o problemáticas. El desplazamiento es entonces a llevar afuera ese adjetivo que lo califica y lo limita. Es necesario tomar conciencia del impacto que estos posicionamientos, desde lo problemático, generan. Se requiere preferentemente visibilizar las formas que frecuentemente alejan de miradas apreciativas.

Un reto al respecto es planteado por White y Epston (1993), a partir del uso de narrativas alternativas que externalicen el problema, con el fin de abrir espacios de nuevos significados en los calificativos de los niños y las niñas. Hablar entonces no de la familia disfuncional –o del niño o niña problemático(a)– sino que, poniendo afuera el aparente problema (como por ejemplo la inquietud motriz, la desnutrición, la infracción, el abandono o cualquier otro), los sujetos puedan visibilizar la cuestión no como parte de su ser, sino fuera de él y con posibilidad de transformación a partir de múltiples interacciones. Para ilustrar esta opción, se plantea por ejemplo la posibilidad de referirse a un niño o niña que ha sido diagnosticado con “hiperactividad” como un ser con potencial de creación e iniciativa en el uso de su cuerpo, que si bien, ocasionalmente “la inquietud motriz le hace comportarse” (se externaliza el problema, en este caso la inquietud motriz) de ciertas maneras, no sería entonces un “niño hiperactivo”, sino que poniendo afuera el problema también se rescata por ejemplo que es un ser explorador o curioso con su cuerpo y no con una etiqueta deficitaria por la cual pareciera quedar configurado y atado a dicha individualidad y capacidad mental y biológica de ser; se construirían nuevas vías y formas de ser lejos de un lenguaje referencial y universal. Igual en el juego terapéutico y educativo se pueden transformar estos lenguajes en esas realidades conversacionales cuando hablamos con ellos y ellas, cuando construimos historias o cuando damos explicaciones y escuchamos las suyas.

De las disciplinas del conocimiento a las relaciones generativas

Como se sostenía anteriormente, se considera importante trascender de un lenguaje referencial, propio de saberes disciplinares, hacia un lenguaje que abra nuevos caminos hacia el despliegue de los múltiples potenciales del ser. Para tal efecto, se propone como vía necesaria el reconocimiento de la complejidad de los contextos e interacciones en las que los sujetos construyen sus realidades apartándose de la mirada que los aísla de sus realidades sociales.

En respuesta a esta necesidad de trascender de una valoración individualizante y reduccionista de los sujetos, Gergen (2007) plantea un nuevo desplazamiento hacia la mirada por las relaciones. Esto está planteado como un reto significativo. Según sus palabras: “se origina en las inteligibilidades relacionales, modos de construcción que localizan los actos individuales dentro de unidades más extensas de interdependencia” (p. 306). Se sitúa, de esta manera, a los profesionales e investigadores sociales frente a la necesidad de una mirada más amplia, no de comprensiones generales y unificadoras sino a partir de comprensiones particulares y con una apreciación por los múltiples actores, sus voces y sus relaciones.

Acercarse más a la comprensión de lo que se teje en las relaciones y dinámicas sociales en las que el sujeto pueda estar involucrado-a como perteneciente a contextos sociales y culturales particulares. Contextos en constante cambio y con particularidad a los sitios a los que pertenece. A una familia, a un barrio, una escuela a un grupo de amigos, a un país específico.

El desplazamiento que se plantea aquí es una propuesta que invita, a extender y profundizar el trabajo con la familia y sus integrantes; a profundizar en los contextos relacionales de los cuales hace parte y de otra manera hacia la estricta

necesidad de pasar de discursos acostumbrados de acuerdo a la disciplina de conocimiento que maneja el profesional, hacia la construcción de narrativas alternativas que permitan conocer diferentes formas de interpretación de la familia (Ospina-Alvarado, 2011).

Se hace necesario entonces atender a lo que sucede en la familia y en los niños y las niñas, en torno a la escuela y sus diferentes actores; lo que sucede en sus prácticas de tiempo libre, de trabajo, la influencia de su vida barrial y, en general, a sus oportunidades de relación con otros y otras. Aislarse de lo que se urde o se teje en estos contextos y dejarse guiar sólo por conocimientos, que parten de sesgos disciplinares, aniquilaría nuevas posibilidades de ser de la familia.

A esta posibilidad de crear nuevas opciones a partir del reconocimiento de la diversidad de aquellos otros y otras y de las relaciones desde diferentes contextos, no sólo se le valora en esta propuesta, sino que se le atribuye énfasis generativo, es decir, en lo relacional se encuentra una fuente de transformación.

De aquí la importancia de pensar desde enfoques diferenciales y sistémicos, que amplían el panorama comprensivo en un contexto de complejidad. Complejidad en la medida que hace necesario reconocer la multiplicidad de actores y de interacciones, y la pluralidad de significados y subjetividades que se puedan suscitar en resignificaciones vistas como potencial de avance.

Para tal comprensión se considera el papel central del lenguaje como un medio pragmático a través del cual se construyen las verdades locales (Gergen, 2007, Cooperrider & Whitney, 1999). Se ve en el lenguaje un potencial de acción que, para la discusión aquí planteada, toma relevancia en la medida que el profesional se visibiliza, también, como parte importante de la dinámica relacional: de allí se crean libertades o represiones a la movilización de la familia. Este

es un lenguaje con potencial creativo, si se parte de la idea que este va más allá de juegos de palabras que se pueden decir a cosas que se pueden hacer.

Asumiendo así la importancia del lenguaje y partiendo de la concepción de la familia como sistema relacionado con otros múltiples sistemas que se afectan mutuamente (Bronfenbrenner, 1987), y que hacen parte de un contexto particular, se plantean retos al quehacer profesional, aquellos relacionados con el hecho de asumir un estricto reconocimiento de la familia y de los niños y niñas, como parte de una realidad local de interacciones con potencial de cambio, que lleva a interrogantes permanentes por esas formas de vida y que valoran al otro y la otra desde una cultura y una identidad.

Tomar distancia del concepto de la verdad

Al respecto de esta inquietud por las pretensiones de verdad disciplinar, y siguiendo los principios orientadores del construccionismo social, se encuentra que a pesar de la construcción de conocimiento disciplinar desde teorías y marcos de referencia específicos, estos pueden llegar a ser solo una forma de ver la realidad, pero no una verdad única. El profesional se puede trasladar de una postura de verdad única a la multiplicidad de saberes y nuevas oportunidades de cambio (Gergen, 2012).

Según Echeverría (2003):

La verdad, por lo tanto, es simplemente un juego lógico de coherencias internas dentro de un sistema «dado». En este contexto, decir que algo es verdadero sólo equivale a sostener que es coherente con otras proposiciones que aceptamos como válidas. (p. 26).

Lo que en repetidas ocasiones se ha llamado como saber disciplinar sería un fragmento de realidad a la luz de ciertas perspectivas de abordaje individual, que buscan un perfil

que permita actuar en común acuerdo. El reto es buscar también un sentido práctico de las cosas, en la medida que sirven para responder a una situación o momento específico en la vida propia y en la de los demás.

O como lo plantea Shotter (1993) correr el margen de los límites de lo acostumbrado, cuando se crea una nueva realidad conversacional. Es decir, esta perspectiva del constructivismo social en voz de Shotter, pone de manifiesto que en la forma en que se habla, se moviliza a otros a transformar sus propias percepciones. Sostiene el interés de pasar de un lenguaje referencial a un lenguaje que es transformado mutuamente en la interacción social, de cambio permanente y lejos de una única verdad o modelo para describir la realidad, como lo es por ejemplo el caso de los diagnósticos clínicos de los profesionales de la salud, que limitan de manera frecuente las diferentes formas de ser. De aquí el reto que plantea el desplazamiento de un lenguaje deficitario a uno que privilegie nuevos espacios de diálogo y de comprensión de la realidad desde las interacciones, reto que inevitablemente lleva a la pregunta por el lenguaje. Un lenguaje que permita crear y construir nuevos mundos posibles, nuevas formas de relación y nuevas posibilidades de acción, como lo planteara Gergen (2007).

Visibilizar desde allí los problemas –y no a los sujetos problemáticos– abre nuevas posibilidades hacia las cualidades, y a la liberación de las restricciones impuestas por “los discursos de verdad que las están sometiendo, y a liberarse de ellos” (White y Epston, 1993, p. 45). Queda así planteada una concepción más hacia el posicionamiento ético y político del profesional desde estas perspectivas teóricas.

De un profesional experto a uno que en su mirada compleja construye conocimiento colectivo

Retomando el desplazamiento que se da desde el conocimiento individual hacia la construcción conjunta del conoci-

miento social planteado por Gergen (2007) en su propuesta construccionista social, surge la pregunta por el conocimiento que se genera a través de las relaciones.

Una construcción de conocimiento que permite reconocer lo simbólico, el lenguaje de carácter múltiple y el redescubrimiento a partir múltiples interacciones. Reconocer posibilidades de protagonismo de cada uno de los participantes sin un juego de poderes, en donde todos son participantes de las nuevas comprensiones o construcción de saberes, permitirá que las familias, y el niño y la niña, aprendan de su propia experiencia, no sólo que se informen y se apropien del saber transmitido.

En este encuentro en los mundos de significado que se construyen en las relaciones, se descubren multiplicidad de valores y aplicaciones de esos significados; surgirá el aprecio por lo polivalente. Encontrarse no con el aprendizaje sino con los aprendizajes relevantes, donde existe reconocimiento del potencial creador y por los saberes a través de la experiencia de validación del otro, no solo en la complejidad del lenguaje sino que en su mismo carácter diverso llegará a ser atractiva y provechosa la construcción colectiva del conocimiento.

Se plantean aquí dos oportunidades o retos de construcción colectiva de conocimiento para el profesional que asume un posicionamiento ético de reconocimiento de los otros y otras como legítimas en su diversidad y desde su diferencia, y un posicionamiento político relacionado con su participación para la transformación de la realidad hacia formas más justas y equitativas de vida en común. Una opción se plantea desde la pedagogía y otra desde la investigación; esto en la medida de que brinda una gran oportunidad de vínculo con los agentes en los procesos y métodos diversos de aprendizaje, y desde la participación investigativa que reconoce diferentes voces y múltiples significados.

Pedagogía desde lo diferente y lo diverso: un reto para el profesional colombiano y latinoamericano

A partir de la mirada compleja y crítica se piensa la práctica educativa en interrelación con otros sistemas. A la luz de los planteamientos de Bronfenbrenner (como se cita en Ospina-Alvarado, 2012), se comprende el rol del educador o el investigador, a partir de una relación permanente y mutuamente influenciada de sistemas variados y de estructuras seriadas. En este caso, la familia-escuela, en primer lugar, pero influida por otros contextos como la localidad o las políticas de la nación, entre otros.

Este reconocimiento de los múltiples sistemas, que se influyen entre sí, abre la posibilidad de comprender la pedagogía desde un juego de interacciones que guardan relación con los contextos y la pluralidad cultural, social y política, propia de lo local y particular de dicho contexto educativo.

Valorando la pedagogía como el encuentro y reconocimiento que encuentra complementariedad, Arellano valida la pregunta y el ejercicio de escucha del otro. Se aleja de las concepciones de pedagogía desde ideas totalizantes y unificadoras. En sus propias palabras, Arellano (2006) la entiende como:

Un despliegue de saberes que en los fragmentos y los límites, conceptualiza y reflexiona los diferentes sentidos conceptualiza y reflexiona los diferentes sentidos que aparecen. Desde allí, cobran vida los saberes, su producción y circulación, su enseñanza y su reflexión, condición para repensar los estilos y modos de hacer pedagogía desde la Ilustración y la modernidad (p. 49).

O como ha sido adoptado por la pedagogía crítica con Paulo Freire, desde los años 60, y que autores como Echeverry & Rodríguez (2001) retomaran para ver en la pedagogía una oportunidad de crear espacios de discusión o interlo-

cución, en donde podamos discutir y analizar saberes comparados y visibilizar como aspecto clave el diálogo intercultural.

Este diálogo intercultural significa, para Echeverry (2001), la lucha propia por la creación de nuevos conocimientos latinoamericanos, poniéndolos en diálogo con otras culturas: como la anglosajona o la francesa. Invitación bienvenida en la discusión por el posicionamiento ético y político del investigador y el educador, pues hacer posible que la pedagogía propenda por la identidad de nuestra cultura, por la especificidad del contexto, la autonomía y el reconocimiento de las múltiples voces, será una buena oportunidad de validar lo otro, los otros y las otras. De igual manera, se convierte esta en una ocasión para poner en diálogo los descubrimientos, significados y construcción de conocimiento.

Una apuesta fundamental en esta construcción de un discurso y una práctica pedagógica es la redefinición de los roles tradicionales de quien aprende y quien enseña, redefinición que se inicia con el reconocimiento de la voz, el deseo, la historia personal, la situación social de cada uno de los sujetos participantes del espacio educativo y la validez que se le reconoce en función de la construcción de saberes.

Pensar en los niños y las niñas, los y las estudiantes en los múltiples contextos educativos, es pensar en sujetos activos, con posibilidades de participación, opinión y acción. Como lo plantea Rodríguez (2001), implica contemplar sus capacidades para actuar en contextos que han sido definidos culturalmente, pero dentro de los cuales no son solo portadores de historias sino también constructores de sentidos y multiplicadores de significados.

De otra parte, si se ve la educación desde el currículo, en Colombia es evidente cómo histórica y socialmente el currículo ha sido un instrumento de poder. Al respecto, Magendzo (2001) hace referencia a las formas en que se filtran y

orientan, por ejemplo, los discursos de los docentes a partir del control ejercido por parte del Estado; lo cual delimita el quehacer educativo a formas centralmente orientadas, y pierde el carácter particular y específico de la atención de acuerdo al contexto (y a las voces de quienes lo conforman). Esto se puede visibilizar desde los estándares que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, al respecto de los criterios mínimos y homogenizadores que pretenden teóricamente la equidad para los niños y las niñas, pero que seguramente se plantean, de forma indirecta, como rectores de la educación, a pesar de la supuesta libertad que se les brinda a las escuelas de establecer las prioridades.

Sin polarizar las opiniones acerca de que esto sea bueno o malo, a lo que se hace referencia es, de acuerdo con Magendzo (2001), a la necesidad de reconocer cómo los discursos, los planes, objetivos y formas de evaluar pueden estar mediados por estas formas de hacer, de aprender y de enseñar, desde los órganos rectores de la nación. El reto para el docente, desde una concepción construccionista social, siguiendo los modelos conceptuales del currículo retomados por Magendzo, están entonces relacionados con la autonomía en el manejo de sus prácticas con los estudiantes. Construir juntos desde problemáticas sociales, en acuerdo colectivo, donde como lo plantea esta concepción, sea básico el trabajo educativo en equipo, el diálogo y el consenso entre otros. Esta es una apuesta por la búsqueda de personas pensantes, propositivas y críticas, que no se ciñan simplemente a los objetivos dados desde estos niveles centrales.

El reto es desde abajo hacia arriba, pues en la relación docente estudiante se gestan múltiples oportunidades de crecer al respecto, sin responsabilizar siempre de los avances y limitaciones a las normas regulatorias. El currículo se hace y se nutre también desde allí, desde las aulas, desde las interacciones con los estudiantes, desde la versatilidad, multiplicidad de saberes en diálogo, en la búsqueda de nuevas

oportunidades metodológicas, que permitan la reflexión y la construcción del conocimiento y que faculten a los sujetos para actuar sobre la sociedad. Se tejen oportunidades en los encuentros, en las discusiones, en los diálogos, en las interacciones que de allí nazcan.

Desde la didáctica, se hallan formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje a partir de prácticas pedagógicas que valoran el aprecio por el otro, enmarcado dentro de una cotidianidad que le da la oportunidad particular a cada quién de expresarse, de crear, de buscar sus propias interpretaciones y apreciar las experiencias, el sentido que le atribuye a estas y las percepciones que de allí se puedan desprender.

La didáctica desde estas perspectivas de nuevos mundos de significado, busca el encuentro con el otro, aún dentro de las diferencias y particularidades que ésta relación pueda conllevar, permite crecer en pensamiento y razonamiento a partir de las oportunidades brindadas por los espacios propositivos y comunicativos que buscarían metodologías a través de la relación con los estudiantes y la valoración de lo histórico, lo político y lo social.

Arellano (2006), por su parte, plantea la posibilidad de utilizar el discernimiento para asumir riesgos y tomar decisiones, lo cual se observa presente también en formas prácticas de utilizar el pensamiento, que permiten ser, reconocerse, crear o recrear, como lo plantea la pedagogía constructivista y experimental, con el ejercicio de la creatividad y el aprovechamiento de la experiencia como posibilidad de abordar los problemas y de validación de sus propias hipótesis.

En consonancia con Morin (como se cita en Vallejo, 2007), el conocimiento es inacabado; por lo cual, este carácter inconcluso del conocimiento requerirá de mentes y actitudes de apertura a la actitud crítica hacia el enriquecimiento y replanteamiento permanente de la educación.

Retos para la investigación en la construcción de conocimiento alrededor de las familias

Los desafíos que se plantean desde la investigación, indiscutiblemente también llevan a posicionamientos desde la necesidad de aportar a la epistemología, mediante una capacidad creadora e innovadora.

Muchas de las investigaciones recientes sobre el estado actual de las familias latinoamericanas, además de describir, por ejemplo, la desigualdad marcada por las condiciones de extrema pobreza, la historia familiar y la vinculación generacional que responde a la dinámica de violencia, los diferentes procesos de convivencia afectiva, relacional y simbólica, las crisis que han generado los deficientes acompañamientos institucionales o la falta de pertinencia de las políticas públicas al respecto (Arriagada, 2009), también hacen énfasis en la diversidad de su conformación.

Este carácter diverso de las familias, marcado no sólo por su conformación sino también por los múltiples contextos en que se puedan ver enmarcadas en el país, muestra la necesaria reflexión acerca de la observación participante y la comprensión desde diferentes realidades y multiplicidad de actores. Reconociendo que, en reiteradas ocasiones, las investigaciones han llevado a naturalizar a la familia en una visión generalizadora, que le plantea limitantes a las interpretaciones y comprensiones del funcionamiento de la escuela, se acepta entonces la invitación que Gergen (2006) hace, al respecto, del aprecio por las múltiples denotaciones del lenguaje con que son narradas las familias, para que así se abra un abanico de posibilidades narrativas para el-la investigador-a, que le recuerden la necesidad de apartarse de categorías de “normalidad” o “anormalidad”, y que busquen como mejor opción ver a las familias en contextos y realidades específicas.

Evidencia de esto la da Virginia Gutiérrez de Pineda (como se cita en Pachón, 2007), ya desde 1968, al referirse al estado de la investigación en la categoría de familia en Colombia, notando desde entonces el compromiso de avanzar sobre estas comprensiones de familia con carácter diverso y complejo:

(...) tal como doña Virginia lo planteó hace ya medio siglo, cuando participaba como delegada del Instituto Colombiano de Antropología en un seminario de sociología en Bogotá, en el que se expusieron múltiples conceptos sobre las estructuras familiares del país y donde los profesionales hablaban con propiedad de la “familia colombiana”, ante lo cual, ella con sarcasmo preguntó al público: ¿cuál familia?, consiente de las diferencias familiares que existían en el país. Desde ese entonces, cuando ella se hizo esa pregunta y decidió emprender la monumental obra de comprender esas complejas realidades en toda su magnitud, surgió en el país, además del legado de su obra, una prolífica corriente de investigación sobre el tema, que ha dejado su huella en el desarrollo de las ciencias sociales colombianas a lo largo de la última mitad del siglo XX (p. 146).

De aquí también el interés por visibilizar, en este escrito, cómo, en el quehacer profesional del campo social, se requiere de la recuperación y avance comprensivo en estos procesos vividos en la sociedad colombiana, que hace parte de la transformación permanente de las configuraciones del sistema familiar y sus dinámicas, desde una mirada social e históricamente contextualizada.

En consonancia con lo anterior y considerando posibles y múltiples categorías de análisis de las familias, desde la perspectiva sistémica emerge la posibilidad de comprender su complejidad. Es un buen ejercicio comprensivo la vía de su deconstrucción histórica, tratando de identificar sus relaciones categoriales y retomando los aportes de esta perspectiva en la construcción de narrativas alternativas, que permitan conocer diferentes formas de interpretación de la familia, desde acontecimientos que marcan los cambios sociales, y

la imagen que se está construyendo a partir de ellos (Ospina-Alvarado, 2011).

Las familias en relaciones de recíproca influencia, no podrán ser vistas fuera de las relaciones que se tejen entre sus integrantes o entre las familias. Por ejemplo, su relación con la escuela-barrio-nación, pues las acciones, los significados. Las comprensiones desde esta mirada compleja permiten ver la construcción de la realidad desde variados sistemas en mutua influencia.

Son bienvenidas nuevas investigaciones que acerquen al investigador al aprecio de múltiples realidades y a las voces de los participantes, reconociendo así construcciones múltiples de lo real, y posibilitando el conocimiento alternativo que busca nuevos significados.

Ver a las familias como un sistema abierto implica que el investigador también se involucre, no como observador (ni viendo a las familias como su foco de análisis), sino viendo las múltiples relaciones y elaborando, a partir de esto y con las familias, nuevos saberes.

De otra parte, se considera importante para el avance en nuevas apreciaciones de las relaciones en la familia, la perspectiva desde el diálogo apreciativo, en el que se resaltan los recursos y potencialidades de las personas y de sus interacciones, en alusión al lenguaje performativo, el cual, como se dijo anteriormente, enuncia el problema y se separa de la identidad de la-s persona-s (White y Epston, 1993). De esta forma, se denota un nuevo desafío, consistente en narrar a las familias a partir de los relatos alternativos que surgen de las experiencias y sentidos de los personajes que la conforman (Ospina-Alvarado, 2011).

Acerca de la posibilidad de crear nuevos saberes y parafraseando a Zemelman (2003), la ruptura con los conocimientos adquiridos de diferentes fuentes para comprender

un problema o asunto, no quiere decir que suponga pensar sin ellos sino que, desde el alejamiento de estos, se debe hacer un esfuerzo de búsqueda hacia nuevos campos de conocimiento. Visto así, es deseable relacionarse con el quehacer investigativo a partir de acciones que posibiliten la adquisición de especificidad e identidad histórica, desde nuevos significados.

De otra parte, el desafío consiste en la posibilidad de complejizar la discusión como lo planteara Zemelman (2003), entendiendo esto es la oportunidad de aportar a la ciencia o a la construcción del conocimiento. Volver a la revisión teórica se realizará a fin de aportar desde una mirada crítica sin tener la dependencia teórica; buscando nuevas posibilidades de creación.

El rol de los investigadores se extenderá a la valoración de los aportes de otros actores, quienes no serán “especialistas” a partir de lo disciplinar, sino que tomarán parte activa de una construcción colectiva. De allí que, al privilegiar su participación, se logre avanzar en claridad hacia la propuesta de posicionamiento ético y político expuesta aquí, y que busca la transformación de relaciones de poder predominantes en la investigación convencional.

Al respecto, Torres (2010) habla acerca del diálogo con los participantes como encuentro de saberes. De esta manera, expresa un aporte en el avance hacia la transformación de relaciones de poder, en el ámbito educativo e investigativo, pues reconoce y valora a los demás en el proceso de construcción colectiva. En sus palabras: “la polifonía de voces se convierte también en polifonía de voluntades y de posibilidades de acción” (p. 195). Bajo este punto de vista, lo deseable será entonces un investigador que se aleje de la presunción de perito, a uno que posibilita la expresión y el reconocimiento de los demás como sujetos con capacidad de aportar con su conocimiento al avance epistemológico de la investigación.

Desde esta perspectiva de búsqueda de conocimiento desde la frontera –como algunos planteamientos de pensamiento crítico latinoamericano lo mencionan, con la propuesta de Zemelman (citado en Torres 2010) – el trabajo en equipo inter, o transdisciplinario, toma validez en la medida en que esas fronteras o zonas de límite se convierten en espacios de posibilidad creadora e innovadora. De esta interacción se formaría un verdadero híbrido que permita romper con pautas convencionales de investigación, que trasciendan de lo puramente disciplinar.

Lo deseable serán los grupos de trabajo investigativo que hagan aprovechamiento de los múltiples comprensiones, no sólo con las familias, los niños y las niñas, sino también en el encuentro inter o transdisciplinario, para poder lograr mayor complejidad durante el abordaje de cada problema.

Se suma a esto los saberes que poseen, por ejemplo, las personas del común, que tienen como cotidianidad el objeto de estudio del investigador y que, por esta razón, pueden conocer, entender e interpretar aspectos de formas distintas y, tal vez, inimaginables a como lo hacen los investigadores.

Poder reconocer las limitaciones que impone la utilización de teorías y metodologías tradicionales y ser capaces de generar nuevas ideas que se adapten mejor a las realidades de quienes conviven e interactúan al interior de estas múltiples posibilidades de vida será un desafío más para el profesional.

El paso necesario para la transformación de nuestra mirada comprensiva de los niños, las niñas y las familias

Como se ha dicho anteriormente, un reto permanente para el investigador y la investigadora será reconocer y aportar permanentemente a la reflexión y pertinencia de lo que construye en las diversas búsquedas investigativas. En esta pregunta por la pertinencia, se hace la evidente invita-

ción a pasar de lo metateórico a la práctica, trascendiendo del análisis crítico de la realidad a la búsqueda de la transformación social⁶.

Las revisiones y análisis de propuestas teóricas que se derivan del interés investigativo por construir unas categorías de conocimiento, de acuerdo a la particularidad de los intereses investigativos, demandarán siempre la inventiva y la imaginación de quien investiga. Al respecto de la búsqueda de una teoría generativa, Gergen (2007) refiere:

No sólo se urge al teórico para que se libere a sí mismo de las cadenas impuestas por los acuerdos conceptuales predominantes, sino que también se le pide que considere aquellas formas sociales alternativas que podrían ser creadas a través de la teoría (p. 69).

El construccionismo social habla de darle voz a los diferentes actores y de hacerlos visibles, lo cual confronta al profesional ante la exigencia de una mirada crítica que retome la práctica orientada desde los significados de los participantes, mostrándose como una postura que atiende a la pertinencia de sus acciones. Un reto que, como lo dijera Gergen (2007), propende por lo polivocal, con profesionales que intentan dar voz a múltiples perspectivas y múltiples mundos de significado.

Así que construir conocimiento con la participación de todos y todas será un buen resultado para sistematizar una experiencia que visibilice los significados y sirva de ejemplo material para los intervinientes y para otros y otras interesados e interesadas.

Esta interacción debe hacer posible llegar a consensos, a verdades locales y particulares. Como lo menciona Gergen

⁶ Vale la pena aclarar que una metateoría crítica es distinta que una metateoría transformacional, sin que esto involucre el conformismo de la mirada acrítica de la realidad.

(2007), las apreciaciones están en constante cambio porque responden a una comunidad de acuerdos:

Como resultado, el etiquetamiento de una acción dada siempre está abierto a negociación entre las partes interesadas, y la legitimidad de cualquier observación está continuamente abierta a retos. Lo que es “el caso” en la vida social puede ser visto, pues, como una cuestión de influencia social (p. 70).

De lo anterior se deduce que la comprensión de la familia y la del niño y la niña, bajo una mirada sistémica de las pautas relacionales en las que se vive y convive con los otros y las otras, los seres que la conforman tienen la posibilidad de crear y de transformar.

Como lo dijera Maturana, citado en Sebastián y Rosas (2001), los sistemas humanos poseen capacidad de transformación, son sistemas vivos con potencial de autocreación y de auto reproducción.

Revisando a Gergen (2007), al respecto de los desplazamientos que se proponen desde el construccionismo social, se encuentra:

En este contexto, un reto primordial para el futuro es el desarrollo de métodos que generen una realidad relacional: no separación, aislamiento y competencia, sino una conexión integral. Una movida significativa en esta dirección está representada en la metodología dialógica, investigación en donde el resultado lo determina, no un solo individuo ni una plenaria de voces separadas, sino el proceso dialógico. En un grado importante, la primacía de la relación está implícita en la investigación acción participativa (p. 267).

Los avances en la producción de conocimiento, a propósito del análisis de los niños, las niñas y las familias y sus contextos relacionales, de acuerdo a estas propuestas, deben trascender la revisión documental y bibliográfica hacia el rescate de la voz de los actores.

Un acercamiento a la interacción donde la Investigación Acción Participativa se constituye una vez más en una opción transformadora, liberadora y con capacidad de acción hacia nuevos mundos posibles.

Conclusiones

Desde el construccionismo social, el profesional explicita su posicionamiento ético y político con gran capacidad de escucha para la transformación y aceptación de la participación de todos y todas, para los que trabaja, y “con” los que trabaja. Atiende a las necesidades, intereses y posibilidades del colectivo de trabajo a partir del reconocimiento de los otros y las otras y, de esta manera, se hace apreciable el significado de sus propuestas de innovación y creatividad.

Pensar a la familia y a los sujetos que la componen, incluyendo por supuesto a los niños y las niñas como sujetos con potencialidad de participación y toma de decisiones, abre la posibilidad de visibilizar sus voces y capacidades. Es una apuesta por el despliegue de su capacidad de agenciamiento e invita al investigador y profesional a aventurarse para obtener nuevos significados que le aporten a los avances científicos en el terreno de lo social.

Como lo dijera de forma pertinente Villasante (como se cita en Delgado y Gutiérrez, 1995), con la acogida de las metodologías participativas ya no se actúa dese una búsqueda de la verdad, sino que cobran mayor relevancia las prácticas que posibilitan crear y transformar.

Uno de los principales desplazamientos es la vinculación permanente con la familia como miembro activo y participante de las decisiones, formas de acción y direccionamiento de lo satisfactorio, real y significativo para sus particularidades.

Conectar la práctica con las metodologías y la forma de construir conocimiento desde un posicionamiento transformador, a través de la investigación y acción participativa, se plantea como metodología posibilitadora de todos aquellos retos, propuestas y desafíos mencionados en los acápites anteriores.

Exponiendo la postura de posicionamiento ético y político necesario para dar apertura a comunidades de significado en construcción y creación, se da vía libre al lector de sacar sus propias conclusiones, que si bien se han sugerido anteriormente a manera de retos, desafíos y de lo deseable de sus acciones, se plantean sólo como un punto de partida para las reflexiones de cada uno y cada una. Desde este punto de vista se valida el saber disciplinar sólo en la medida en que se valoren los múltiples aportes y potencialidades, en la riqueza de lo diverso.

Referencias

- Arellano, G. (2006). Pedagogía en tiempos inciertos: alteridad y contingencia. En: *La escuela frente al límite: actores emergentes y transformaciones estructurales: contingencias e intereses*. Buenos Aires: Noveduc.
- Arriagada, I. (229, Octubre 30). La diversidad y desigualdad de las familias latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Estudios de familia*. Recuperado de http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=66
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós
- Coperrider, D.L. & Whitney, D. (1999). When stories have wings. How relation responsibility opens new options for action. En S. McNamee & K. Gergen. *Relational responsibility. Resources for sustainable dialogue* (Pp. 57-64). California: sage publications
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1995). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias sociales. (Pp. 399-424). Madrid: Síntesis S.A.
- Echeverri, J. (2001). El diálogo intercultural. En: Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar y Corporación Ecológica y Cultural. Penca de Sábila. Medellín: Corporación región
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.

- lafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Altablero. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89999.html>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del Construccionismo social*. Tomado de: <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Magendzo, A. (2001). Aspectos conceptuales del curriculum y su relación con la educación para la democracia. En: *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad* (Pp. 17-38). Bogotá, D.C, Cargraphics S.A. Impresión digital.
- Magendzo, A. (2001). Tendencias actuales del currículum. En: *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad* (Pp. 63-105). Bogotá, D.C, Cargraphics S.A. Impresión digital.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Estándares para el currículo*. Altablero. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87317.html>
- Ministerio de salud y protección social, República de Colombia. (2012). *Política pública nacional para las familias colombianas 2012-2022*. Recuperado de [http://www.eafit.edu.co/minisitos/derecho-genero-sexualidad/Documents/APolitica%20Publica%20Familias%20Colombianas%202012-%202022%20\(1\).pdf](http://www.eafit.edu.co/minisitos/derecho-genero-sexualidad/Documents/APolitica%20Publica%20Familias%20Colombianas%202012-%202022%20(1).pdf)
- Ospina-Alvarado, M.C. (2011). Familia como sistema en interacción con otros sistemas y como construcción histórica social y cultural. Manuscrito inédito del curso virtual estudios y políticas de infancia. CLACSO: Buenos Aires.
- Ospina-Alvarado, M.C. (2012). Bases conceptuales de la perspectiva sistémica del individuo a la familia. Bogotá. Cinde: Inédito: Maestría en Desarrollo educativo y Social – Taller de línea de Niñez: Construcción social del niño y la niña: Crianza y Familia – UPN – 28.
- Pachón, X. (2007). *La familia en Colombia a lo largo del siglo XX*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1363/13/12CAPI11.pdf>
- Riikonen, E. (1999). Inspiring dialogues and relational responsibility. En S. McNamee & K. Gergen. *Relational responsibility. Resources for sustainable dialogue* (Pp. 139-149). California: sage publications
- Rodríguez, H. (2001) En: Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar y Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. Medellín.
- Roldán, R. (2007, julio). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Recuperado de <http://raulroldana.blogspot.com/2007/07/resumen-los-siete-saberes-necesarios.html>
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Shotter, J. (1993). Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través de realidades conversacionales. Londres: Amorrortu editores
- Torres, A. (2010). "Pensar la investigación desde el margen de las ciencias sociales". En: Valencia Guadalupe y Zemelman Hugo: ¿Cómo pensar las Ciencias Sociales hoy? Bogotá, IPECAL – UPN – Siglo del Hombre.
- Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y ciencias sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México, Universidad de la Ciudad de México.

Reflexión de la Autora en torno a los Aportes Provenientes del Trabajo en la Línea y del Meta Diálogo en Relación al Capítulo como Proceso Colaborativo

Mónica Piedad Ramírez

Ha sido maravilloso poder trascender de la adquisición de conocimiento propia de un espacio académico –como lo fue el taller de línea– y poderle apuntar además a un nuevo proyecto de vida. Considero que tener la posibilidad de acercarse al conocimiento desde terrenos de significado personal y afectivo, al pensarme como mujer, madre, amiga y estudiante, más allá de ser únicamente profesora y terapeuta, como profesional ha sido bastante oportuno y favorecedor de nuevas prácticas que siguen siendo un reto diario para mí. Valorar y aprender de cada uno de los seres con quienes compartí y comparto, en especial de los niños, las niñas y las familias con las que trabajo, es uno de mis principales desafíos cotidianos.

Es deseable para mí poder entrar en sintonía y coherencia con lo que aquí he planteado, ya que se convierte en un desafío que propende por la responsabilidad profesional y personal, apenas necesaria en cada uno de nosotros (colombianos). Esto reconociendo, por supuesto, que estamos en un país que demanda a gritos justicia social.

Espero avivar cada día mi gusto por el trabajo con y para seres humanos de carne y hueso, no sólo como seres con carencias y necesidades, sino quitándome las vendas para poder ver y descubrir, junto con ellos y ellas, sus potenciales de creación y transformación de sus vidas.

Si bien mis preguntas e inquietudes iniciales al inscribirme en esta línea de investigación han sido cambiantes en el transcurso de estos dos años, es interesante ver cómo éstas se han resuelto, en gran manera, desde terrenos aparentemente distantes. Es decir, haberme preguntado inicialmente

por el desempeño profesional frente al aprendizaje, los derechos, la familia y la crianza de niños y niñas bogotanos, de estratos socio económicos medio y medio alto, que son remitidos a terapia ocupacional, y haber pasado a preguntarme por procesos de construcción de paz con niños y niñas relacionados con el contexto de conflicto armado colombiano, desde la perspectiva de narrativas generativas, eje central de la investigación que nace de mi participación como maestrante y de la cual participo actualmente, me ha permitido validar la importancia de las prácticas relacionales, el valor del lenguaje con potencial transformador y los sujetos con potenciales más allá de ser sujetos carentes y deficitarios, premisas que se validan en cualquier ámbito de trabajo.

No podría terminar sin reconocer el enriquecimiento obtenido de los diálogos con mis compañeros y compañeras, en quienes encontré siempre una posibilidad de crecimiento personal y profesional. En cada encuentro y desencuentro logramos construir nuevas opciones para la educación, la investigación y la vida personal. A cada uno y cada una mil gracias por sus aportes y escucha. Gracias también a nuestra directora de línea por su apertura, respeto, calidez humana y generosidad para compartirnos su conocimiento e intereses investigativos.

PARTE II.
Estudios sobre Niñeces y
Prácticas Educativas

CAPÍTULO 4.

Aportes del Construccinismo Social a los Procesos de Investigación Social y a las Prácticas Educativas

María Camila Ospina-Alvarado
María Alejandra Fajardo

El conocimiento se constituye como un elemento central que motiva la existencia humana. Podría decirse que es aquello que nos moviliza para comprender el mundo circundante, para establecer relaciones sociales diversas y así, a partir de ellas, encontrarnos con una amalgama de significados culturales a través de los cuales nos es posible dar un sentido a la realidad. Estos significados dan cuenta de una historia enriquecida por saberes ancestrales o distorsionada por discursos hegemónicos, pero en cualquier caso, estos significados permanecen abiertos, con disposición a la transformación y a nuevas interpretaciones, que puedan surgir de los encuentros o desencuentros que se producen en las relaciones humanas, enmarcadas por historias personales y aspectos culturales compartidos.

Teniendo en cuenta que uno de los desafíos del construccionismo social es enriquecer los discursos y las prácticas humanas, tomando como punto de partida el lenguaje y las relaciones, en este capítulo se pretende dar cuenta de algunos aportes que realiza esta metateoría a los procesos educativos, a las prácticas pedagógicas y a los ejercicios investigativos, acciones que tienen en común, por un lado, la producción y divulgación de conocimientos como sustento fundamental de sus quehaceres y, por otro, la forma como los sujetos nos construimos socialmente de acuerdo a como nos nombramos, al modo como somos nombrados por otros y al modo como nos relacionamos.

Puede tratarse de conocimientos que se producen, que se reproducen, que se transmiten o que se reciben pasivamente, pero que desde lo propuesto por el construccionismo, se construyen socialmente a partir de las relaciones. Esto abre un debate en torno a las creencias que se tienen sobre el conocimiento que, como lo expone Gergen (2007), están sustentadas en dos concepciones heredadas del pensamiento occidental: la endogénica, que centra el conocimiento en el individuo, en su mente y en su capacidad para hacer razonamientos; y la exogénica, que pretende llegar al conocimiento mediante una cuidadosa observación directa y objetiva del mundo externo, evitando la participación de emociones o sentimientos que tergiversen los resultados.

El Conocimiento desde las Tradiciones Endogénicas y Exogénicas

Estas perspectivas epistemológicas, la endogénica y la exogénica, influyen las propuestas pedagógicas y los procesos investigativos. Desde la postura exogénica, se definen los roles entre docentes-estudiantes e investigadores-participantes desde posiciones jerárquicas, en las cuales, docentes e investigadores poseen el conocimiento y los estudiantes-participantes asumen un papel de receptores de concepciones de la realidad, obtenidas de la observación directa o puestas a prueba mediante técnicas estandarizadas. Se trata de una postura dominante en los contextos educativos colombianos, teniendo en cuenta que:

La perspectiva exogénica también favorece la exposición a libros y clases, ya que, a través de estos medios, el individuo puede adquirir grandes cantidades de información, que de otra manera no se encontrarían disponibles a través de la observación directa. La visión exogénica favorece los procedimientos de examen en los cuales el énfasis principal está puesto en la evaluación de los niveles del conocimiento individual. Instrumentos como las preguntas de respuesta con opción múltiple, pruebas estandarizadas y normalización estadística pueden

revelar la medida en que la “pizarra ha sido llenada” (Gergen, 2007, p. 215).

Por su parte, las apuestas pedagógicas o investigativas, que asumen una postura endogénica, les dan al niño y a la niña la posibilidad de deliberar y cuestionar la realidad que están observando, y se centran más en el desarrollo de habilidades cognitivas que en la obtención de cantidades de conocimientos; pero igualmente, con pretensiones de verdad mediante la razón.

Esta herencia epistemológica que viene de la modernidad y se caracteriza por el dualismo entre el mundo y la mente, y por la comprensión individualista del conocimiento, plantea la existencia de jerarquías en el conocimiento, en la cultura y en la generación de lenguajes que llevan a la exclusión. En esta medida, la única forma posible de conocer el mundo y de acercarse a la realidad es usando la racionalidad como principal instrumento para controlar, manipular y descifrar las relaciones causales, que según esta episteme, gobiernan el mundo. Esta mirada, tan aceptada y sobrevalorada socialmente, ha sido fuertemente cuestionada por perspectivas posmodernas como el Construccinismo Social. Como respuesta se han generado propuestas alternativas, en las cuales la ruta hacia el conocimiento no se sustenta en la resolución del problema entre la mente y el mundo material, sino que expande el conocimiento a múltiples realidades que sobreviven en el lenguaje y las relaciones, y que a la vez relatan y crean verdades particulares sobre los actores sociales en un contexto histórico, social y cultural determinado.

El Conocimiento desde el Construccinismo Social

Incluir en este análisis algunas ideas socioconstruccionistas favorece la ruptura de las concepciones del conocimiento ligadas a la modernidad y al individualismo, gracias al papel que se le reconoce a las relaciones con otros, a las interac-

ciones y a la interdependencia de los humanos, con el fin de mantener prácticas culturales y reconstruir las formas de reconocer y actuar en el mundo, a través de múltiples voces y no desde el aislamiento del yo. Es, entonces, la reivindicación de un conocimiento que se construye socialmente y, de forma más concreta, comunitariamente; en donde, según Torres (2013), es posible la coexistencia de múltiples visiones que hacen imposible formular concepciones universales, teniendo en cuenta que es en el mundo intersubjetivo y en la realización de proyectos colectivos donde los sujetos se reconocen, definen sus identidades, sus proyectos de vida y conjuntamente sus proyectos políticos. Gergen (2007) agrega que la única manera para llegar al significado es a través de las acciones complementarias del otro, en donde se mantiene abierta la puerta a las resignificaciones que surgen de las construcciones conjuntas que se dan en las conversaciones; así mismo propone que el foco del proceso investigativo ya no esté sólo en el sujeto sino en sus redes relacionales.

Desde esta perspectiva, entonces, se rompen las jerarquías del conocimiento, se reconoce que no hay sujetos más racionales que otros, y que es gracias al lenguaje como se logra el intercambio humano, la coordinación en las conversaciones y la construcción conjunta de conocimientos, verdades y realidades que hablan de una vida local.

En miras de lograr el objetivo de construir comprensiones más complejas que den cabida no solo a una sino a múltiples perspectivas de la realidad, con significados contextualizados, el construccionismo social abre una discusión en torno a la pregunta por la pragmática, para pensar el valor que los discursos que se tejen en las aulas y en los escenarios investigativos tienen afuera, en la vida cotidiana, en la vida en comunidad. La pregunta por la pragmática, como lo ha propuesto Gergen (2007), implica una indagación permanente por la pertinencia al contexto, a partir de la cual se cuestionan las realidades que se construyen, las relaciones de poder que se mantienen o se gestan, las voces

que se escuchan y aquellas que se silencian, las prácticas que se instauran o se evitan, con ciertos modos de producción de conocimiento y con ciertas acciones con intencionalidad educativa. Se hace referencia (retomando un término aristotélico) a una racionalidad práctica en la cual se supera la contemplación y observación del mundo como caminos para la construcción del conocimiento, y se resalta que sólo es posible llegar a la verdad de las cosas a partir de situaciones concretas que tienen un significado para el ser humano; así, la comprensión del mundo es situacional y está mediada por los motivos, los fines y los modos de actuar (Herrera, 2010). La propuesta del construccionismo social (Gergen, 2007, 2009 y 2012) sería aún más radical en cuanto a cuestionar la pretensión de la ciencia por la “verdad” y a reconocer la constante construcción de múltiples realidades relacionales, sociales y culturales.

Quizá los principales aportes del construccionismo social con respecto al conocimiento y su construcción se podrían sintetizar en pasar del conocimiento individual presente en la construcción tradicional de conocimiento (en la que se priorizaba el estudio de la mente individual desde mentes individuales), a la *construcción conjunta del conocimiento*, que se da en comunidades de sentido con saberes, teorías y paradigmas que marcan la construcción del conocimiento, lo que implica necesariamente el reconocimiento de jerarquías en la cultura, en las que se visibilizan unos conocimientos y se silencian otros, a partir de convenciones lingüísticas que llevan a la exclusión de ciertos saberes y conocimientos; dejar el énfasis en el mundo objetivo, comprendido en términos de procesos mentales como foco, que son conocidos objetivamente y se relacionan causalmente con los inputs del ambiente y las consecuencias comportamentales, para tener como corazón del proceso investigativo y educativo la *construcción social del mundo*; lo que implica necesariamente la alusión a la objetividad relacional, que se aleja de aquella individual, y que invita a construcciones con especificidad cultural, que muestran que la observación no es suficiente

y que se requiere una coordinación lingüística como interpretación de lo observado; y trascender la aproximación al lenguaje como portador de la verdad, en el que las palabras son concebidas como representación transparente y transmisión externa del mundo mental interno, para hacer uso pragmático, performativo y generativo del *lenguaje como medio constructor de realidades locales*, a través de las relaciones con otros, otras y el mundo en la cultura (Gergen, 2007).

En este sentido, las prácticas educativas e investigativas, como aquellas en las que se juegan la co-construcción, de-construcción, circulación y reconstrucción de los conocimientos, empiezan a ocuparse de la vida cotidiana y de los sucesos significativos que las componen, centrándose no en patrones y regularidades sino en rupturas, singularidades y particularidades.

Transformaciones en las Prácticas Educativas e Investigativas

El lenguaje, entendido aquí como un medio que posibilita la construcción de realidades y no como un portador de verdades y racionalidades individuales, favorece diversas transformaciones que se pueden cultivar en las *prácticas educativas*. Por ejemplo, cuando se reflexiona de forma crítica sobre el papel que están ejerciendo estos procesos en el abordaje de las necesidades, de los interrogantes y de las problemáticas que hacen parte de la cotidianidad que se despliega en contextos particulares, y también cuando se cuestionan aquellos roles jerárquicos que han caracterizado los procesos educativos, en donde el docente se postula como una figura con poder y dominio, por considerarse el poseedor de los conocimientos (sin saber que al mismo tiempo está siendo dominado por una entidad superior en la jerarquía como las directivas de la institución o el gobierno), y se ve al estudiante como un ente pasivo, cuya función es la de ser receptor. En cambio, esta relación docente-estudiante se logra nutrir de una interacción más horizontal, en la que

cada uno aporta sus conocimientos y experiencias, y los dos aprenden mutuamente sobre las concepciones del mundo que habitan. Se posibilita así la existencia de espacios en los cuales no sólo se sostienen sino que se generan prácticas culturales que conducen a diversas interpretaciones de la realidad desde pedagogías más contextuadas, colaborativas y dialógicas. El privarse de estas reflexiones hace que se sigan reproduciendo prácticas en las cuales:

Los educadores extraen cuerpos del discurso de las disciplinas profesionales y pasan estas extracciones a aquellos que están debajo en la jerarquía. La función pragmática de estos discursos dentro de las comunidades mismas se pierde. Los discursos pierden su importancia y frecuentemente se deja a los estudiantes un pagaré de que *en alguna forma* sus estudios son útiles e importantes (Gergen, 2007, Pp. 226-227).

La propuesta de Gergen (2007) a la educación es la de aportar a la construcción de conocimientos y de significados sociales y culturales de manera heterárquica, participativa, colaborativa, contextuada, dialógica, con participación activa del estudiante como agente con potencias, plurivocal, comunal y apreciativa, en el marco de “relaciones generativas a partir de las cuales el estudiante emerge con un potencial ampliado para relacionarse efectivamente” (p. 237).

En lugar de la reproducción de conocimientos fosilizados que se repiten y reproducen, el construccionismo social (Gergen, 2007) propone deconstruir histórica y culturalmente los conocimientos que se han tomado como verdades, a partir de la pregunta por la pragmática frente a los diversos conocimientos; a partir también de explicitar los valores presentes en determinada construcción de conocimientos y entender sus implicaciones en la vida humana; y, por último, a partir de participar de procesos educativos pertinentes al contexto en constante transformación, desde cualquier dominio (complejo), que no se limite a una disci-

plina (especialización), sino que pase por procesos de formación humana.

Las prácticas educativas se orientan desde esta perspectiva al desarrollo de habilidades (como lo son la capacidad crítica, reflexiva y argumentativa en los estudiantes), que permitan aportes más allá de la academia. La evaluación en esta propuesta pedagógica trasciende la repetición de discursos, ya que al evaluar enseñamos la relación con el poder, y a través de la propia evaluación es posible fortalecer el proceso relacional de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, para el construccionismo social, las relaciones humanas ocupan un lugar privilegiado en la búsqueda y en la construcción del conocimiento, razón por la cual el lenguaje también pasa de ser una herramienta para describir lo que se ve o lo que se piensa, a ser el elemento fundamental que permite construir, deconstruir o reinventar otras versiones del mundo que hablen de las realidades particulares de los sujetos. Con esto, en las *prácticas investigativas* se logran reemplazar las verdades objetivas validadas en un mundo externo, por verdades construidas en comunidad (Gergen, 2007). Lo anterior también posibilita la generación de conocimientos contextuados que respondan a necesidades y demandas particulares, locales e inmediatas, en donde docentes, estudiantes, investigadores y participantes tienen la responsabilidad ética de reconocer y empoderarse de su entorno para transformarlo.

Estos desplazamientos abren caminos hacia los conocimientos locales desde múltiples voces, hacia la vida cultural y hacia la riqueza del lenguaje que alimenta tanto las prácticas como las teorías. Se trata de una apuesta en la cual el investigador no pone barreras ni busca aislarse de aquello que desea comprender, sino que, por el contrario, se posiciona como un sujeto que también vive las situaciones y se transforma en el proceso investigativo.

En cuanto a las prácticas investigativas, y siguiendo esta línea de ideas, el investigador deja de ser quien predice y controla conductas o situaciones y quien toma distancia del objeto estudiado, para convertirse en un investigador que se relaciona con aquello que estudia, que lo afecta y al mismo tiempo se deja afectar. Se trata de un investigador que valora el significado que tienen sus acciones en el contexto local, donde son desplegadas y, como lo ha propuesto Ger-gen (2007), comprende el significado de su investigación en la vida cultural; es un investigador que no habla únicamente desde su racionalidad sino que adquiere el compromiso ético de darle voz a los otros, de llegar a conclusiones luego de establecer acuerdos y compartir interpretaciones.

La investigación para el construccionismo social es un proceso que se caracteriza por hacer resistencia a los órdenes establecidos para no repetirlos, en los cuales se despierta la capacidad reflexiva de los sujetos, que les permite ser conscientes del potencial político de sus decisiones, teniendo en cuenta la forma en como estas pueden afectar no sólo sus vidas sino la de sus comunidades. Este es el caso, por citar solo un ejemplo, de la propuesta de las Escuelas como Territorios de Paz (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012), que se sustenta en la de-construcción y re-construcción de la escuela y de los saberes, los conocimientos y las prácticas que la integran, desde una comunicación alternativa que permita incidir frente a las diversas situaciones de guerra y violencia que la rodean, y en ocasiones la permean, para propiciar como respuesta, acciones que responden a los contextos, los territorios y las realidades particulares, promoviendo procesos de transformación en las prácticas relacionales hacia aquellas más justas y pacíficas, y reivindicando la participación política y social de todos y todas desde sus posibilidades, potencias y potencialidades.

Esta apuesta hace parte de un conjunto de acciones que se vienen desarrollando desde una perspectiva que busca

rescatar la capacidad de agencia de los sujetos, especialmente de aquellos a los que tradicional e históricamente se les han minimizado e invisibilizado sus potencialidades y habilidades por ser considerados víctimas, menores de edad, personas en situación de discapacidad o, en general, por presentar condiciones diferentes a las de las personas que, desde una mirada dominante, se les ha otorgado el don de ser portadores de la verdad.

En este sentido, se rescata también el potencial político de los sujetos, el cual les posibilita nombrarse de otro modo y reconstruir sus identidades y subjetividades desde lugares diferentes a la afectación, a la victimización o a la carencia. Este potencial político es entendido desde los “Programas Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” y “Convidarte para la Paz”, como aquel que les permite a los sujetos participar en los diversos entornos que habitan, y mediante acciones compartidas y cooperativas usar la creatividad para la toma de decisiones que no solo afectan la esfera individual sino que tienen efectos a nivel familiar o comunitario. Se habla así de aquellos procesos de socialización política que se despliegan por los niños y niñas, y sus agentes relacionales, y que se encuentran influenciados más no determinados unívocamente por los contextos sociales, culturales, políticos, y económicos, y desde los cuales es posible la deconstrucción de prácticas que, históricamente, se han institucionalizado y legitimado, como bien podría ser el caso del patriarcado y la violencia, para propiciar la generación de nuevos modos de relacionamiento.

Por socialización política no puede entenderse solo el proceso por el que un sistema político se reproduce a sí mismo, sino también aquel por el cual se modifica o destruye; proceso en el que no solo influyen los aspectos más directamente relacionados con la organización y gestión de los asuntos públicos (mundo social objetivado – contrato social), sino con las nuevas maneras como los actores sociales entienden la vida en sociedad y las relaciones con los otros y consigo mismos, a través de la apropiación biográfica individual que hacen del contrato

y de las formas particulares como se vinculan a su renegociación permanente (conciencia subjetiva) (Alvarado, 2016, p. 21).

De acuerdo a lo expuesto, se hace evidente la dificultad que puede tener un individuo que intenta replantear algún significado cultural desde su racionalidad, ya que la existencia de este significado se debe a la interacción social y solo a través de esa vía podría lograrse su transformación. Gergen (2007) plantea que incluso son necesarias las relaciones con los otros para poder acceder a determinado significado:

Cualquier cosa que sea dicha o escrita no tiene un significado intrínseco; no porta un mensaje unívoco en sí mismo. Ni tampoco el significado de una serie de palabras o acciones está determinado únicamente por el receptor (escucha o lector). Más bien, las acciones de un individuo (tanto lingüísticas como otras) operan como indicadores de posibles secuencias relacionales; provocan ciertas líneas de acción, por oposición a otras (Gergen, 2007, p. 219).

Así, el conocimiento que surge en las *prácticas educativas e investigativas* que se cultivan desde una perspectiva posmoderna, se concibe como indeterminado, en construcción, sujeto a múltiples interpretaciones; teniendo en cuenta que una de sus características es la polivocalidad con la que se nutre, gracias a las posibilidades de encuentro que tenemos los sujetos, las cuales también hacen parte de un contexto y una trama relacional específica, que les provee un significado particular. Según Wittgenstein (como se cita en Gergen, 2007): “Nuestros juegos de lenguaje tienen lugar dentro de *formas de vida*. En este sentido, cada forma de vida puede hacer una contribución a los recursos traídos por el individuo a cualquier relación nueva” (p. 220).

Dentro de los escenarios educativos e investigativos es indispensable la generación de conocimientos que sean aplicables y que correspondan a las realidades y a la cotidianidad de quienes participan en su construcción, reconociendo, sin embargo, la tendencia técnica e instrumental de las actuales

propuestas pedagógicas, sustentadas en competencias y estándares de calidad. Es allí donde las verdades absolutas o los discursos dominantes deben ser sometidos a crítica, optando por visiones de la realidad que incluyan la particularidad que existe en la vida y las historias de los sujetos. Desde este sentido, el construccionismo social se proyecta como un marco que permite comprender las realidades que se estudian en la academia y la influencia que tiene el complejo relacional de las prácticas humanas en el ser y en el hacer, en los diferentes entornos en los que participamos.

Específicamente, para Colombia y América Latina se viene desarrollando, a modo de resistencia, pedagogías críticas desde las cuales ha sido posible redefinir el rol de los maestros, cuestionar y transformar las políticas educativas y los currículos, y legitimar una diversidad de organizaciones y movimientos sociales y educativos que, desde la educación no formal, reivindican la apuesta ética de la educación popular. En palabras de Ortega (2009), la pedagogía crítica se puede entender como: “una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales” (p. 27).

Esta apuesta se conecta con los principios del construccionismo social, al tratarse de una propuesta dialógica para la construcción conjunta del conocimiento, desde la esperanza y la posibilidad de reinventar otras realidades y otros mundos posibles, que se distancian del pensamiento colonizador y se constituyen en cambio, en fuente de resistencia y en emancipación; fuerzas que transforman tanto las subjetividades como las prácticas sociales.

Esto hace que las prácticas educativas e investigativas, que retoman los principios socioconstruccionistas, requieran las unas de las otras, aproximándose a la construcción y

deconstrucción de los conocimientos, ya no como verdades universales, sino como saberes locales en los que se vinculan de manera íntima los sentidos y las prácticas; lo que implica llevar a cabo propuestas metodológicas abiertas, flexibles y, principalmente, participativas y orientadas a la acción transformadora, y que privilegian los discursos, las conversaciones, las narrativas y otros escenarios y prácticas múltiples en las que se despliegue el mundo relacional, con significado cultural y social.

Aspectos Metodológicos en los que se Articulan los Sentidos y las Prácticas

Teniendo en cuenta que las prácticas educativas e investigativas se siguen sosteniendo con mucha frecuencia desde posicionamientos que resaltan la individualidad y los procesos cognitivos, Gergen (2007), desde su mirada crítica frente a las posturas tradicionales, realiza aportes importantes para continuar desarrollando aspectos, no sólo conceptuales sino también metodológicos, desde una perspectiva más *comunitaria*, que posibilita nuevas prácticas que recuperan el valor y la importancia que había perdido el quehacer del científico social, por ocuparse de problemas inmediatos y muy específicos, que habían sido relegados al no ser objetivos, universales o generalizables. Esta apuesta a nivel metodológico tiene gran significado social, dado que, como lo ha planteado este autor: “Los métodos, no menos que la teoría y los datos, contribuyen a inteligibilidades culturales y formas de vida” (p. 112).

Esto se constituye como una clara ruptura con respecto a las prácticas investigativas y educativas tradicionales, al desarrollar metodologías que propician compresiones en las que la investigación está ligada a la acción y que posibilita la exploración de diversas estrategias, técnicas, métodos y herramientas para representar la realidad, valorando la polivocalidad, entendida como la inclusión de múltiples voces, y reconociendo las múltiples oportunidades de expresión

comunicativa. Por un lado, y como ya ha sido mencionado, están las narrativas y los estudios de los discursos como métodos de investigación y acción, desde los cuales la experiencia humana se describe a través de historias que, en muchos casos, se alejan de los relatos dominantes. Específicamente, el construccionismo social propone el enfoque narrativo sustentado en un lenguaje apreciativo y generativo, que habla de las excepciones, de las relaciones alternativas, de las posibilidades de agencia y, en general, de aquellos detalles que han sido omitidos en una historia que ya ha sido contada y que pueden rescatar cualidades y potencias no contempladas antes. Siguiendo esta línea de la generatividad del lenguaje, hemos desarrollado varias investigaciones orientadas al agenciamiento de los niños, las niñas y sus familias (Ávila, Martínez y Ospina-Alvarado, 2013; Fajardo Mayo, Ramírez Lozano, Valencia Suescún y Ospina-Alvarado, 2018; Gómez, Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014; Ospina-Alvarado, Alvarado, Carmona y Ospina, 2017; Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014; Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina y Gómez, 2017a y 2017b; Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014; Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017; Valencia, Ramírez, Fajardo y Ospina-Alvarado, 2015).

También se abre un lugar para la exploración del arte, entendido, según Gergen (2007), como “el medio a través del cual la realidad de la vida se manifiesta” (p. 154). Un ejemplo claro de esta herramienta es el arte dramático o *performance*, el cual logra manifestar múltiples sentidos de la identidad y del yo, y a través del cual el investigador puede llegar a más comunidades y suscitar de esta forma el diálogo. Este mismo objetivo se logra con los niños y las niñas cuando se toma como estrategia el juego, con el cual es posible la expresión de sentimientos y pensamientos y se propicia una comunicación que permite que ellos y ellas interactúen con los adultos de forma más espontánea, como lo hemos identificado en algunas investigaciones (Ospina-Alvarado, Patiño y Alvarado, 2013; Ospina-Alvarado, 2015).

De otro lado, emerge con gran fuerza desde el construccionismo social el interés por la investigación orientada a la transformación, a partir de la cual, como lo ha planteado Fals Borda (1978), “es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos” (p. 16). En la investigación acción se propone un diálogo de saberes, tal y como lo ha propuesto Gergen (2007) en relación a la polivocalidad. También Ghiso (2000) destaca el carácter transformador del diálogo de saberes como apuesta fundamental en las prácticas investigativas y educativas: “la interacción caracterizada por lo dialógico recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades” (p. 2).

Así mismo, en sintonía con el construccionismo social, hemos aportado, desde nuestro Centro de Investigación, a la ampliación de una apuesta epistemológica y metodológica que articula el énfasis en las narrativas, con las expresiones performativas y con la importancia política de la transformación social: la hermenéutica ontológica política o la hermenéutica ontológica performativa, como propuesta epistemológica y metodológica (Alvarado, Gómez y Ospina-Alvarado, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez-León, 2016; Ospina-Alvarado, Alvarado y Fajardo, 2016), a partir de la cual es fundamental generar comprensiones, desocultar aquellos sentidos que han sido silenciados o que no se conocen, pero a la vez propiciar procesos de transformación, que articulen los sentidos y las prácticas y nazcan de los saberes y experiencias de las comunidades con las que se trabaja.

Conclusiones

Al aproximarnos a la investigación social y a la práctica educativa, en un país como Colombia, y un continente como

América Latina, se hace necesario propiciar procesos de articulación y encuentro entre las prácticas educativas e investigativas, con énfasis en la transformación relacional, social y cultural. El construccionismo social nos ha permitido pensar en dicha articulación y hacer una mirada reflexiva a la misma, al aproximarnos a la construcción de conocimientos, pero también a su deconstrucción y co-construcción de cara a los territorios y a los actores, en particular a los niños, las niñas, sus familias y otros agentes relacionales, comprendiendo los conocimientos, ya no solo como dominio del investigador experto, sino de los procesos de co-construcción colaborativa, dialógica y en general polivocal.

Al volver la mirada sobre el contexto colombiano y latinoamericano, vemos que es fundamental el potencial transformador presente en las prácticas educativas e investigativas como prácticas relacionales, de encuentro con los otros y las otras, de construcción conjunta, de deconstrucción de aquellos sentidos y prácticas ligados a la violencia, la exclusión, la vulneración de los derechos, el silenciamiento de aquellos sujetos considerados indefensos, como los niños y las niñas, o de aquellos actores considerados como reproductores de las violencias como sus familias, y de reconstrucción de sentidos y prácticas ligados de manera pertinente a los agenciamientos y reivindicaciones colectivas de los actores sociales que habitan nuestros territorios.

Contemplar el papel pragmático, performativo y generativo de los lenguajes, como modos de relacionamiento presentes en las prácticas educativas y pedagógicas –invitación que nos hace el construccionismo social (Gergen, 2007 y 2009)– nos lleva a modos posibles de construcción de nuevas realidades relacionales, sociales y culturales, en los que los múltiples encuentros con los niños, las niñas y sus familias tienen mucho para enseñarnos, desde su capacidad de agencia y su pensamiento crítico, lúdico y estético, pero en los que también se requiere el compromiso y el posicionamiento ético-político de las comunidades de investigadoras,

investigadores, maestras y maestros para construir conocimientos y mundos en los que quepamos todos y todas.

Referencias

- Alvarado, S. (2016). Módulo Socialización política y construcción de subjetividades. Área de Desarrollo Humano. Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales – CINDE
- Alvarado, S.V., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C., y Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Revista Nómadas*, No.40, Abril de 2014. Pp. 207-220.
- Alvarado, S. Ospina, F. Quintero, M, Luna, M. Ospina-Alvarado, Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad de Manizales, CINDE.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., y Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. Compiladores. (2014). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latino-americanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosAlaSubjetividad.pdf>
- Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C., y Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), Pp. 987-999.
- Ávila, M. A., Martínez, A. C., y Ospina-Alvarado, M. C. (2013). Proceso de inclusión educativa: “de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia”. *Revista Aletheia*, Vol. 5. No. 2. Pp. 12-31.
- Fajardo Mayo, M. A., Ramírez Lozano, M. P., Valencia Suescún, M. I., y Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Ja veriana.upsy17-1.mavn>
- Fals-Borda, O. (1978). Por la Praxis: el Problema de cómo Investigar la Realidad para Transformarla. Bogotá, Colombia: Federación para el Análisis de la realidad Colombiana (FUNDABCO).
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press.

- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del Construccinismo social*. Recuperado de <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la Diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*. Medellín.
- Gómez, A. H., Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., y Ospina, H. F. (2014). *Las Infancias en el Conflicto Armado: Potencias y Subjetividades Políticas*. Pensar las infancias. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE – Ediciones Ántropos Ltda.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 31, 26 – 33. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/659/651>
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En Schnitman, D. F. (Ed) (2015) *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Vol 2 Pp. 34-53. EEUU: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., y Ospina, H. O., (2017). *A Social Constructionist Approach to Understanding the Experiences of Girls Affected by Armed Conflict in Colombia*. Children Affected by Armed Conflict: Theory, Method, and Practice. Denov, M. & Akesson, B (Eds). New York: Columbia University Press. <https://cup.columbia.edu/book/children-affected-by-armed-conflict/9780231174732>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., y Fajardo, M. A., (2016). Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. En: Di Caudo, V., Llanos, D. y Ospina-Alvarado, M.C. (Coordinadores académicos). *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces*. Pp. 269 – 294. Cuenca: UPS- GIEI/CLACSO/CINDE. <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., y Ospina, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Argentina: CLACSO. Pp. 35-60.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., y Gómez, A. H. (2017a). De la victimización a las potencias: niños y niñas en contexto de conflicto armado en Colombia como agentes activos en la construcción de paz. Schnitman, D. & Sanhueza, J. Ed. (2017). *Experiencias de prácticas dialógicas: Una revisión a partir de diálogos productivos*. Universidad

- Aldolfo Ibáñez – Red de trabajo para diálogos productivos.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., y Gómez, A. H. (2017b). Entre la guerra y la esperanza: El lugar de la infancia en la construcción de paz en el contexto colombiano. *Infancias múltiples*. Universidad Javeriana/CINDE.
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., y Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Narrativas Generativas de Paz. *Revista infancias imágenes*, Vol. 13 No. 1 Enero-junio. Pp. 52-60.
- Ospina-Alvarado, M. C., Patiño, J., y Alvarado, S. V. (2013). América Latina, un continente de paradojas: en búsqueda de conocimientos otros, reflexiones sobre desarrollo psicosocial de los niños y las niñas durante la primera infancia: el juego como mediador en la constitución de identidades y subjetividades, creativas, afectivas y éticas. En: Alvarado, S. V., Patiño, J. (Eds). *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados*. (Pp. 75-93). Manizales: Centro Editorial CINDE-Childwatch-Universidad de Manizales.
- Ospina-Ramírez, D. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), Pp. 175-192.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la Comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE – Editorial El Buho.
- Valencia, M. I., Ramírez, M. P, Fajardo, M. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), Pp. 1037 – 1050.

CAPÍTULO 5.

Implicaciones de una Mirada Sistémica en la Educación y la Investigación Social sobre los Niños y las Niñas

Ana Carolina Martínez Murcia
Sandra Milena Laiton Rozo

Introducción

Desde la línea de investigación “Construcción social del niño y la niña: familia y otros contextos relacionales” de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional UPN, se presentan las reflexiones dadas entorno la educación y los procesos investigativos en Colombia a la luz de los planteamientos o premisas teóricas de: la Cibernética de segundo Orden, la mirada Sistémica, la investigación cualitativa desde los aportes de Maxwell (2005) y el Construccinismo Social.

La primera premisa de teoría sistémica permite entender que los sistemas están conformados por diversos elementos en interacción, donde hay una afectación recíproca entre ellos, se logran entender los procesos investigativos como sistemas de producción de conocimiento e interpretación de realidades como parte del todo. Por consiguiente, el significado y el conocimiento que se construye dentro de determinada realidad deben verse desde esa interrelación con los demás sistemas lo que vienen a configurar el universo de la investigación. En ese sentido, la relación entre los participantes, la comunidad y los contextos inmersos en ésta generan transformaciones en todo el sistema investigativo por las conexiones que se propician dentro de ellas.

Para efectos de dicha comprensión se retoman los planteamientos de Bateson (1950, retomado por Ospina- Alva-

rado, 2012) quien nos dice que la realidad está conformada por mapas, es decir representaciones de la realidad. A partir de esa comprensión se indica que no hay un único mapa ni una única forma de leerlos pues lo que se plantea es la multiplicidad de estos. En investigación estos mapas por su complejidad no pueden ser abordados en su totalidad, por ende, se hace necesario que el o los investigadores determinen qué parte van a abordar e interpretar. Así mismo, el investigador se aproxima a los fenómenos sociales a partir de unos lentes específicos, por lo que es responsabilidad de este explicitar el posicionamiento ético y político desde el cual se instaura su proceso investigativo.

Igualmente, cabe decirse que para comprender la realidad desde lo que plantea Bateson (1950, en Ospina-Alvarado, 2012) también se puede considerar la forma en que se da la comunicación dentro de los sistemas. Está según él se halla determinada por el contexto en el cual se produce. En este caso, se hace presente la metacomunicación o el metalenguaje como eje envolvente del conocimiento que busca darle sentido al conocimiento que se produce dentro de la comunicación y los sistemas, contextualizándolos, clasificándolos e incluso creando los vínculos o las estructuras con otros ambientes o contextos para que converja en ellos el feedback o la retroalimentación, esto implica para los procesos de investigación la posibilidad de emplear múltiples lenguajes y que estos se conviertan a la vez en fuente de conocimiento.

Considerando estas premisas se abordarán los principales planteamientos sistémicos desde la cibernética de segundo orden a partir de los planteamientos de Boscolo, Cecchin, Hoffman & Penn (1978, citados por Ospina-Alvarado, 2011), aplicados a procesos investigación y al campo educativo, visibilizando el rol que desempeñan los investigadores, los participantes, las docentes y los docentes, las estudiantes y los estudiantes y la comunidad con quienes se están desarrollando dichos procesos.

La investigación como un proceso relacional

Antes continuar con los planteamientos de cómo se visibiliza una articulación entre la investigación y una perspectiva sistémica es importante definir claramente qué entendemos por investigación desde el carácter cualitativo, para ello se retoman los planteamientos de Maxwell (2005), quien afirma que este tipo de investigación es un proceso de carácter cíclico; que de acuerdo con el interés del investigador o los investigadores y los participantes tiene como propósito interpretar o transformar realidades. De acuerdo a esta perspectiva la investigación cualitativa se orienta de acuerdo a una serie de planteamientos conceptuales, la búsqueda del método más propicio para la recolección y análisis de la información y la estrategia más pertinente para validar la investigación y no desde una perspectiva positivista.

Desde las afirmaciones de Maxwell (2005), se comprende que un número significativo procesos de investigación que se adelantan en el campo de las Ciencias Sociales tienen en cuenta y resaltan la importancia del ser y sentir tanto del investigador como de los participantes enmarcados en un código ético, donde se reconoce la implicación recíproca de los agentes intervinientes.

Por tanto, la investigación cualitativa no es de carácter lineal de acuerdo a lo planteado por Maxwell (2005), ya que este tipo de investigación reconoce que las preguntas formuladas, los objetivos, los instrumentos, el método y los participantes pueden variar de acuerdo a las dinámicas tanto de la misma investigación como del contexto en el que se está inmerso, por ello, se habla de un proceso cíclico, no determinado, dispuesto al cambio, donde tienen cabida la incertidumbre y las dudas por su carácter de flexibilidad.

La investigación cualitativa no tiene una pretensión de universalidad ni de generalización, por el contrario busca responder de forma oportuna a las realidades locales, re-

conociendo la singularidad en la diversidad, vinculándose en lo local y validando las relaciones que allí se establecen. Sus preguntas van orientadas a visibilizar el saber popular, a establecer interpretaciones a partir de las narraciones y vivencias de los participantes, a reconocer las construcciones sociales de un sujeto o colectivo, a generar transformaciones tanto en el investigador como en la comunidad, a realizar deconstrucciones de situaciones y significados de los participantes y a validar y visibilizar las voces de los sujetos.

Por ello, en oposición a los planteamientos expuestos se encuentran procesos de investigación desde una tendencia tradicional (investigación aplicada y experimental) que propende por el reconocimiento de un investigador como agente externo, que tiene como propósito corroborar una serie de hipótesis que contribuirán a la construcción de una teoría de carácter universal que podrá ser validada mediante procedimientos de contrastación o falsación. Esta visión del proceso de investigación está dada por una tendencia de carácter positivista, que aún continúa siendo implementada principalmente por las Ciencias Aplicadas mientras que las Ciencias Sociales y Humanas propenden cada vez más por una investigación de carácter cualitativo.

En contraste con ello, a continuación se enuncian los principales desplazamientos de la investigación tradicional a la investigación desde una perspectiva sistémica y desde una cibernética de segundo orden permeada por los planteamientos de la complejidad (Estupiñán, 1997, citado por Ospina-Alvarado, 2011), el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1987, en Ospina-Alvarado, 2011) y la escuela de Milan (Selvini, Boscolo, Prata & Cecchin, 1971, retomados por Ospina-Alvarado, 2011). Por consiguiente, para enmarcar esta mirada se tendrán en cuenta que estas posturas se analizarán desde sus implicaciones en los procesos investigativos centrados en el niño y la niña dentro del contexto colombiano.

Principales desplazamientos de la investigación tradicional a una perspectiva sistémica

Desde los planteamientos de una perspectiva compleja el sistema puede entenderse como aquello que permite generar nuevas formas de relacionar las partes y el todo dentro de una realidad determinada a fin de potenciar el lenguaje como medio que posibilita la comprensión de un sistema relacional. A este respecto se agrega que:

Morin buscó concebir un sistema no como término para definir totalidades, sino como un macroconcepto generador de nuevas formas de relación (Estupiñan, 1997, en Ospina-Alvarado, 2011). La noción de sistema como generador de nuevas formas de relación, permitió identificar la importancia del lenguaje en la construcción de los sistemas humanos (Ospina-Alvarado, 2011, p. 4).

Por ello, es posible afirmar que cada sistema tiene sus propiedades particulares, que afecta y es afectado por subsistemas, macro sistemas y su medio ambiente (Ospina-Alvarado, 2012), queriendo decir con ello, que el contexto también afecta y se ve afectado dentro del sistema de una manera recíproca y no aislada. En ese sentido, al concebir el sistema como un entramado de relaciones y conexiones, la afectación en alguna de estas genera indudablemente cambios en todo el sistema. En concordancia con el planteamiento anterior el pensamiento sistémico incluye, el todo, las partes y sus conexiones generando un Butterfly effect (Ospina-Alvarado, 2012).

Así, es posible afirmar que la perspectiva sistémica tiene su foco de atención en las relaciones que establecen los seres humanos en contextos específicos, las cuales están mediadas por el lenguaje y que contribuyen a entender el marco de significados sobre los cuales se movilizan tanto la comunidad como los sujetos. A este respecto, se puede indicar que los sujetos o individuos de la comunidad son reflejo de la misma pero en relación con el resto.

Del mismo modo, los procesos investigativos han estado permeados por una serie de desplazamientos desde una perspectiva tradicional a una sistémica, los cuales son explicados por Ospina-Alvarado (2012), teniendo en cuenta los aportes de Estupiñán (2007), Bronfenbrenner (1987), Boscolo, Cecchin, Hoffman & Penn (1978), quienes basan sus principales contribuciones en una cibernética de segundo orden para visibilizar y comprender las familias, al niño, la niña y la escuela en relación con otros contextos relacionales. Por esa razón, en este escrito se trasponen dichos aportes:

- De la investigación objetiva a la «objetividad»

De la investigación objetiva a la objetividad es el primer desplazamiento que se plantea dentro de los aportes que permean los desplazamientos de la investigación tradicional a una sistémica. Este hace referencia al paso de una investigación que busca explicar y mostrar la realidad tal cual es, como lo proponen también los planteamientos de la cibernética de primer orden (Nardone, Giannotti & Rocchi, 2003, retomados por Ospina Alvarado, 2011), donde la objetividad de la misma está dada por la no inserción del investigador con los participantes. Así mismo, su subjetividad no debe permear su objetividad, es decir, sus sentimientos, intereses e incluso algunos preconceptos no deben estar presentes en la investigación.

Por el contrario, una objetividad, entre paréntesis, desde una perspectiva sistémica está dada por las relaciones, es decir que se puede hablar de objetividad cuando más de una persona concuerda con los planteamientos de la investigación y donde indudablemente se involucra el ser y el sentir del investigador en la significación que este le atribuye a la investigación y a los participantes, tal y como lo expone Ospina-Alvarado (2011)

En la cibernética de segundo orden se hace referencia al sistema observado, al incluir al observador en aquello que observa, por lo que la objetividad se vuelve una tarea imposible. Desde esta noción, el observador realiza sus observaciones a partir del lente de su cultura, lengua y familia (p. 5).

De esta manera, al concebirse la investigación como un sistema de relaciones resulta imposible que los investigadores se despojen de su subjetividad, enmarcada por su historia, cultura, formas de interactuar y relacionarse con el mundo, esto a es precisamente la que le da significado a las construcciones que se visibilizan en los procesos de construcción de conocimiento. Por ende, para quienes adelantan procesos de investigación social en relación a los niños y niñas colombianos, se hace necesario que reconozcan, entiendan y comprendan que el investigador debe involucrarse con la población participante a fin de dar un significado real a las vivencias y experiencias de la niñez gracias al sistema relacional establecido con ellos y ellas, de tal forma que estos se sientan leídos y plasmados en la investigación.

Para la línea de niñez, «Construcción Social del Niño y la Niña: La Familia y otros contextos relacionales», es fundamental que la investigación sea de carácter participativo en la medida en que todos los agentes se involucran y ponen en escena su hacer y su sentir en torno al problema investigativo que los converge, de tal manera que, la lectura que el investigador realiza de la realidad va a estar permeada por el sentir y por la formación profesional y académica que posea.

- Del investigador como experto a la construcción colectiva de verdades

El segundo desplazamiento que se presenta en la investigación desde la perspectiva sistémica es del investigador como experto a la construcción colectiva de verdades (Ospina-Alvarado, 2012). Esta mirada permite observar que desde la perspectiva tradicional el investigador es un poseedor

de la verdad. Verdad que se considera legítima si es transmitida en entornos y medios científicos (Gergen, 2007). Por ende, el investigador a partir de su investigación establece una verdad la cual es avalada por la comunidad científica. Mientras que, desde una perspectiva sistémica el o los investigadores se visibilizan como agentes activos, quienes mediante el diálogo entre iguales, dan voz a los participantes de la investigación empujando diversas estrategias de trabajo colaborativo y cooperativo donde se constituyen múltiples interpretaciones y verdades de acuerdo a las características de los sujetos y de los contextos.

Así, como en el primer desplazamiento el investigador u observador se vincula con los participantes y con la comunidad, hace un acercamiento al lenguaje, a la cultura y las relaciones que se establecen localmente y las verdades que se constituyen en dicha interacción, desde la perspectiva sistémica se habla de verdades en plural, ya que, no hay una pretensión de generalización y ni unicidad de postulados u teorías, pues estos se constituyen a nivel local de acuerdo a los participantes e investigadores. Por ende, estos constructos pueden deconstruirse y volverse a construir de acuerdo al sistema relacional donde se generan los procesos investigativos.

En consecuencia, para la Línea de Niñez, «Construcción Social del Niño y la Niña: La Familia y otros contextos relacionales» los procesos investigativos se visibilizan bajo un carácter local pues están permeados por características socio-culturales, políticas, económicas, éticas e históricas que se deben considerar al momento de interpretar los significados que los participantes le atribuyen a las categorías y los fenómenos a bordar. De esta manera, el resultado del proceso investigativo no se constituye en una verdad o teorías absolutas generadas por el investigador sino que, a diferencia de lo anterior, los resultados son asumidos como verdades locales dados por los participantes en el sistema relacional en el que están inmersos.

- De la generalización científica a los hallazgos específicos a una sociedad y cultura

Para la investigación cualitativa implementada en las Ciencias Sociales se tiene la claridad de que esta busca interpretar realidades locales, teniendo en cuenta cada uno de los sistemas y condiciones culturales, afectivas, económicas, sociales y políticas que rodean y constituyen a los participantes. No se tienen pretensiones de crear verdades universales o de generalizar los hallazgos para explicar otras realidades presentes en otros contextos diferentes.

Así, desde la perspectiva sistémica, en Colombia los hallazgos encontrados en cualquier proceso investigativo están enmarcados por características culturales y sociales propias de un contexto o situación específica, que no pueden ser entendidos de igual forma en un escenario diferente al cual se implementó dicho proceso. A partir de allí, los hallazgos pueden ser empleados como referencias o antecedentes más no como formas de explicar o generalizar una situación.

En concordancia con lo anterior, desde la perspectiva sistémica cualquier proceso investigativo en el país y en las Ciencias Sociales que se genere debe ser contextualizado, es decir, que se debe explicitar⁷ el escenario socio-histórico-cultural desde el cual se está posicionando el fenómeno de estudio y que le atribuye una serie de características particulares a la investigación. De esta forma, se visibiliza aún más la comprensión de la investigación como un sistema relacional que afecta y es afectado por cada una de las partes que lo componen, lo que permite generar una transformación social vista desde la resignificación de los significados y sentidos que se le otorgan a la realidad.

Por ende, cuando se hace referencia a los niños y a las niñas en el contexto colombiano es fundamental tener en

7 Con explicitar nos referimos a visibilizar.

cuenta los procesos políticos, culturales, económicos y educativos que están permeando las concepciones y el abordaje de la infancia, así como también es importante tener en cuenta a nivel microlocal los procesos mencionados anteriormente, ya que, muchos de ellos varían y poseen unas particularidades a nivel departamental, municipal y local que los determinan y hacen particulares. Por ello, en los procesos investigativos es relevante la contextualización de la población ya que esta contribuye significativamente a la interpretación de los significados que los sujetos le atribuyen a las vivencias alrededor del fenómeno a investigar.

Del fenómeno observado a sistemas observantes

Este desplazamiento hace énfasis en que el investigador empieza a hacer parte del fenómeno abordado en la medida en que involucra sus saberes previos, sus intereses y significados con los propios de los participantes, constituyendo, así, un sistema de relaciones donde se elaboran saberes colectivos y locales de forma mancomunada. En ese sentido, este desplazamiento invita a los investigadores a entender que el foco de la investigación no son las niñas, los niños, las familias, los docentes entre otros, sino el sistema de relaciones que los constituyen y las constituyen.

De igual manera, el desplazamiento plantea que son los sistemas observantes quienes mediante el uso del lenguaje visibilizan⁸ las relaciones y las situaciones, propósito que sólo se logra si el o los observadores se vinculan con los participantes y el contexto. La visión anterior en la que se incluye al observador en la construcción del sistema que observa, implica una mirada más compleja de los fenómenos, al tener en cuenta los diferentes niveles del contexto. (Ospina-Alvarado, 2012). Razón por la cual, la investigación es una implicación del investigador con los contextos, donde se evidencia el sistema relacional del mismo.

8 Es internase por el contexto del uso del lenguaje, relacionar una visión fenomenológica-hermenéutica.

Así las cosas, en la investigación social en Colombia, la perspectiva sistémica le permite a los agentes sociales e investigadores observar cómo los sistemas educativos se crean sus propias unidades, elementos y estructuras de análisis, queriendo decir con ello, que las relaciones que se consolidan entre estos no son únicas sino que son producto y resultado de la correlación entre las partes y el todo.

En suma, puede afirmarse que un sistema en relación al fenómeno observado está en constante movimiento, transformación y resignificación, lo que afecta los diversos contextos relacionales en que se suscitan los fenómenos observantes a nivel social. Por tanto, los procesos investigativos en relación a la niñez colombiana necesariamente permean los diferentes sistemas donde ellos y ellas participan «microsistema, macrosistema, mesosistema y exosistema» visibilizándose una afectación recíproca.

- De hipótesis lineales a hipótesis sistémicas

La perspectiva sistémica en investigación pasa de elaborar hipótesis lineales y deterministas, que buscan hallar la causa y el efecto de los fenómenos, a hipótesis sistémicas las cuales se basan en lo relacional y en los procesos, donde no se encuentra una sola causa sino una multiplicidad de ellas de acuerdo a las características locales (Ospina-Alvarado, 2012).

Las hipótesis sistémicas son de índole relacional puesto que visibilizan los problemas no a partir de una causa atribuible al sujeto sino al sistema relacional o de interacciones. Estas tienen en cuenta a todos los miembros del sistema, la información que le aporten al investigador o investigadores será sobre el funcionamiento relacional del sistema que posteriormente será comprobada y se determinará si es acertada o no. Para el planteamiento de estas hipótesis se requiere de la participación activa del observador, del observado y del contexto en el proceso investigativo.

En ese sentido, estas hipótesis de carácter sistémico en investigación se consideran un buen insumo para el investigador ya que orientan las líneas de acción en pro de conocer las relaciones que se establecen en el sistema investigado y a fin de corroborarlas o descartarlas. Por ello, para la Línea de Niñez «Construcción Social del Niño y la Niña: La Familia y otros contextos relacionales» la formulación de hipótesis de carácter relacional no se centran en una dificultad atribuida al sujeto, sino en el sistema relacional que está generando que los niños, las niñas, los jóvenes y las familias presenten barreras en los diferentes sistemas en los cuales participan. Debido a ello, la investigación se centra en corroborar o descartar las hipótesis en la que los sujetos son visibilizados y abordados a partir del sistema relacional.

Del análisis a una visión sistémica de los fenómenos

Se transita, ahora, del análisis, es decir, de la fragmentación de la realidad y los sujetos, a una visión sistémica de los fenómenos (Ospina-Alvarado, 2012), donde se relacionan y articulan los múltiples elementos y los sujetos que participan activamente en una investigación. En la línea de niñez, por ejemplo, se comprende al niño y a la niña desde su relación con los diferentes contextos y sistemas: la familia, la escuela, el barrio, la localidad, etc. No se aborda desde el análisis sino desde el sistema de relaciones que los enmarcan.

Así las cosas, en la perspectiva sistémica se genera un Butterfly effect, lo cual nos indica que la realidad es un sistema complejo, donde hay una afectación recíproca de sus elementos y conexiones, por ello, es casi imposible fragmentar dicha realidad y analizar un solo elemento sin considerar la incidencia que este tiene con los otros elementos y viceversa.

Dicho proceso se evidencia en la investigación alrededor de la infancia colombiana cuando se busca la participación de diversos actores e instituciones que están relacionadas con el fenómeno a indagar, es decir, que cuando un inves-

tigador se refiere a los niños y a las niñas en una situación determinada y contextualizada, pone en escena la voz de los niños y las niñas, de las familias, de los docentes, de la comunidad y de otros agentes que pueden contribuir a dar un significado real a la situación y categorías que son objeto de estudio.

Paralelamente a ello, se observa que la investigación genera una incidencia y una transformación en cada uno de los sujetos que han sido partícipes en dicho proceso. Por lo cual se habla de un efecto mariposa, a partir de la afectación recíproca en cada uno de los elementos que intervienen en el sistema relacional que es el propósito del estudio.

Del control y la modificación de variables a la circularidad

Un desplazamiento importante que se suscita desde esta perspectiva es el del control y la modificación de variables muy presente en la investigación empiricista y la cibernética de primer orden, que tienen como rasgo fundamental la relación lineal a la circularidad, en la cual el investigador hace parte del proceso. Igualmente, los investigadores, los sujetos participantes y los diversos momentos de la investigación están en constante retroalimentación y transformación gracias a la dinámica relacional y al trabajo colaborativo que la constituye. Este planteamiento se relaciona con la investigación cualitativa descrita y desarrollada por Maxwell (2005), la cual es concebida como un proceso de carácter cíclico.

Desde la Línea de Niñez «Construcción Social del Niño y la Niña: La Familia y otros contextos relacionales», esta circularidad es fundamental en los procesos investigativos que se desarrollan con los niños y niñas, en la medida en que dicho proceso es flexible y presenta una articulación entre los diferentes momentos y actores. Desde esta perspectiva hay cabida para la duda, para el cambio, para la reformulación y para la reconstrucción, siendo elementos no que dificultan el proceso sino que por el contrario lo nutren, ya que, se re-

conoce que por la complejidad y variabilidad que presentan tantos los contextos, como las situaciones y los sujetos estos procesos se pueden suscitar y conducir al investigador a hallar categorías y situaciones emergentes que no se habían considerado al inicio de la investigación.

De la neutralidad a la asignación del mismo valor a todos los elementos del fenómeno

Para concluir con estos desplazamientos se pasa de la neutralidad como eliminación de la subjetividad, a la neutralidad como asignación del mismo peso a todos los elementos de los fenómenos estudiados (Ospina-Alvarado, 2012). Desde la línea de niñez se plantea que este supuesto implica que el investigador atribuya la misma importancia a su voz que a la de los niños y las niñas con los cuales está desarrollando un proceso de investigación. Para ello, se requiere de una excelente capacidad creativa en relación al uso de metodologías donde los significados de ellos y ellas se hagan visibles durante el estudio del fenómeno.

La perspectiva sistémica aporta elementos interesantes de análisis tanto para procesos investigativos como para procesos educativos entendiéndolos desde una mirada relacional entre elementos y sujetos participantes. En los procesos investigativos adelantados desde la línea de niñez se ha propendido por dar voz y atribuirle la importancia que se merecen cada uno de los participantes, en este caso los niños, las niñas, los jóvenes, los miembros de las familias, los docentes y las docentes y, otros agentes de la comunidad.

La perspectiva sistémica de segundo orden aplicada al campo de la investigación colombiana en relación a los niños y las niñas sugiere una serie de retos que, efectivamente, visibilicen la participación activa de estos agentes. Es así como se hace necesario que el investigador se involucre con la población participante y detecte los factores históricos, sociales, culturales, políticos, éticos y económicos que influyen

en el fenómeno a estudiar. Seguidamente, es fundamental entender que la investigación es un proceso cíclico, flexible, cambiante y articulado donde se debe visibilizar la voz y los significados que los participantes construyen alrededor del fenómeno.

Por esta razón, desde la Línea de Niñez «Construcción Social del Niño y la Niña: La Familia y otros contextos relacionales» los procesos investigativos se enfocan en el análisis de narrativas frente a procesos de inclusión educativa, discapacidad, ruralidad y conflicto armado. Otras dos investigaciones se centran en realizar una mirada crítica sobre el niño y la niña como sujetos de protección y la incidencia de las pautas de crianza en jóvenes que se encuentran en el sistema de responsabilidad penal. En estas investigaciones la voz de los participantes es el eje central y se tienen en cuenta las características contextuales de cada uno de los grupos poblaciones que participan en dichas investigaciones

Así, la investigación en relación a la niñez se desarrolla en diversos contextos, uno de estos es el educativo, el cual adquiere relevancia por los procesos relacionales que allí se generan y su importancia en la configuración de los sujetos. A continuación, se presenta la incidencia del proceso educativo desde una perspectiva sistémica que enmarca los principales retos e implicaciones que permiten comprender y el sistema educativo como un sistema complejo donde convergen diversos actores y procesos en pro de la formación integral de las estudiantes y los estudiantes.

El Proceso Educativo desde una Perspectiva Sistémica

Al comprender y concebir la familia y la escuela como sistemas interaccionales relevantes en el proceso educativo (Ospina-Alvarado, 2012) se logra atribuir la importancia y la incidencia de estos sistemas en la formación de los sujetos ratificando la necesidad de generar procesos, estrategias y políticas que permitan una articulación adecuada

entre estos. Por ello, el enfoque sistémico pone su mirada en la conectividad relacional lo cual, implica que la acción es recíproca entre los órganos que componen el panorama educativo, es decir, los componentes de la familia, los grupos humanos, lo social, la cultura, etc.

No obstante, pensar la educación en interrelación con otros sistemas es una comprensión compleja, donde se deben tener en cuenta factores contextuales que influyen en la constitución y reestructuración de la misma. A la luz de este enfoque teórico propuesto por el psicólogo Bronfenbrenner (1987, citado por Ospina – Alvarado, 2012), se tiene la posibilidad de comprender cómo ambos sistemas «familia – escuela» constituyen contextos importantes para impulsar la formación de los sujetos bajo su influencia, los cuales, a su vez, se encuentran inmersos en un juego de interacciones que guardan relación con los aspectos afectivos, éticos, sociales y políticos del entorno donde se vive.

Desplazamientos de la perspectiva sistémica frente al proceso educativo

Desde la línea de niñez «Construcción Social del Niño y la Niña: La Familia y otros contextos relacionales» no se pretende hacer un análisis de los niños y las niñas desde una cibernética de primer orden. Por el contrario, se busca un acercamiento a los niños y las niñas de una forma relacional que permita a los investigadores entender e interpretar la incidencia de los sistemas relacionales en la formación de estos sujetos. Este complejo proceso se desarrolla mediante preguntas de investigación, diálogos, trabajo colaborativo, entre otras metodologías que posibilitan la visibilización de las voces de los niños y las niñas en relación a los sistemas que los constituyen. Debido a ello, se plantean dos desplazamientos en relación a la mirada sistémica dentro del ámbito educativo, el primero tiene que ver la visión del niño, niña, joven problemático al enfoque sistémico relacional y el segundo giran en torno al desplazamiento del docente como

poseedor de una verdad absoluta a la construcción colectiva del saber.

Del niño, niña, joven problemático al enfoque sistémico relacional

Desde esta perspectiva el foco se desplaza del niño, niña, joven (NNJ) problemático a las interacciones mantenedoras del problema, razón por la cual, es muy común escuchar en el ámbito educativo, por ejemplo «este niño es indisciplinado», situación en la que el problema se centra en el niño, la niña o la familia. Desde un enfoque sistémico relacional se busca visibilizar cuáles son las relaciones e interacciones que mantienen dicha situación, así mismo la intervención se hace al interior del sistema relacional.

Ante este panorama debe comprenderse que desde el enfoque sistémico se pretende generar algún cambio en la incorporación de todos los componentes que afectan al niño y la niña en el ámbito educativo, por lo que no se justifica que se trate de modificar una situación desde una sola parte, de forma aislada, ya que, el cambio que debe proponerse debe darse multi-direccionalmente a razón de que hay que atender el conjunto de factores que actúan sobre el sistema educativo y el niño y la niña, es decir, los contenidos, los métodos, el personal docente, los administrativos, la familia y su relación con la escuela, el contexto interno y externo que le rodea, entre otros. (Ramos, 2007)

En concordancia con lo anterior, el niño, niña, joven problemático deja de ser el centro de atención para constituirse en el punto de partida que dará cuenta del entramado de circunstancias y relaciones entre los sistemas que comprenden el quehacer pedagógico y las posibles estrategias que de este se desprenden para generalizar los factores que inciden en su aparición dentro de la escuela. Así las cosas,

La escuela es un sistema compuesto por sus formas de proceder y las actitudes de los (as) que allí trabajan, las políticas y procedimientos establecidos por el Estado y la comunidad, las fuerzas que inciden en su desempeño como lo son los recursos económicos y la población estudiantil, entre otros (Hall & Hord, 2006; Negroni, 1996; Senge, 2005 en Ramos 2007, p. 14).

Por consiguiente, desde la perspectiva sistémica cuando se habla de situaciones problemáticas, estas se convierten en una posibilidad para ahondar en el sistema relacional y las características de los sistemas que confluyen en dicha problemática. Así mismo, en este es posible hallar la solución o la transformación de la situación sin llegar a catalogar a los sujetos desde una mirada del déficit como lo plantea Gergen (2007).

Es así, como el proceso educativo debe propender por el conocimiento y comprensión del sistema relacional en el cual se encuentra inmerso el niño, la niña, el joven e incluso la familia, con el propósito de visibilizar los factores, procesos y actores que contribuyen significativamente en la formación de ellas y ellos y a la transformación de representaciones sociales y narrativas centradas en discursos desde las dificultades hacia un discurso que evidencie en las situaciones problemáticas oportunidades para encontrar nuevas formas hallar los potenciales y oportunidades de construir y ver la realidad desde las relaciones y el trabajo colaborativo.

Del docente poseedor de la verdad a la construcción colectiva de saberes

Otra de las implicaciones y desplazamientos de la perspectiva sistémica en el proceso educativo es dejar de ver al docente como experto poseedor de la verdad desde una manera lineal y jerárquica, proponiendo de manera alternativa la construcción colectiva de saberes, lo que implica dar voz a los otros mediante estrategias pedagógicas creativas y en constante reconstrucción gracias a los procesos permanen-

tes de retroalimentación entre la comunidad educativa. En esta medida, se genera y vislumbra la construcción circular del proceso educativo (Ospina-Alvarado, 2012).

A este respecto, se debe agregar que tanto el aula como la escuela son espacios relacionales en los que confluyen múltiples circunstancias que rodean los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños, las niñas, los jóvenes y sus familias. Por consiguiente, se comprende que la perspectiva sistémica centra su mirada en el contexto, entendido este como el espacio (tiempo e historia) en el que se circunscribe el proceso educativo de los estudiantes. Así, se debe tener presente que no sólo el estudiante inmerso en un espacio educativo determinado se forma por sí solo, sino que a su alrededor existen una gama de factores, de momentos, de espacios distintos que permean su proceso y orientan su aprendizaje. Es decir, que en la escuela y al interior de ella el aprendizaje no se da de forma individual, ya que, este se circunscribe en otros espacios donde el niño, la niña, el joven y su familia se pedagogizan.

De esta forma, la perspectiva sistémica tiende a sustituir lo sólido, lo permanente y lo rígido dentro del proceso educativo por factores como lo fluido, lo dinámico y lo flexible (Oliva, sin año) a razón de que se introduce en un proceso relacional y en el devenir de las implicaciones que tiene el proceso pedagógico sobre el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. En ese sentido, se observa que al trabajar en conjunto y en equipo hay mayor conectividad entre los unos y los otros; que el sujeto es productor y producto de la cultura ya que puede transformar y resignificar su realidad. Así, las acciones de cada niño, niña y joven se inscriben en un contexto relacional más amplio de aquel en el que se desenvuelven, donde sus voces son potenciadas y generalizadas a razón del aprendizaje. Por consiguiente, desde la perspectiva sistémica y la cibernética de segundo orden, las relaciones se asimilan como la base de la construcción de conocimiento. De este modo, el sujeto

Cambia continuamente con la experiencia y operan, en cada instante, como un sistema relacional, en virtud de lo cual, es necesario evitar la trivialización y reducción de la complejidad social, entendida como instancias de predicción y control. En consecuencia, la noción de sujeto (...) se transforma en un sistema exo-auto-expositivo que conoce, actúa y decide (Oliva, sin año, p. 12).

En suma, desde esta mirada relacional, se puede llegar a concluir que ni el docente ni los estudiantes ni otros agentes educativos son poseedores de verdades absolutas con capacidad para controlar y determinar la vida de los sujetos ni los procesos de enseñanza aprendizaje, por el contrario el sistema educativo desde una mirada relacional reconoce a cada sujeto como agenciador de sus propios procesos que se constituye gracias a la interacción con otros, donde construyen mancomunada y participativamente los aprendizajes que se suscitan en un escenario como lo es la escuela y otros escenarios de formación, como lo son la calle, el centro comercial, el parque, la casa, etc.

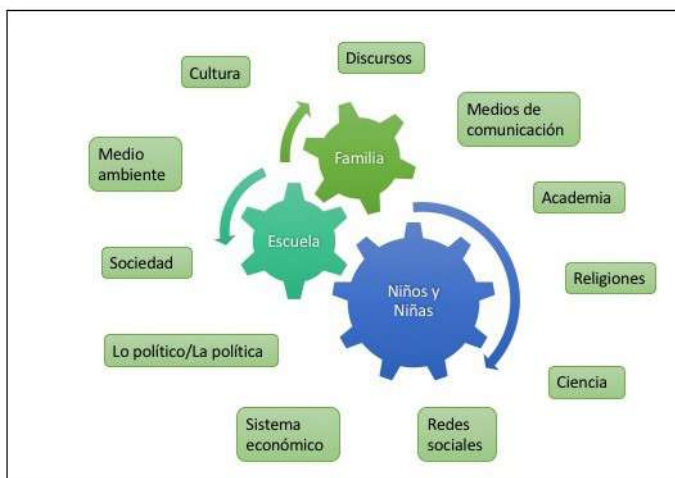
Implicancia de la perspectiva sistémica en el ámbito educativo colombiano

Para concebir la educación desde una perspectiva sistémica en el ámbito colombiano se debe considerar que todo centro educativo es una red de vínculos en la que todos los actores han de trabajar mancomunadamente, por lo que su evolución y dinámica están permeadas por la inclusión de todos los actores en función de sus componentes (Traveset, 2007). Es así como, se debe favorecer la relación con las familias de los niños y las niñas al aumentar su implicación directa en la formación de los mismos y al establecer líneas de acción conjuntas para la minimización de los problemas que afectan la dinámica escolar, su intencionalidad no de centra en el déficit, con la que se suele estigmatizar a los estudiantes. Razón por la cual, al apuntarle a esta práctica se amplía la mirada hacia los estudiantes con lo que se favorecerá la emergencia de un clima relacional que propenderá

por el crecimiento, el bienestar, el diálogo, la convivencia y la motivación hacia el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.

Ante este panorama, se debe fomentar en la comunidad el hecho de que en la escuela no sólo se debe aprender una serie de datos e informaciones, sino que debe permitírsele a los educandos el aprender cómo se produce el conocimiento, cómo se organiza la información, cómo se selecciona, se accede a ella y cómo se utiliza. Esto conlleva a que se visibilice la noción de que se aprende a aprender y que no sólo aprende el estudiante sino todos los actores que engloban el proceso formativo. Lo que quiere decir que la escuela debe estar abierta al aprendizaje (Ramos, 2007). Debido a ello, la perspectiva sistémica plantea una forma de pensar en términos de conexiones, relaciones y contextos al sugerir que todo actor social (docente, estudiante, investigador, familia, comunidad, trabajador social) debe entenderse dentro del contexto de la relación con la organización del todo y no fuera de él.

Como complemento de lo anterior se presenta a continuación un esquema desarrollado por Ospina-Alvarado (2012) en el que se visualiza esa red de sistemas que se hacen partícipes en el proceso educativo desde la mirada sistémica relacional:



(Ospina-Alvarado. (2012). Inédito. PPT: Bases conceptuales de la perspectiva sistémica en psicología: Del individuo a la familia. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. UPN-CINDE. Línea de Niñez: “Construcción Social del Niño y la Niña: La Familia y otros contextos relacionales, p. 27).

Cabe resaltar de acuerdo al esquema anterior, que toda práctica educativa guarda relación con un sistema (Senge, 2005, en Ramos 2007) es decir, que esta perspectiva permite observar los elementos del sistema educativo como parte de un todo, con sus particularidades, sus características y sus relaciones con otros sistemas y contextos de acción. En ese sentido, la educación no puede dividirse a su mínima expresión, ya que no posibilita una comprensión total de sus procesos. Ante esto, la perspectiva sistémica establece que las propiedades, las formas de acción, los componentes y particularidades de un sistema educativo surgen del conjunto de sus relaciones y no de forma aislada. Por tanto, desde el enfoque sistémico:

se entiende que las características o propiedades del sistema educativo emergen de las configuraciones de las relaciones entre los sistemas que lo componen y su acción como totalidad. Es decir, dicho enfoque contempla simultáneamente el todo y las partes, así como las

conexiones entre estas (Ramírez, 2000; Torre & Voyce, 2000, citados por Ramos 2007, p. 13).

La escuela como sistema abierto dentro de la perspectiva sistémica

Una vez más se hace hincapié en la necesidad de observar la incidencia de la perspectiva sistémica en el ámbito escolar, por ello, se suma a este panorama el hecho de entender que la escuela en sí es un sistema abierto que se halla en intercambio continuo con su ambiente y contexto, además de las particularidades de los otros sistemas relacionales que la convergen. Esto quiere decir, que hay una incidencia preponderante en la escuela de otros sistemas entre los que se nombran los familiares, los mass media, las Tics's, los centros comerciales, la calle, la cultura social, las subculturas, la salud, el trabajo, la religión, etc., en función de la acción educadora que tiene la escuela en la sociedad.

Así las cosas, se establece que puede haber educación sin escuela, pero no escuela sin educación, ya que hoy día la función educativa la manejan en igual sentido otros espacios a los que convergen los niños, las niñas y los jóvenes. El conocimiento ha dejado de ser exclusividad de la escuela, es decir, que los niños, niñas y jóvenes no aprenden únicamente en este espacio, por tanto, debe entenderse que la incidencia de estos factores externos al recinto escolar tienen una implicancia generalizada en la educación y la formación de los sujetos en la sociedad actual. Debido a ello, la perspectiva sistémica reconoce que:

los cambios deben considerar la diversidad de expresiones culturales de las escuelas y las particularidades de los contextos de sus relaciones y trabajos; y por ende, su autonomía. Las escuelas como sistemas abiertos tienen capacidad para la autorregulación. En otras palabras, en el contexto de su intercambio con otros sistemas y el entorno en el que están inmersos, los sistemas abiertos, tienen la capacidad de renovar y regular sus procesos y re-arreglar las relaciones entre sus

componentes de acuerdo a las particulares necesidades de los mismos y a las demandas de sus ambientes (Ramos, 2007, p. 15).

El aprendizaje desde la perspectiva sistémica

Considerando que el conocimiento no es fragmentado, se aprende paulatinamente a lo largo de la vida, se logra evidenciar que este, a su vez, hace que el aprendizaje no se divida en destrezas y hechos específicos que podrían adquirirse de forma aleatoria y en un orden determinado. En concordancia con ello, se observa que dentro de la perspectiva sistémica “el aprendizaje se asume como un proceso social que se desarrolla a lo largo de la vida, y que está caracterizado por la diversidad de contextos y maneras de aprender” (Quintero, 1996, Feito, 2006; Senge, 2000, Torres, 2000, en Ramos 2007, p. 23), queriendo decir con ello, que el aprendizaje no se da de forma aislada al sujeto sino que se constituye en un entramado de posibilidades que se afecta por el contexto social y el ambiente en el que el niño, la niña y el joven se desenvuelven.

Así, el aprendizaje se describe como aquel que no se encuentra desvinculado del sujeto sino en conjunción con este, el medio, el contexto y otros sistemas que se hacen partícipes de la construcción del saber. Debido a ello, el aprendizaje se origina en una red de sistemas que se convocan dentro del proceso educativo y que tiene lugar no desde la individualidad sino desde el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.

Del mismo modo, con la perspectiva sistémica se deduce que el aprendizaje es producto de un proceso de relaciones donde se establecen unas conexiones de sentido y significado sobre aquello que se pretende conocer. De ahí que la vinculación de otros sistemas a este proceso del acto de conocer le posibilita a la perspectiva sistémica decir que el aprendizaje es un proceso que trasciende la escuela y el salón de clases, pues no se reduce exclusivamente a ellos, donde la

resignificación, la transformación de la cultura se hace posible en la interrelación con los otros y con el contexto mismo.

Conclusiones

Tanto los procesos investigativos en pro de la niñez como los procesos educativos desde una perspectiva sistémica de segundo orden traen una serie de implicaciones y retos que se menciona a continuación:

Por un lado, no se pueden entender las propiedades del sistema educativo y de los procesos investigativos dividiendo sus componentes, dado que las mismas surgen del conjunto de sus relaciones y no de partes aisladas. Desde esta perspectiva la realidad educativa e investigativa tienen un carácter complejo por las conexiones entre los actores, factores y características contextuales que surgen allí.

Seguidamente, se debe considerar la diversidad y las particularidades de los contextos y sus relaciones. El enfoque sistémico, por tanto, sugiere que al considerar las diferentes situaciones se debe tener en cuenta la articulación de sus componentes y la forma en que estas impactan a los sujetos partícipes de dicho proceso.

Más aún implica el paso de una concepción lineal a una visión circular, de una concepción determinista a una concepción sistémica. Estos son los principales desplazamientos que se visibilizan tanto en los procesos educativos como investigativos, lo cual potencia la visibilización de las relaciones y las formas de construir saberes de forma mancomunada. Así mismo, esta concepción sistémica da cabida a la duda, la incertidumbre, el cambio, la transformación y reconstrucción, ya que es de carácter flexible.

Finalmente, en el ámbito educativo e investigativo no hay observadores imparciales, no hay realidades objetivas, no hay determinismos. La educación y los procesos investigati-

vos están compuestos por subjetividades, ideologías, valores, sentimientos, emociones, etc. Por este motivo lo educativo y la investigación son aspectos complejos de las realidades a investigar y observar.

Referencias

- Gergen, J. K. (2007). *Construccionismo Social: Aportes para el debate y la práctica*. Compiladoras: Estrada Mesa Ángela María & Díaz Granados Ferrans Silvia. Uniandes: Cesó. Departamento de Psicología. Bogotá.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Desing: An Interactive Approach*. Second Edition. SAGE publications.
- Olivia F, I. (sin año). *Emergentes Epistemologías en Educación: El Enfoque de la Complejidad*. Complexus. Revista de Complejidad, Ciencia y Estética. Sintesis. Recuperado de <http://www.sintesis.cl/complexus/revista3/IvanOliva.pdf>
- Ospina-Alvarado. (2011). *La familia como sistema en interacción con otros sistemas y como construcción histórico, social y cultural*. CLACSO.
- Ospina-Alvarado. (2012). *Inédito. PPT: Bases conceptuales de la perspectiva sistémica en Psicología: Del individuo a la familia*. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. UPN-CINDE. Línea de niñez: "Construcción Social del Niño y la Niña: Familia y otros contextos relacionales. Bogotá, Cinde.
- Ramos, V. (Junio, 2007). *Perspectiva sistémica y cambio educativo: Atisbos a sus implicaciones en el proceso de enseñanza / aprendizaje, políticas y organizacionales*. Recuperado de http://ipedco.sagrado.edu/assets/pdf/Persp_sist_cambio_atisbos.pdf
- Traveset, M. (2007). *Aplicación de la perspectiva sistémica a la organización de un centro educativo*. Recuperado de http://www.mercetraveset.com/docs/Traveset_ModeloSistemicocentroEducativo.pdf

CAPÍTULO 6.

Implicaciones del Construccinismo Social en los Procesos Desarrollados con los Niños y las Niñas en Contextos Escolares Inclusivos

Ana Milena Rincón Vega

Introducción

Actualmente, las prácticas educativas se han configurado de tal manera que se evidencia cada vez más la cercanía al respeto por la diversidad, legitimando a los niños y las niñas como sujetos sociales, políticos, pero sobre todo como seres humanos que no solo se encuentran en proceso de adquisición de conceptos y habilidades, sino que a su vez son ellos mismos constructores y partícipes de su proceso, lo cual permea su participación activa en la sociedad, la construcción de nuevas subjetividades y, por supuesto, la eliminación de barreras en sus contextos relacionales.

En este sentido, este capítulo plantean algunas reflexiones en torno a la construcción de conocimientos y prácticas en la escuela, siendo esta uno de los lugares donde es posible la interacción de los niños y niñas con sus pares, así como el encuentro intergeneracional, con la intención de visibilizar el lugar que ocupa la niñez en dicha construcción desde sus particularidades. Además, es importante resaltar que estas ideas y planteamientos surgen en contextos escolares con orientación inclusiva hacia niños y niñas en condición de discapacidad, lo cual se constituye en un aporte a los diálogos que se vienen generando en torno a la diversidad, desde una perspectiva socioconstruccionista.

Las ideas presentadas no pretenden negar las visiones tradicionales sobre la educación, pero sí mostrar que desde

el construccionismo social se encuentra una alternativa para comprender las prácticas educativas inclusivas de niños, niñas y jóvenes con discapacidad desde la apertura de un abanico de posibilidades que pueden resignificar y propiciar nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad educativa del país.

El conocimiento a la luz del construccionismo social

Para abordar la construcción de conocimientos en escenarios como la escuela, se hace relevante plantear algunos cuestionamientos que surgen alrededor de los enfoques exógenos y endógenos, los cuales han servido de sustento para plantear teorías del desarrollo como la propuesta por Piaget (como se cita en Gergen, 2007) pero que se distancian de algunas propuestas socioconstruccionistas, aclarando antes, que lo que se plantea a continuación no pretende invalidar otros conocimientos sino propiciar la apertura a otros panoramas.

De acuerdo con Gergen (2007), la mirada exogénica concibe el conocimiento como la posibilidad que tienen la mente (aspecto interno) de reflejar o representar de manera precisa las concepciones existentes en el mundo (aspecto externo). Desde esta perspectiva, la emoción y los valores personales se perciben como riesgos potenciales para mantener una atención neutral; aspecto necesario para explorar de manera precisa el mundo tal como es.

Este mismo autor, resalta que el exogenista tiende a acentuar la importancia del conocimiento desde la capacidad del sujeto para adaptarse o tener éxito dentro de un ambiente complejo. Según el autor, cada ser humano requiere de un “mapa interno” de la naturaleza, lo cual favorecerá el triunfo para encontrar su camino en el mundo.

Por otra parte, la tradición endogénica también se caracteriza por sus fundamentos dualistas y por sus pretensiones

de neutralidad; sin embargo, a diferencia de la exogénica, el enfoque principal se halla en los poderes de la razón individual.

Estas perspectivas tienen implicaciones en los contextos pedagógicos: un educador con un enfoque exogénico va a tener la tendencia a centrarse en el ajuste de aspectos relacionados con el medio ambiente procurando que estos sean una representación exacta de un mundo que es tomado por dado, para lo cual prioriza la aplicación de exámenes y evaluaciones que permitan determinar el nivel de conocimiento individual a partir de instrumentos de medición y pruebas estandarizadas que den cuenta de que “la pizarra ha sido llenada” (Gergen, 2007, p. 230).

Por su parte, a partir de una orientación endogénica, el educador buscará potenciar las capacidades intrínsecas del ser humano en aras de un desarrollo cognitivo y mental que pueda funcionar adecuadamente en la naturaleza, para lo cual diseñará propuestas centradas en el niño o el estudiante y dirigidas a mejorar su capacidad para pensar y participar de una manera mas activa (Gergen, 2007).

El construccionismo social aporta a estas dos perspectivas la posibilidad de apreciar el conocimiento como una construcción colectiva que necesariamente está permeada por la cultura y el lenguaje. Así, el sujeto no es quien individualiza su conocimiento, ni lo exterioriza ante una evaluación estandarizada; por el contrario, el contexto social, el lenguaje y la participación en una comunidad son elementos que permiten que se construyan nuevos saberes. Estos nuevos constructos favorecen que cada uno ponga en juego sus habilidades y conocimientos, a partir de la interacción, las experiencias y expectativas personales, fortaleciendo el saber colectivo.

Gergen (2007) refiere desde el construccionismo social, que las prácticas educativas normalmente están ligadas

a una red de supuestos; es decir, un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros. Desde esta idea es posible encontrar el lugar que ocupa el lenguaje en este proceso, el cual, desde una apreciación crítica, permite comprender nuestras formas de relación inmersas en una cultura y, a través de ella, abrir un espacio a la consideración de las alternativas futuras. Para Gergen (2007), la crítica no se considera como reveladora de los intereses sesgados, sino como aclaradora de las consecuencias pragmáticas del propio discurso.

De esta manera, el conocimiento es considerado como una construcción colectiva, en la que cada sujeto aporta a su propio conocimiento y al de otros y otras, a través del lenguaje y las prácticas relacionales que hacen parte de la dinámica escolar y de la consolidación y resignificación de realidades.

En este proceso, de acuerdo a Locke (como se cita en Gergen, 1996), cada palabra que emite el sujeto es identificada como “el signo de las concepciones internas”. Dicho de otra manera, las palabras pueden ser las huellas externas de las ideas existentes en la mente de cada uno. Es entonces a partir de la interacción en contextos como el escolar, que los niños, las niñas y los adolescentes logran poner en juego todas sus concepciones internas sobre la realidad, sobre lo que significa ser niño o niña, lo que significa tener determinada condición o pertenecer a una cultura particular, logrando de esta manera construir nuevos conocimientos y, así mismo, generar otros tantos en el otro. Así, los conocimientos que se han instalado en la mente individual entran en interacción con los conocimientos de otros sujetos, teniendo como vehículo el lenguaje, el cual en este interjuego se convierte en el portador de la verdad.

Lo anterior no permite desconocer que el conocimiento se encuentra permeado por los escenarios relacionales en

los que interactúa el individuo; es decir, es una construcción comunal más no individual, gracias a lo cual se hace más pertinente la construcción de verdades locales más que universales, que hablan del contexto y de la cultura desde las experiencias de cada sujeto.

De acuerdo a lo anterior, Gergen (2007) resalta que los diálogos socioconstruccionistas son elementos fortalecedores de significados contemporáneos, devolviendo, desde diversas críticas a la cultura, lo que en otro momento se había suscitado como natural. Visto de otro modo, se ha configurado el concepto de la verdad contrastada mediante la naturaleza, por la verdad que emerge en comunidad. De esta manera el conocimiento se da como resultado de las relaciones comunitarias y no como resultado de mentes individuales.

Existen tres aspectos que intervienen en los procesos educativos y que están relacionados con la construcción colectiva de conocimientos. Uno de ellos es la inteligibilidad, la cual se entiende como incompleta e inacabada, dado que cualquier significado está abierto a infinitas resignificaciones. También se encuentra la polivocalidad, mediante la cual los interlocutores entran en nuevas relaciones e intentan crear una inteligibilidad juntos; y la contextualización, siendo este un insumo fundamental en el proceso educativo, dado que permite generar, a partir de las relaciones, los significados contruidos por cada forma de vida..

Finalmente, es relevante retomar algunos aportes de Jerome Bruner (1990), quien desde los planteamientos de la teoría de la “psicología popular o psicología cultural” dilucida que el aprendizaje se basa en un sistema que permite a un sujeto organizar su experiencia y conocimientos relativos al mundo social. El autor refiere que este enfoque “se caracteriza por un conjunto de descripciones más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo funcionan los seres humanos, de qué manera se comporta nuestra mente y la

mente de los demás” (p. 76). Por lo cual el contexto social, las tradiciones y la cultura permean la construcción colectiva de saberes.

Es por lo anterior que se puede identificar que el construccionismo social es compatible con estas miradas sobre la importancia dada a la esfera social. Se identifica que, de cierta manera, ambos conciben al conocimiento o a la racionalidad del sujeto como un fruto de lo social. En ambos casos, las relaciones anteceden al individuo. No obstante, es claro que el rol específico del profesor es diferente, el constructivismo y el construccionismo logran identificar la relación e interacción entre el profesor y el estudiante como eje central, para que el proceso educativo se vea favorecido de manera positiva, pues este intercambio de saberes permite la construcción de nuevos conocimientos tanto a los estudiantes como a los maestros (Gergen 2007).

Rol del investigador en el escenario educativo

Retomando a Gergen (2007), la tarea del científico también es la de comunicar. Si sus teorías demuestran ser dispositivos útiles de decodificación, entonces son comunicadas a la población para que también ella se beneficie de su utilidad. Es aquí en donde el investigador deconstruye la realidad observada. De este modo, las personas logran dar sentido al mundo en que viven, determinado por la cultura, el contexto social y la historia, siendo este un proceso activo de cooperación entre las personas, quienes hacen uso de la comunicación y la negociación.

Desde esta mirada, el investigador, en el contexto educativo, puede llegar a mostrar avances relacionados con las prácticas educativas, gracias a la posibilidad que encuentra desde su práctica, de usar el lenguaje como un vehículo que va permeando la interacción entre estudiantes, maestros y familias, llegando así desde los diálogos y las narraciones a la comprensión de la realidad. Del mismo modo, su rol puede

constituirse en un aporte para dar cuenta de las interacciones y procesos que en la escuela tienen lugar y que para este caso se caracterizan por ser inclusivos, diversos y con reconocimiento de las voces de niños, niñas, jóvenes, maestros y familias, quienes desde comprensiones tradicionales quizás han sido silenciados, enfoque que enriquece la creación de ejercicios pedagógicos locales y contextualizados.

Para dar cuenta de lo anterior, a continuación, se describe brevemente un proceso investigativo en un contexto escolar regular, el cual buscó visibilizar los aportes significativos del proceso de inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad.. A partir de las narrativas de estudiantes, maestros y familias, se lograron evidenciar los beneficios que trae para la sociedad el proceso anteriormente mencionado.

Aportes del proceso de inclusión educativa desde la perspectiva del construccionismo social

El presente apartado presenta resultados de un proceso investigativo, cuyo objetivo estuvo encaminado a dar volumen a las voces de niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad, que se encuentran incluidos en el aula regular. Del mismo modo muestra la voz de los maestros, las familias y estudiantes regulares, quienes a través de sus narrativas y sus experiencias de interacción con estudiantes con discapacidad, sensorial, motriz o cognitiva, refieren los aportes de este proceso para sus prácticas cotidianas, en el área académica, social y profesional. Lo anterior da muestra de diferentes matices del proceso inclusivo; los distintos participantes de la investigación manifiestan los beneficios que dicho proceso ha tenido para su formación, (en caso de los estudiantes,) para su rol profesional (en caso de los docentes) y, por supuesto, en sus historias de vida (en el caso de las familias).

En primera instancia, se visibiliza la experiencia y la postura de la familia y, como cada uno de sus integrantes, puede configurar y construir el concepto del niño, la niña o el joven, independientemente de la presencia de una condición de discapacidad o no. Del mismo modo, se toma la voz de las familias tocando puertas para lograr el proceso inclusivo de su hijo o hija con discapacidad, y se evidencian las narrativas de familias que creen que sus hijos regulares deben aceptar la diversidad, formarse en valores y contribuir a una sociedad que permita la aceptación del otro como legítimo, otro sin discriminación.

Por otro lado, para lograr el proceso de construcción del marco teórico, se indagó sobre el contexto socio histórico, cultural y político, encontrando allí diferentes miradas que, a través del tiempo, han permeado la configuración del mismo concepto de discapacidad, el cual ha pasado a ser concebido desde el lenguaje deficitario y las carencias, hasta llegar al reconocimiento de las potencias y las habilidades, el respeto por los derechos de la persona con discapacidad y la ruptura de las representaciones sociales direccionadas hacia distintos mitos en torno a la población anteriormente mencionada. Un ejemplo de esto son las miradas en torno a que son niños eternos, que no aprenden, que son muy tiernos o que simplemente no pueden tener un proyecto de vida funcional e independiente por su condición.

Por otra parte, más adelante se encuentran los diálogos de saberes entre los distintos sujetos que hoy hacen parte del proceso inclusivo: los maestros, los compañeros de clase y las familias, quienes, a través de sus narrativas, han mostrado en ese lenguaje performativo la manera como se ha deconstruido el mismo concepto de inclusión. A su vez, estas narrativas muestran los aportes del proceso de inclusión, no solo para la persona con discapacidad sino también para la comunidad educativa y para la familia.

Metodología

El proceso de recolección de datos de la presente investigación se realiza mediante la ejecución de entrevistas a docentes, padres de familia y estudiantes, que hacen parte del escenario escolar de una institución educativa que actualmente realiza el ejercicio de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, sensorial y motriz.

En primer lugar, se entrevistó a la directora de la Institución Educativa, a quien se denominará como D1. Ella es licenciada en educación básica. Ha trabajado en procesos de inclusión con niños y niñas en condición de discapacidad, desde hace 28 años. También se estableció contacto con el docente de matemáticas de secundaria, quien será identificado como D2. Es un joven Licenciado en Química. Trabaja por primera vez en la institución. Éste refiere que, en otros escenarios laborales, no había tenido la oportunidad de interactuar con estudiantes con discapacidad; sin embargo, resalta que en la academia sí recibió información para trabajar con estudiantes con estas características.

Otros relatos significativos en la investigación fueron los proporcionados por la docente de matemáticas de primaria y coordinadora académica de la institución, a quien se reconocerá como D3. Ella es licenciada en educación básica. Trabaja desde hace 24 años en la institución educativa. Inició su ejercicio profesional con niños y niñas en condición de discapacidad en esta institución.

En relación a los estudiantes participantes con discapacidad que se incorporaron a la investigación, es importante mencionar que uno de ellos, de 14 años, tiene diagnóstico de parálisis cerebral; condición que ha afectado su motricidad, impactando el desplazamiento. Actualmente cursa grado noveno y en sus relatos se identificará como E1. Y otro estudiante con diagnóstico de Síndrome de Down, que tiene 15 años, se encuentra en grado noveno y, cuya con-

dición está acompañada con discapacidad intelectual. Para identificar sus relatos se denominará como E4. Por último, participaron dos estudiantes sin discapacidad, compañeros de clase. Ellos serán identificados como E2 y E3.

En relación a los padres participantes, se vincularon a la investigación el padre de un joven en condición de discapacidad, quien se desempeña como docente en el sector público, que para efectos de reconocimiento de sus relatos se reconocerá como f1. También participó la madre de otro joven con discapacidad, quien será reconocida como f2. Ella se caracteriza por ser una mamá muy comprometida con el proceso de su hijo, trabaja en el sector salud. Y finalmente se encuentran los relatos de f3, quien es madre de estudiantes regulares o sin diagnóstico, que asisten a la institución educativa en la cual se lleva a cabo el proyecto investigativo.

Análisis de narrativas desde el sustento teórico expuesto

El proceso de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad en el contexto escolar regular, es un ejercicio riguroso, que requiere de la participación activa de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, dado que los compañeros, familias y docentes pueden ser facilitadores en dicho proceso.

Por tanto, es importante visibilizar y dar voz a sus narrativas, las cuales dan cuenta de la realidad que viven los niños-niñas y jóvenes en condición de discapacidad (y también jóvenes sin discapacidad), que se encuentran inmersos en un contexto escolar regular. Así mismo, muestra la manera como este proceso permea la mirada de la familia y el rol del maestro actual.

De acuerdo con lo anterior, se suscitan a continuación dichas narrativas y se ponen en diálogo con el sustento teórico que enmarca junto con los resultados obtenidos, visibilizando, de esta manera, la configuración de una nueva mirada

hacia los niños y las niñas y los jóvenes en condición de discapacidad.

Concepto de Discapacidad

Inicialmente, en torno al concepto de discapacidad, según la Organización Mundial de la Salud, se entiende como un término que engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación del individuo (OMS, 2001). De acuerdo con esto, se identifica que en las narrativas de los maestros se encuentra presente el miedo, la visión del niño eterno, el mito de la persona con discapacidad que no aprende. Del mismo modo, se visibiliza la resistencia a asumir el reto de trabajar con población en condición de discapacidad, como lo manifiesta uno de los maestros:

Bueno, cuando yo empecé a trabajar con estos chicos sentí un poquito de miedo, no sabía qué reacción iban a tomar frente a muchas situaciones que se presentan en el aula, para mí era doble trabajo, porque pensaba que ellos no aprendían y que debía prepara doble clase, doble material (D2).

Otro componente que es fundamental en torno a la discapacidad en el sector educativo es el apoyo del equipo interdisciplinario como herramienta de formación, dado que, por un lado, está el sentimiento de soledad del docente en el proceso educativo de los niños y la niñas y, por otro lado, el reconocimiento de otras áreas que pueden apoyar el proceso cognitivo de un estudiante, en condición de discapacidad, en el contexto escolar regular. Al respecto, un docente refiere:

Después afortunadamente, llegaron algunas terapeutas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionales, psicólogas a apoyar procesos de niños y niñas incluidos e incluidas, y nosotros aprovechábamos esas visitas para preguntarles, para pedirles orientación, y es así como logramos sacar adelante esos procesos, se hicieron los ajustes

pertinentes en el currículo y ha sido un proceso bonito porque nos damos cuenta que los niños con discapacidad sí aprenden y pueden vivir en sociedad (D2).

Como lo refiere Pizarro (2001), el equipo interdisciplinario está constituido por un grupo de profesionales, en donde el trabajo es compartido, la responsabilidad es de todos y cada quien tiene un campo de acción definido; o bien es la acción simultánea y metódica de los profesionales de un mismo servicio, aportando, bajo la autoridad de un responsable, una contribución bien definida al estudio y al tratamiento de una situación dada.

Percepción de las familias

También se encuentra la visión de las familias en torno a la discapacidad. Para ello se da volumen a la voz de un padre y una madre que, ante todo, creen en el potencial de su hijo. Por tanto, esperan que un contexto social tan importante como una institución educativa visibilice del mismo modo a su hijo, no desde el déficit, sino desde sus potencialidades. Así mismo, dan voz a las sugerencias recibidas por redes de apoyo. En este caso, un equipo de rehabilitación interdisciplinario, que cree que la persona en condición de discapacidad logra fortalecer sus habilidades y orientar un proceso en el contexto escolar.

(...) pues primero porque conocíamos a nuestro hijo y sabíamos las capacidades que tenía, y porque también fue un concejo que nos dieron las terapistas que lo conocían y que sabían las habilidades del niño, siempre destacaron en Juan Manuel su capacidad cognitiva y otras nos decían que buscáramos mejor un colegio especial, pero nos parecía que no, que nuestro hijo tenía las habilidades para estar en un colegio de niños normales (F2).

En complemento a lo anterior, se realiza una crítica al vocabulario que da relevancia al déficit y que es propio de algunas disciplinas relacionadas con la salud mental (y físi-

ca) de las personas, la cual tiene, a juicio de Gergen (2007), profundos efectos en lo que denomina el debilitamiento cultural, pues si se hace referencia a lo que la persona con discapacidad no puede hacer con la misma agilidad de una persona sin diagnóstico, se puede entrar en un círculo vicioso que limita la participación de la persona con discapacidad en contextos sociales. Por tanto, de los términos utilizados por cada adulto, profesional o investigador, para referirse a los niños/niñas y jóvenes con discapacidad, depende la mirada que tengan otras personas o instituciones en los que ellos se desenvuelven.

Percepción de los estudiantes sin discapacidad

Del mismo modo, se evidencia la mirada de aceptación en los estudiantes regulares por comportamientos inapropiados de los estudiantes incluidos, tal vez con el imaginario de que, por tener discapacidad, pueden portarse mal; por lo cual se identifica en los relatos de uno de los estudiantes lo siguiente:

Yo me siento bien. Es mi compañero del lado y hasta lleva tres años sentado al lado mío. Me esconde la cartuchera o los cuadernos, en ocasiones me empuja, me raya mi cuaderno, pero yo ya sé que él es así, desordenado y un poco brusco, porque tiene discapacidad (E4).

Según Capone (2007):

El término conducta disruptiva o desorganizadora se refiere a un patrón de descontrol de la conducta, observable, capaz de desorganizar tanto las actividades interpersonales como las de grupo. Es importante distinguir entre “niños activos con una conducta apropiada a la edad de su desarrollo” y tener en cuenta que los comportamientos disruptivos no están relacionados con la presencia de una discapacidad (p. 100).

De acuerdo a la visión del autor, el comportamiento inapropiado puede surgir por la permisividad del contexto,

lo cual permite visibilizar que los estudiantes regulares consideran que no es adecuado llamar la atención cuando su compañero con discapacidad muestra tales comportamientos y, por ende, lo aceptan tal cual es.

Proceso de Inclusión Educativa

Otra de las categorías identificadas en la ejecución del proyecto es el proceso de inclusión educativa. En ese orden de ideas, es importante traer a colación la mirada de Salazar (2009), quien menciona que la inclusión supone un proceso complejo, que va mucho más allá de asignarle un pupitre al estudiante con discapacidad, de compartir un espacio físico con él, o de asegurarle una buena interacción con uno o dos maestros. La inclusión supone, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, el compromiso de generar un ambiente de cooperación entre todos los estudiantes, porque sólo en este contexto se puede generar el respeto, la aceptación, la solidaridad, no como un aspecto más dentro del currículo sino como un proyecto de vida que beneficie a todos los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, surgen narrativas que reflejan el temor por dicho proceso, lo cual puede ser emergente al desconocimiento de cada condición en sus particularidades, o al imaginario de la persona con discapacidad de no aprender; o en el peor de los casos, no entender. Se evidencia que uno de los docentes tiene cierto conocimiento teórico en relación a las condiciones patológicas, pero posiblemente tiene el imaginario de una realidad muy distante a su rol y quehacer profesional.

Nunca había tenido la oportunidad de trabajar con discapacidad. En la universidad alguna vez había leído sobre algunas patologías, pero no más. Siempre había trabajado en colegios en donde todos los estudiantes eran normales, algunas veces hablaba con compañeros de la universidad que trabajaban en colegios de inclusión, pero algunas veces pensaba ¡Uy! Menos mal no me tocan a mí esos niños (D2).

En este sentido, emerge un reconocimiento de los aportes del proceso de inclusión. En este sentido, en el discurso de uno de los maestros se evidencia que, en el proceso de inclusión, la escuela es una institución protagónica en relación a la construcción de sociedad. Del mismo modo, el maestro menciona la importancia de romper esquemas, permitiendo que cada vez las prácticas educativas sean más inclusivas, favoreciendo de esta manera un cambio social que construya la participación de cada ser humano sin discriminación alguna.

Bueno, pues la escuela es como la sociedad y si hablamos de la sociedad colombiana hay que decir que es una sociedad excluyente (...), y encontrar una institución que brinde a personas, a niños con discapacidad las mismas oportunidades en el aula, la misma participación, habla ya de un cambio social, un progreso frente al ser humano. Creo yo que ese es uno de los grandes aportes de la inclusión no solo para mí, sino para la comunidad (D2).

Lo anterior tiene gran cohesión con lo postulado por Flórez (2001), quien refiere que “lo más preocupante es constatar que todavía muchas personas - quizás por haber vivido malas experiencias - no están convencidas de que, en conjunto, la integración actualmente, Inclusión escolar, beneficia a todos y a toda la sociedad” (p. 35). El lograr que una persona en condición de discapacidad se encuentre inmersa en un contexto regular es el primer paso para configurar una sociedad que acepta la diversidad, que reconoce al otro como legítimo otro, independientemente de su condición.

Representaciones sociales en el proceso de inclusión

En torno a las representaciones sociales, se evidencia en las narrativas de los docentes la transformación observada en los imaginarios de las familias, las cuales tenían la mirada de una institución educativa inclusiva, que no sólo afectaría los procesos académicos de sus hijos, sino que también

el compartir espacios con estudiantes con pocas habilidades sociales que tendrían incidencia en la convivencia sana.

Ya la actitud de los padres es diferente, aceptan muy bien la filosofía inclusiva del colegio, a nivel del sector se confirmó que el nivel académico del colegio no es bajo (...) y entonces en los padres se formó como esa publicidad de que los niños y niñas aprenden los unos de los otros y aprenden a convivir sanamente (D3).

Lo anterior tiene una estrecha relación con lo afirmado por Wittgenstein (1953, citado en Gergen, 2007): “los juegos de lenguaje son parte de formas de vida, y no son solo juegos de palabras que se pueden decir, sino cosas que se pueden hacer” (p. 101). Esto hace referencia a la pragmática del lenguaje que se da gracias a las relaciones entabladas en cada cultura.

En otra instancia se encuentra el lente de los estudiantes regulares en torno a la persona en condición de discapacidad, concepto que se va configurando a través de la interacción, lo cual permite que, en sus narrativas, expresen cuáles eran los imaginarios que tenían de su compañero o compañera: “Yo llevo cuatro años con mi compañero con síndrome de Down y antes pensaba que él era como tonto, porque el profesor le hablaba y se demoraba mucho para responderle, también caminaba muy despacio, no sabía leer ni escribir” (E2).

Lo anterior permite dar un panorama más amplio sobre lo que es la representación social; para lo cual Moscovici (1985) se refiere a estas representaciones como:

[Un] conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivale en nuestra sociedad a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (p. 181).

En este sentido, se evidencia la credibilidad de la familia en el proceso de interacción, pues se percibe en sus narraciones la idea de que, a partir de este, los niños y niñas en condición de discapacidad con compañeros regulares van configurando la aceptación del otro como legítimo otro, sin discriminación alguna; y con el respeto, las mismas oportunidades y mayor participación en el contexto escolar regular.

Quando llegué al colegio para buscar cupo para mi hijo y me di cuenta que estudiaban niños y niñas “especiales”, dije este colegio me gusta (...), porque esto permite que mi hijo acepte que hay personas diferentes que merecen las mismas oportunidades (F3).

Por consiguiente, es necesario traer a colación el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987), quien ha sido uno de los principales autores que han hecho referencia a este modelo, planteando como premisa principal que cada persona es afectada de modo significativo por las interacciones de una serie de sistemas que se superponen.

Finalmente, se encuentra la mirada de las familias de los niños y las niñas en condición de discapacidad, quienes refieren que, a partir de la interacción de sus hijos e hijas con estudiantes regulares, escuchan en sus narrativas cotidianas que son felices, que trabajan en fines comunes como actividades cívicas o culturales, que se proponen en el colegio y que en dicho proceso se encuentra presente no sólo la camaradería, sino también la situación de conflicto que se puede generar en cualquier proceso de interacción vivenciado por un niño o una niña.

Bueno, yo veo que mi hijo es feliz, él lleva tareas como cualquier estudiante, nos cuenta que E2 lo hace reír, se emociona cuando tiene ensayos para la izada de bandera o cuando hay Jean Day. A mí me pone muy feliz escucharlo hablar de sus compañeros, incluso cuando me cuenta que “pelió” con alguno por un lápiz o por un cuaderno

o en el descanso, para mí eso quiere decir que es parte de un grupo (F1).

De acuerdo a lo anterior, vale la pena referenciar que, según Glaser y Strauss (1967), es Blumer (1962) quien refiere que de los grupos de individuos que interactúan surgen los procesos sociales que producen los significados; es decir, éstos son una construcción social y se generan a través de la interacción comunicativa de las personas. En este sentido, los estudiantes configuran estrategias de interacción necesarias para lograr una sana convivencia y, a su vez, habilidades que favorecen la solución de conflictos y problemas de la vida cotidiana.

Conclusiones

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, se puede concluir que el proceso inclusivo de niños y niñas, en condición de discapacidad, se visualiza como un ejercicio dinámico que permite diariamente a cada uno de los agentes involucrados (docentes, estudiantes y padres de familia) referir en sus narrativas cómo se va configurando el concepto de inclusión en el contexto escolar regular.

En primera instancia, se tiene la mirada de la persona en condición de discapacidad. En un segundo momento, las representaciones sociales de cada uno de los integrantes de la institución educativa; como tercer aspecto, los procesos de interacción que surgen en dicho proceso y, por supuesto, cómo se visualiza el mismo concepto de inclusión, buscando diariamente equidad en oportunidades, romper barreras no sólo en lo cognitivo sino también en lo social.

Durante el desarrollo de este estudio, y teniendo como principal insumo las narrativas que emergieron durante actividades de acompañamiento y otras rutinas académicas durante aproximadamente tres años consecutivos de observación e interacción con la comunidad, se realizó un impor-

tante ejercicio de procesamiento y análisis de la información obtenida, gracias a lo cual, a continuación se contextualizan, a manera de conclusiones, la forma como se transforman las distintas miradas en las categorías trabajadas para los compañeros de clase, los docentes, las familias y cuáles son los aportes del proceso inclusivo de niños y niñas en condición de discapacidad, en el escenario escolar regular, visto desde la perspectiva del construccionismo social. Inicialmente, es importante resaltar que se observa el fortalecimiento de vínculos afectivos de los estudiantes con discapacidad junto con sus compañeros en el contexto escolar, a partir de la interacción, dado que en sus narrativas hacen referencia a sus mejores amigos, al apoyo que sus compañeros les brindan en momentos que requieren ayuda para desplazarse, para realizar su tarea apropiadamente y, por supuesto, la alegría que les da participar con sus compañeros en las actividades culturales, cívicas y deportivas que se realizan en el colegio.

De igual manera, se observa que los estudiantes con discapacidad desarrollan habilidades comunicativas, de interacción y participación en el contexto escolar regular, dado que fortalecen la manera de expresar e intercambiar ideas con sus compañeros. Con mayor frecuencia buscan involucrarse en las actividades cotidianas, del mismo modo aumentan diariamente su nivel de exigencia durante las labores propuestas por sus maestros, buscando siempre ser iguales a sus pares. Por consiguiente, estos factores fortifican el nivel de autoestima, independencia y autonomía de los estudiantes incluidos en el contexto escolar regular.

Durante las dinámicas cotidianas, en el contexto escolar se visibiliza que los estudiantes sin discapacidad logran reconocer a sus compañeros como seres humanos que tienen potencialidades, que logran aprender (aunque lo hacen a un ritmo diferente) y que merecen las mismas oportunidades. Por otra parte, los estudiantes con discapacidad identifican que tienen responsabilidades en el aula, que al igual que sus

compañeros deben ser respetuosos, solidarios, ordenados y tolerantes.

En la voz de los niños, niñas, docentes y familiares, que participan en el proceso de inclusión educativa, se percibe, por un lado, que inicialmente tenían la mirada de la persona en condición de discapacidad como un niño eterno, que no madura, que no aprende, con mínimas habilidades en comprensión, con comportamientos inapropiados, que en consecuencia requieren de más apoyo y representan doble trabajo para los maestros.

Por otro lado, a partir de las experiencias vividas, el compartir actividades con las y los estudiantes en condición de discapacidad ha permitido mirar con otro lente a dicha población; dado que los maestros refieren con agrado que son estudiantes con capacidades, que logran aprender no sólo conceptos académicos sino también logran fortalecer habilidades sociales y emocionales. Los compañeros sin discapacidad han fortalecido vínculos de amistad y las familias, por su parte, han visibilizado aportes en la formación de valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la amistad.

En otra instancia, es importante resaltar que, dentro de las actividades cotidianas que han favorecido el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad, se encuentran: a) el percibir el mismo trato de exigencia y respeto que reciben sus compañeros, b) el participar de todas las actividades académicas, culturales, cívicas y deportivas que se realizan en la institución, c) la manera como compañeros, docentes y familiares los han reconocido; d) y la mirada de niños y niñas en proceso de formación con habilidades y potencialidades en lo académico, lo social y lo emocional.

En relación con la percepción de algunas familias en torno al proceso de inclusión de niños y niñas, en condición de discapacidad, en el contexto escolar, se puede resaltar

que las familias de estudiantes sin discapacidad reconocen que dicho proceso favorece en sus hijos la aceptación por la diversidad y la formación en valores como: respeto, solidaridad, colaboración, amistad. Así mismo, las familias de estudiantes en condición de discapacidad perciben dicho proceso como una oportunidad para que sus hijos aprendan a solucionar problemas cotidianos, independientes y, a su vez, para que no sean vistos desde la deficiencia sino desde las potencialidades.

De esta manera, se muestra que el proceso de inclusión educativa de estudiantes en condición de discapacidad en el aula regular, con las adaptaciones pertinentes y visto desde el lente del construccionismo social, fortalece la participación de todos y todas las niñas en el aula, favorece la formación integral de los educandos, las familias identifican la formación en valores permeadas por dicho proceso, y en los docentes permite implementar cada día estrategias pedagógicas y de interacción que posibiliten la construcción de una sociedad cada vez más inclusiva.

Finalmente, en relación con la información anteriormente señalada, se sugiere dar continuidad al reconocimiento de las personas con discapacidad, no desde la mirada del déficit; es decir, no desde lo que no pueden hacer; sino desde las potencialidades, teniendo en cuenta que si su proceso es continuo y constante, por parte de los diferentes participantes (como lo son las familias, maestros, compañeros y demás), se pueden lograr avances significativos en el proyecto vida de los mismos.

Así mismo, es importante identificar a dicha población como sujetos políticos y sociales que hacen parte de una comunidad, que tienen derechos, pero también deberes, respetando ritmos de aprendizaje y su estatus de edad; es decir, la etapa del ciclo vital a la que pertenecen.

De igual manera, es necesario continuar escuchando las narrativas de las personas involucradas en el proceso de inclusión, no solo en el contexto escolar y familiar, sino también en el contexto social, puesto que, actualmente, gracias a la inclusión educativa, ya existen muchas personas con discapacidad: Jóvenes y adultos que se desenvuelven en un rol laboral aportando significativamente a nuestra sociedad.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Alianza, Psicología Minor. Madrid, España.
- Capone, G. (2007). *Conductas disruptivas en el Síndrome de Down*. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/94/100-105.pdf>.
- CIF. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Flórez (2001). *Educación es comprometerse. Corporación Síndrome de Down*. Cantabria, España:
- Gergen, K. (2007). *El Construccionismo Social, Aportes Para el Debate y la Práctica*. Bogotá, Colombia: Ed. Uniandes.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Estados Unidos: Aldine.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Pizarro, V. (2001), *Interdisciplina en la práctica clínica. Conceptualización y dificultades en su implementación*. Centro de Terapia cognitiva. Recuperado de <http://centrodeterapiacognitiva.com/wp-content/uploads/2011/01/Interdisciplina-en-la-pr%C3%A1ctica-cl%C3%ADnica.pdf>]
- Salazar, C. (2009) *Integración Escolar: El puente Entre la Segregación y la Inclusión*. Corporación Síndrome de Down. Colombia.

CAPÍTULO 7.

Construcción Social del Niño y la Niña en Contextos de Conflicto Armado: Familia, Escuela y Comunidad

Mónica Piedad Ramírez L.
María Isabel Valencia S.
María Alejandra Fajardo M.
María Camila Ospina-Alvarado

Introducción

El presente capítulo relaciona las categorías trabajadas en la línea de investigación “Construcción social del niño y la niña: familia y otros contextos relacionales”, con algunos resultados del proyecto: “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, inscrito en el programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y Jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”, avalado por Colciencias al consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

En el capítulo se rescatan las voces de las niñas y los niños participantes de este estudio provenientes de la comunidad Benposta Nación de Muchach@s, en Bogotá, y se retoma el estado del arte acerca de las investigaciones realizadas entre 2002 y 2012, relacionadas con la temática de la niñez en el conflicto armado, a fin de encontrar cercanías y distanciamientos que permitan identificar oportunidades para la construcción de paz, sin desconocer la construcción social

de los niños y niñas en las dinámicas de violencia asociadas al conflicto armado, que han marcado sus vidas con innegables consecuencias.

El abordaje de la categoría de familias, desde la diversidad y las potencias, se presenta como una propuesta alternativa a los relatos dominantes que han impregnado el contexto socio-cultural colombiano al momento de definir la familia. Es por esta razón, que el estudio se aparta de apreciaciones deficitarias para buscar narrar y entender las familias desde lo relacional, dando voz a los relatos que los niños y las niñas manifiestan para generar sus propias configuraciones y sentidos, acerca de lo que significan las familias para ellos y ellas.

Los marcos teóricos que sostienen estas apreciaciones se basan principalmente en los planteamientos del constructivismo social (Gergen, 2007), con respecto a la necesidad de alejarse de las verdades universales, para comenzar a comprender los hechos y las situaciones como construcciones colectivas mediadas por el lenguaje, el cual se posiciona como una herramienta fundamental para la generación de múltiples significados y realidades.

Como complemento, se retoma la propuesta ecológica de Bronfenbrenner (1987), la cual invita a entender las realidades sociales y personales, no desde la individualidad sino a partir de las relaciones que se establecen con los diferentes ambientes con los que se interactúa en la cotidianidad.

De otra parte, para comprender la escuela, vista en el contexto del conflicto armado como escenario educativo en el cual convergen, además de los niños y las niñas, diferentes actores como lo son profesores, familias, comunidades (en gran parte rurales) y actores armados, se retoman las narrativas de los niños y las niñas en torno a sus percepciones de afectación en sus propias vidas, las relaciones con los dife-

rentes actores que ven presentes en la escuela, y sus ideas de paz como potencial de transformación del conflicto.

Finalmente, se analizan las narrativas de los niños y las niñas respecto a su concepción sobre la comunidad, tanto en el lugar de origen como en Benposta; y se realiza una aproximación a la influencia que tiene este contexto relacional en la construcción de sus subjetividades, en conversación con la interpretación que hace Torres (2013) respecto al potencial emancipatorio del concepto de comunidad.

Las Familias de Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado

En el contexto colombiano actual, la familia suele pensarse como el eje fundamental de la sociedad y como el lugar de socialización primaria de los sujetos, donde se transmiten normas, valores y creencias culturales, y donde se inician los procesos de construcción de identidades y subjetividades de los niños y las niñas. Sin embargo, esta idea tan aceptada y validada por el entorno sociocultural colombiano empieza a generar interrogantes cuando se busca definir a las familias en términos de normalidad o anormalidad, dependiendo de su composición.

Son de resaltar las implicaciones que tiene el uso de este lenguaje, basado en el déficit, en la construcción de realidades, ya que como lo afirma Gergen (2007): “las formas en que hablamos están íntimamente entrelazadas con los patrones de vida cultural. Ellas mantienen y apoyan ciertas maneras de hacer las cosas e impiden que otras surjan” (p. 286).

Teniendo en cuenta las evidentes transformaciones de la familia nuclear que han sucedido en los últimos tiempos – debido, entre muchos otros elementos, a sucesos relacionados con la violencia y la pobreza (que han modificado tanto la estructura familiar clásica como el rol de sus miembros) – en este capítulo se plantea una propuesta para pensar a las

familias como construcciones sociales y culturales dinámicas, diversas y cambiantes, de acuerdo a las condiciones del medio. Partiendo de que el lenguaje generativo juega un papel fundamental en la construcción de realidades, se propone que no se puede llegar a una definición única de familia y que es necesario escuchar e interpretar lo que narran las personas, con el fin de lograr una mayor comprensión de estas construcciones colectivas.

El hecho de ubicar el presente estudio en el paradigma de la posmodernidad hace necesario complementar los elementos del construccionismo social mencionados con las bases teóricas del pensamiento ecológico y sistémico, propuesto por Bronfenbrenner (1987), debido a la necesidad de contextualizar a las familias y entenderlas desde la pluralidad y la diversidad, teniendo en cuenta no sólo las interacciones entre sus miembros sino también la interacción con los diferentes entornos y sistemas que hacen parte de su contexto, como los son sus relaciones con otras familias de la vereda, con la escuela o con organizaciones sociales o comunitarias.

Las interacciones entre entornos cobran aún más importancia al tener en cuenta que los niños y las niñas participantes de esta investigación pertenecen a familias que son, en su mayoría, de origen rural y que han vivido directa o indirectamente situaciones relacionadas con el conflicto armado. Es imperante rescatar las potencialidades de estas familias desde una mirada apreciativa y hacer partícipes del proceso a los niños y las niñas, devolviéndoles la voz que ha sido silenciada al ser vistos como seres pasivos y receptores, pasando a percibirlos como sujetos con capacidad de agencia.

Aplicando esta concepción acerca de las familias al trabajo de investigación realizado, se busca inicialmente conocer qué ideas y percepciones tienen los niños y las niñas participantes con respecto a sus familias, en relación con el contexto en el que se encuentran. Algunos de los niños y niñas

consideran que sus familias se encuentran “en medio” de los grupos armados, teniendo que apoyar en algunos momentos a un grupo y en otras oportunidades a otro. Una niña de 16 años comenta al respecto:

Pues mi familia yo la veo como en la mitad de la guerra (...) ni para acá ni para allá. Siempre están en la mitad: ni con el ejército, ni con la guerrilla. Si llega el ejército y les pide algo, mi mamá les da; si llega la guerrilla y les pide algo, mi mamá les da. Con ninguno está.

Esto es un reflejo de las tensiones y luchas externas que deben sobrellevar día a día las familias que están en el contexto del conflicto armado para lograr sobrevivir y mantenerse en sus lugares de origen. Sin embargo, estas no son las únicas luchas que deben enfrentar, ya que a estas se suman también tensiones al interior de las familias, caracterizadas por actos de violencia o disputas presentes entre sus miembros, marcadas por la internalización y naturalización de las violencias en la vida cotidiana. En algunos casos, la violencia se asocia a situaciones como el consumo de alcohol, como lo deja entrever el siguiente relato:

Pues, en mi caso, mi familia se separó hace tiempo. Yo no pude decidir quedarme con ellos... mi papá es una de las personas que son como que toma mucho. Mi mamá llegó hasta el punto en que no podía seguir con él. Se tuvieron que separar. (...) El hermano de mi mamá también ha sido separado por maltrato (Niña de 15 años).

Del mismo modo, la violencia al interior de la familia surge como respuesta a la violencia misma. Los niños y niñas, al haber naturalizado la violencia, buscan vengar el daño causado a uno de sus seres queridos:

Si uno llegaba y la miraba mal, de una vez “papi mire que este chino me está mirando mal”, y de ahí empezaban los problemas. Allá una vez el padrastro por culpa de mi hermana le pegó a mi mamá, entonces yo también me le alcé y ahí casi, ese día casi lo mato (Niño de 16 años).

La violencia vivida de manera cotidiana lleva a que se deterioren lazos familiares importantes, como los existentes entre hermanos, los cuales podrían significar un apoyo importante en momentos difíciles, como los vividos en el conflicto armado:

Bueno, con mi hermano, la relación éramos mal porque yo peleaba mucho con él, porque él era muy rebotado y a mí me tenía mucha rabia, y yo en veces me iba de la casa por culpa de él (...) y yo por no ver a mi mamá aburrida por eso yo me iba de la casa (Niño de 15 años).

Como se puede evidenciar en estos relatos, dentro de las prácticas relacionales de las familias se presentan conflictos que se abordan desde la violencia, relacionados con las diferencias entre hermanos, las peleas y las separaciones entre los padres, por hechos como el abuso del alcohol y las incompatibilidades entre padrastros e hijastros. Sin embargo, aunque no se puede adjudicar que estos hechos sean una consecuencia directa del conflicto armado, ya que son situaciones que se presentan también en otros contextos, es posible dar cuenta de la naturalización de la violencia en el contexto familiar presente en el país, marcada en gran medida por las guerras en las que han participado de maneras directas e indirectas los niños, las niñas y sus familias.

Los niños y las niñas que han participado de manera directa del conflicto armado refieren la ruptura de relaciones familiares, forzada desde su pertenencia a algún grupo armado. Un niño de 16 años que participó en un grupo armado ilegal expone los cambios en las dinámicas familiares a causa de estos hechos:

No pues ya con mi mamá ya se cortó, (...) o sea porque eso le decían a uno, uno no tenía que ponerle buena cara a nadie, a ninguno de mi familia, o sea yo todo el tiempo tenía que estar (...) con los pelos de punta, o sea bravo, o sea yo tenía que andar arrecho, y hacerle mala cara a todo el mundo (...) o sea ya yo no podía recochar con mi mamá,

ya no podía recochar con mi hermana, (...) o sea ya no podía estar con ella, ya tenía que ocuparme de otras cosas (...), ya tenía que hacer era lo que ellos me mandaban...

En este relato se perciben influencias directas del conflicto armado, las cuales llegan a modificar las dinámicas familiares y además a afectar los roles que los niños y las niñas han ejercido en sus hogares, entre los cuales usualmente se encuentra estudiar, ayudar en los oficios del hogar, cuidar a otros y participar en actividades laborales relacionadas en muchos casos con actividades asociadas a la guerra, tal y como lo manifiesta el siguiente relato:

A las 8 me iba a trabajar; o sea, me llevaba una guadaña y me iba al potrero, o si no a limpiar cacao, o si no me cargaba la fumigadora y me iba por allá a fumigar lo que es la coca (...) sino a zocalar o sea a tumbar montaña (Niño de 16 años).

Del mismo modo, debido a la participación en los grupos armados, los niños y niñas abandonan el rol de acompañar a sus hermanos menores, rompiendo relaciones con alto potencial para la transformación del conflicto desde vías no violentas. En lugar del cuidado creativo de las relaciones, propuesto por el construccionismo social (Gergen, 2012), este tipo de prácticas lleva al deterioro y eliminación de las mismas:

Yo cuando llegaba a mi casa yo ponía orden porque a mi mamá los chinos ya casi no le hacen caso (...) como si fuera el papá de los chinos (...) yo sí me les paraba firme... Como yo le decía a mi mamá, ¿cómo será cuando yo me vaya? ¿Cómo quedará usted aquí con estos chinos? (...) eso me preocupa bastante... en veces yo la llamo y le pregunto eso y a mi mamá le dan ganas de llorar (Niño de 15 años).

Es de resaltar la naturalidad con la que los niños y las niñas expresan sus lugares y sus roles dentro de sus familias. Actividades como estudiar y trabajar en el campo son consideradas igualmente importantes; incluso muchas veces

la educación es desplazada para realizar otros oficios en el hogar, sin que esto se configure en una molestia para los niños y las niñas. Por el contrario, se percibe cómo la adopción de estos roles influye significativamente en la constitución de sus subjetividades con una marca fuerte de género, llegando a sentirse valientes y dignos (a pesar de las críticas de sus seres cercanos), por el hecho de realizar actividades que se piensan exclusivas para las mujeres. Un ejemplo de lo anterior está dado por el siguiente relato:

Pues los demás me decían que yo era un hombre bobo, que esos trabajos de la casa los tenía que hacer era una mujer, que en ese caso lo tenía era que hacer mi mamá, que yo no tenía por qué lavar ropa, lavar ollas, que lavar platos, que yo no tenía que hacer nada de eso. Entonces yo decía si a mí me gusta hacer esto quién me lo va a impedir, y entonces empezaban a decir que yo era del otro lado, o sea como dicen por ahí, que yo era marica (Niño de 16 años).

En este sentido, un aspecto a considerar con respecto a los roles que los niños y las niñas asumían al interior de sus familias, previo al ingreso a los grupos armados, es la influencia de género en los mismos. Aunque los niños y niñas consideran que no existen diferencias de género durante la realización de estas actividades, en varios de los relatos se percibe que, mientras las niñas participaban en actividades del hogar (a cierta edad en adelante), los niños participaban desde edades más tempranas, con la misma intensidad, en actividades del hogar y del campo. El siguiente relato de un niño de 16 años es un reflejo de esto:

Yo llegaba y le ayudaba a barrer a mi mamá la casa, o sea cuando tenía tiempo, porque a veces me iba a trabajar con el padrastro o si no con el abuelo. Yo (...) le lavaba las ollas o le lavaba los platos, yo le decía mamá usted tiene ropa sucia y me decía sí e iba por allá a ayudarle a lavar... o sea yo no tengo pereza pa' nada, lo que yo hago mi hermana nunca lo ha hecho... (Ella se dedicaba) a jugar por ahí con muñecas, icon doce años y jugando a las muñecas! Con 12 años eso es pa' que esté por ahí ayudándole a la mamá en la cocina y eso pero ella no. O

sea lo que yo hacía yo sé que mi hermana nunca lo va a hacer, que es ayudarle a mi mamá.

Por otra parte, además de la naturalización de la violencia, de las transformaciones mencionadas en el contexto familiar –frente a la presencia del conflicto armado y del silenciamiento de la voz de los niños y niñas frente a lo que acontece en la familia–, ellos y ellas afirman que no están de acuerdo con la gestión de los conflictos a partir de la violencia, lo que se constituye en un recurso significativo en los procesos de construcción de paz:

Con el padrastro era (...) como más brusca porque (...) me decía cualquier cosa que a mí no me gustaba, entonces yo le colocaba mala cara pero no le decía nada. Y pues el padrastro era muy pelancero y eso y no me gustaban era las peleas de él con mi mamá (Niño de 16 años).

Del mismo modo, es posible identificar el cuidado como práctica relacional para expresar afecto, lo cual se constituye en gran potencia en la construcción de paz. Al respecto, una niña de 15 años dice, refiriéndose a su mamá:

Ella no me pegaba como hacen otras mamás que maltratan a los hijos, no. Mi mamá no era de esas (...) yo cuando estaba pequeña, recién nacida, me dio una enfermedad que era una tal varicela, que le da en el cuerpo a uno, y yo quedé hospitalizada (...) me pongo a llorar y le digo que yo la quiero a ella por salvarme, porque ella mantenía en el hospital, así día y noche.

Los niños y niñas valoran y agradecen el cuidado y afecto de sus padres, madres y figuras significativas, como se muestra en el relato anterior y en el que se presenta a continuación. La gratitud frente al cuidado recibido se constituye en una potencia para la construcción de relaciones pacíficas, ya que posibilita que el accionar de los niños y niñas se oriente desde el afecto y el cuidado de los otros y las otras.

Pues, con él [padraastro] me la voy bien, porque, primero que todo, el me crió como cuando tenía seis años (...). Cuando empezó a criarnos nos dio todo, el estudio, el tiempo que estudié allá, primero, segundo y tercero (Niña de 15 años).

Relacionado con estos relatos de cuidado y afecto, un niño de 15 años manifiesta: “mi amá, por ejemplo, me cuidaba mucho y era muy cariñosa conmigo. Nunca y todavía nunca, por ejemplo, que yo le fuera a decir algo malo y ella me pegara... a ella no le gusta pegarnos”.

Estos relatos evidencian cómo algunos niños y niñas se refieren a sus familias como un lugar deseado, en el que quieren vivir, en el que, a pesar de las dificultades, logran resaltar aquellos aspectos positivos que recuerdan como expresiones de afecto y cuidado. Y las relaciones de este tipo son de doble vía, como lo deja entrever la siguiente narrativa de una niña de 15 años:

Me dicen que yo le hago falta a ellos para que cuide al bebé y a los dos que son pequeños y para que le ayude a mi mamá... bueno, ella mantiene enferma (...) y eso también me da duro porque siempre que ella está enferma yo estoy con ella, y soy la que más puedo cuidar a mi mamá ...

El hecho de que los niños y niñas cuiden y quieran a sus familias es una potencia significativa para que se relacionen de este modo en otros ambientes. Estos relatos resaltan el lugar que dan a la familia como el espacio en el que reciben cuidados, cariño y se sienten seguros. Esta es la percepción que algunos de ellos y ellas manifiestan acerca de sus relaciones familiares, pero que además señalan como una expectativa de vida para el futuro. A pesar de la distancia física que hoy viven con respecto a sus familias, muchos de ellos y ellas expresan que esas relaciones han tenido cambios positivos importantes. Así lo asegura un niño de 16 años:

Con el padrastro ya cambió hartó, las cosas ya cambiaron, él está pendiente, él me llama cada 8 días o sino cada 16 días, (...) me pregunta que qué me hace falta, y es pa' mandarme plata, y yo le digo que, o sea a mí me puede hacer falta plata y eso pero yo le digo al padrastro que no, que yo tengo acá, que yo estoy bien y que no me hace falta nada, o sea porque yo también lo considero...

Después de vivir constantes peleas con su hermano, mientras estuvo en su vereda, un niño de 15 años habla de las transformaciones que se han dado en esta relación: “con mi hermano mayor hemos cambiado mucho porque él me apoyó mucho y me apoya todavía... que siga adelante, que no deje el estudio, que él me ayuda...”

En los relatos citados se puede apreciar cómo las individualidades de los niños y las niñas se mezclan con la influencia relacional, social, histórica y cultural, a partir de lo cual crean sentidos que les permiten entender y reinterpretar sus vivencias, además de interactuar con otros y otras. Sus acciones comienzan a ser valoradas por sí mismas, permitiéndose también valorar las acciones de otros y otras, con lo cual se reconfiguran y transforman interacciones violentas hacia prácticas relacionales que rescatan la importancia del afecto y del cuidado como aprendizajes importantes en un entorno de violencia vivido en el pasado, que permitirán futuros más amables y deseados.

La Escuela en el Conflicto Armado: de la Afectación a un Escenario de Construcción de Paz

Este apartado hace referencia a las percepciones de los niños y las niñas acerca de la escuela en medio de las dinámicas del conflicto armado; para lo cual se retoman sus experiencias de vida en dicho escenario. Situaciones que, a pesar de transitar estrechamente con la vulneración de la misma vida de los niños, las niñas, las familias y los profesores, la afectación de la infraestructura, la interrupción de los procesos de formación desde la escuela y manifestacio-

nes de inseguridad generadas por abuso y estructuras de poder, sobre la población en cabeza de los Grupos Armados Ilegales (GAI); también se configura en escenario de paz, en la medida en que se construyen y validan prácticas para la convivencia pacífica y se gestan relaciones favorecedoras a partir de lo que los niños y las niñas consideran como ingredientes necesarios para que la paz sea posible.

Temor en las escuelas como estrategia de poder de los GAI.

Como se menciona en muchos estudios (Niño, 2012; Defensoría del pueblo, 2002, 2006; Montoya, 2008; Coalico & CCJ, 2009; Torrado et al., 2009; Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012), las amenazas por parte de los GAI se convierten, en gran medida, en una estrategia de intimidación a las poblaciones. Los profesores no escapan a esta situación, razón por la cual los niños y las niñas se ven afectados en su oportunidad de asistir a la escuela, con regularidad y constancia, siendo esto frecuentemente ocasionado por la inestabilidad en la presencia de los profesores en las aulas. En varias ocasiones, los profesores han sido desalojados y violentados en su intimidad; como lo expresa una niña en su relato:

En el pueblo de nosotros sí se ve mucho porque allá la guerrilla siempre que llega alguien nuevo ya le están averiguando la vida y eso..., entonces ellos como que a veces algunos profesores los han corrido.... y qué harán esos profesores, o ellos serán de la vida de ellos (Niña de 16 años).

Los profesores son tratados por los GAI como sujetos que amenazan sus propósitos de guerra, en tanto suponen que ellos y ellas se introducen furtivamente en la escuela con propósitos encubiertos, por lo que se convierten en víctimas de intimidaciones por parte de estos grupos, lo que ocasiona la interrupción de sus labores y la movilización permanente de personal:

Porque piensan que son como (...) vienen como profesores, pero supuestamente no son profesores, que son otra cosa, como gente..., esto... infiltrada o si no gente importante que va como a analizar las cosas, entonces por eso es que no dejan... que por ahí no pueden estar y no sé qué. Entonces ese es el problema, y por eso es que cuando llegan profesores y eso... siempre los fastidian y esa vaina, entonces unos profesores dicen que están aburridos, que no es por nosotros sino es porque no pueden estar allá, que ya les han avisado, entonces que se vayan, por eso es que los profesores casi no van por allá (Jóven de 18 años).

Además de que la educación de los niños y las niñas se ve afectada por estas dinámicas de guerra, ellos y ellas expresan decepción ante la amenaza permanente y la falta de oportunidad de asistir con regularidad a la escuela, como se nota en el siguiente relato de un niño proveniente de La Gabarra:

(...) a veces se forma una plomacera y estamos en clase o así y suspenden las clases, y dicen que no vayamos a estudiar porque es peligroso y así, entonces los profesores salen corriendo y dicen que no, que las clases quedan suspendidas hasta que se arregle todo, entonces uno se va para la casa a relajarse y (...) uno le dice a los profesores que esto se calma y ellos no, es por su bien y nos mandan a la casa (...) y los niños se van todos aburridos, entonces los profesores por eso dicen que se van y dicen (...) que no van a volver a ir, por mucha violencia y eso (Jóven de 18 años).

Surge entonces la inquietud frente a la desertión escolar y la falta de ocupación y educación de los niños y las niñas; carencia que los llevan a convertirse en blanco fácil de invitaciones y sugerencias para vincularse a los GAI.

Los niños y las niñas, sin embargo, manifiestan su conciencia frente al peligro y explicitan en sus relatos la necesidad de autocuidado y de distanciamiento de la indiferencia. Encuentran, en los efectos de la violencia, una forma de

aprender acerca de las dolorosas consecuencias de la guerra, como se entrevistó en esta narración:

Como que las alumnas no se preocupan casi por las cosas (...) por los problemas que hay (...) ahí en esa escuela no se preocupaban por los problemas que habrían, no tenían precauciones o algo así, y entonces al secuestrarlos entonces la muchacha ya tenía más entendimiento de lo que se trataba un secuestro o la guerra, los problemas (Niño de 15 años).

Vista la situación de la escuela desde los relatos de las niñas y los niños, se hacen evidentes las múltiples oportunidades en las que la escuela se convierte en escenario de violencia, a causa del dominio de los GAI. Las experiencias de vida de niños y niñas en la escuela también han sido atravesadas por sentimientos de inquietud y miedo, de allí que muchos de ellos y ellas, en acuerdo con sus familias, se desplazan hacia otras zonas para ampliar sus posibilidades educativas.

De otra parte, en las narraciones de los niños y las niñas se notan expresiones de temor frente a la asistencia a la escuela, no sólo por el ambiente de intimidación ocasionado por los daños a las instalaciones escolares, sino por ser éstas convertidas en un lugar de riesgo de reclutamiento: “lo que yo escuchaba cuando iban a recoger a los niños a la escuela (...) era, bueno, se llevaron al hijo de julanito que yo no sé qué (...) y así se llevaban niños de otra escuela” (Niña de 16 años). Del mismo modo, niños y niñas encuentran violentada su libertad de pensamiento y de acción, por las consignas intimidatorias que son utilizadas por los GAI, al invadir los espacios escolares, como lo manifiesta una niña en su relato:

Pues eso lo rayan todo con FARC, que yo no sé qué por todo lado (...) lo rayan todo, escriben muchas cosas en las paredes y en las puertas, las ventanas... la palabra que siempre colocan es que “están presentes” (...) han dormido en las escuelas y colegios (Niña de 16 años).

Del mismo modo, con la presencia de los GAI hay momentos en los que se suspenden las actividades escolares, como lo comenta un niño cuando se refiere a la implicación de los grupos armados en la educación: “Cuando amanecen en las escuelas, pues no hay clase” (Jóven de 18 años).

Necesidad de protección y cuidado

Los niños y las niñas consideran necesarias las acciones de vigilancia por parte de adultos, profesores y agentes externos a las escuelas. En sus narraciones, expresan cómo la preocupación y consecuente organización de los y las docentes, las familias, las fuerzas militares y la misma comunidad aportan a la realización de acciones que garantizan su bienestar y seguridad, por el evidente temor y potencial de riesgo sobre la integridad de sus vidas, y ante el posible reclutamiento forzado.

Los niños y niñas identifican necesidades de educación, protección y cuidado, las cuales provienen de sus ideas acerca del papel que deberían tomar actores como las fuerzas militares, tal como lo expresa el siguiente relato:

...la policía debería estar como haciéndoles más como que talleres a los Jóvenes para que no se vayan a incluir en eso y también que haiga más como más patrullaje en las comunidades o en los barrios (...) pa' que no se filtre tanta gente por ejemplo los milicianos de la guerrilla...o ya jefes, ya grandes que no dentren a los barrios ni a las comunidades (Jóven de 18 años).

Del mismo modo, se considera a las familias como actores de protección significativos, como lo refiere una niña proveniente del Cauca, al narrar acerca de las prácticas de cuidado de las familias cuando los niños salían de camino a la escuela, mostrando medidas de organización comunitaria en torno a la amenaza de vulneración de la integridad de los niños y las niñas por la presencia de GAI en la vereda:

Mis abuelos no me mandaban sola a estudiar, éramos un grupo de niños... como que así cerca de las casas habían niños que estudiaban en la misma escuela o sea lo hacíamos todo juntos (...) Nunca nos dejan solos porque más que todo, solo una no sabe qué le pueda pasar, en grupo íbamos todos (...) En esos tiempos se escuchaban muchos comentarios (...) que salían a violar a las niñas que yo no sé qué, que los niños se los llevan, que los pueden matar que yo no sé ni cuantas cosas (...) en ese tiempo éramos como 10 ó 15, éramos como súper pequeños, estábamos como en cuarto o en quinto (Niña de 15 años).

Es importante anotar que, dentro de las dinámicas del conflicto, los niños y las niñas narran experiencias satisfactorias de organización comunitaria, que para una niña proveniente de la comunidad guambiana significaron una oportunidad de emancipación ante los abusos e intimidaciones de los GAI. Ella relata: “Decíamos que las escuelas se iban a dividir y yo no sé cuántas cosas, antes se unieron más porque pues las veredas más cercanas nos unimos más, las escuelas hacíamos campañas de todo” (Niña de 16 años).

En los relatos de los niños y las niñas, se nota el reconocimiento que tienen del potencial de organización de los agentes educativos. En el relato de una niña se ve cómo los profesores se organizaron para hacer de la educación no sólo una posibilidad de transmisión de conocimientos sino una ocasión de trabajo mancomunado, que incluía beneficios para todos, como lo manifiesta al decir:

La profesora de quinto (...) ella ni siquiera nos daba clase porque hacía proyectos (...) no simplemente era un colegio... también para que los del conflicto armado no puedan intervenir porque lo que hacíamos no era simplemente para nosotros sino para nivel general (Niña de 16 años).

Esta misma niña relata experiencias de unión en la expresión y búsqueda de la protección de sus espacios, a partir de la participación de los niños y las niñas, la creación y expresión de sus sentires a través de la reclamación y la cons-

trucción de la paz en sus espacios comunitarios, incluida la escuela:

(...) es que era muy chistoso, para qué le cuento, o sea nosotros dibujábamos y pegábamos hasta las puntas de las casas así sea un dibujo muy feo, así sea un mamarracho, lo que sea lo dibujábamos así, y dibujábamos cosas muy bonitas sobre las paz, entonces lo pegábamos sobre la escuela y lo dejábamos así (Niña de 16 años).

Esta posibilidad de fortalecimiento, desde el trabajo colectivo en las escuelas, lleva a pensar en el potencial de los niños y las niñas para que, junto con los agentes educativos, se puedan desplegar acciones de resistencia a la opresión ejercida por los GAI. Esto se vislumbra en estudios como el realizado por el Observatorio de Territorios Étnicos (2010), al mostrar cómo, en el quehacer de los maestros comprometidos con la paz, se logran desplegar nuevas posibilidades de vida alejadas de la violencia:

Una apuesta de los docentes para desarrollar prácticas pedagógicas capaces de reconstruir procesos de convivencia al interior de la escuela y por tanto una cultura de paz (...) que fomente el respeto por la diferencia, la inclusión escolar, social y el desarrollo de habilidades resilientes (p. 30).

Fallas estructurales

La afectación de la escuela en el conflicto armado no es vista por los niños y las niñas sólo en la alteración de los procesos académicos que les impiden cursar un año escolar con continuidad, sino también en la deficiencia estructural por falta de oportunidades de avance hacia la educación superior, lo cual, en gran medida, motiva sus deseos de migración a la capital, como lo menciona un niño proveniente de Tibú, al decir:

(...) si uno estuviera en una ciudad donde haiga universidad y esa vaina pues uno estuviera por allá, pero hay bachillerato pero no hay

universidad, entonces uno no puede estar... por ejemplo yo quisiera ir ya en décimo y en once... así yo sienta que es muy pesado... soy una persona que yo quiero estar ya en la universidad, estar ya saliendo (Niño de 15 años).

La pobreza y el desplazamiento forzoso son manifestaciones de lo que Galtung (en Alvarado et al., 2012) menciona como obstáculo para la autorrealización humana, al referirse a la violencia estructural. Muchos de los limitantes de los niños y las niñas son percibidos como originados en la falta de recursos materiales para avanzar en sus estudios:

Fue más la situación económica casi y pues todo eso viene de una línea, pues por qué fue el desplazamiento forzoso, fue por eso que nos desplazaron, después fue que el año pasado o antepasado fue que llovió hartó y se metió por todas partes el (...) porque ahí sí dijo que qué íbamos a hacer nosotros, que si íbamos a ponernos a estudiar por nosotros mismos que él nos iba a comprar el mercado y nosotros mismos cocinábamos Niño de 15 años).

A la pobreza se suma la larga distancia entre las viviendas y la escuela, que deben recorrer algunas familias, lo cual aumentaría el riesgo de ser víctimas de la violencia o la desmotivación, para asistir a sus clases como lo expresa una de las niñas:

A mí me tocaba con mi hermana, con la que estamos acá, nos tocaba caminar hora y media para ir al colegio... nos levantaban a las 3 a las 4 en punto, salir de allá y pues cuando llueve hay charco por todo lado (Niña de 16 años).

Sentidos de paz de los niños y las niñas en la escuela

Esta categoría de análisis es entendida como los modos particulares en que los niños y las niñas aprecian el mundo en la escuela, en torno a las experiencias de convivencia pacífica que allí se tejen y las formas en que ellos y ellas consideran que es posible construir la paz en la interacción con

los diferentes actores del contexto. Se recopilan aquí algunos de los significados expresados por los niños y las niñas en sus acepciones de escuela como escenario de formación y de ampliación de sus posibilidades de vida futura.

Los niños y las niñas expresan, en sus relatos, deseos de superación en torno a la educación, mostrando la escuela como aquel espacio que ofrece la posibilidad de aprendizaje de nuevos conocimientos, desarrollo de capacidades, principios de actuación en sociedad y libertad de pensamiento. La escuela se convierte así para ellos y ellas en un escenario de oportunidades para su vida actual y para la vida adulta, como se nota en sus narrativas alrededor de los significados de paz en la escuela: “...todos queremos un futuro mejor, entonces como que estamos aprendiendo, vamos aprendiendo, para poder pensar y actuar más, más concreto para no pensar, ¿cómo es? (...) apresuradamente, sino algo más concreto, y saber más de las cosas (....)” (Jóven de 18 años).

Los niños y las niñas valoran de la escuela la formación que se recibe en un momento propicio y el ser un espacio garante de una vida aceptable, no sólo en términos de conocimientos o de beneficios académicos, sino de los principios de comportamiento frente a la sociedad. La escuela se constituye en una gran potencia para la construcción de paz, al pensarse como un espacio tanto de educación como de formación ciudadana.

Yo creo que eh... uno piensa educarse desde el colegio, comienza a formarse, el colegio se hace por lo general por la niñez, es donde uno se educa, aprende valores y eso, y depende de lo que aprende, cómo va a ser en la vida (Niño de 15 años).

Como también lo dice una niña proveniente del Meta, al afirmar: “... si uno no va a la escuela, uno encuentra unos caminos que no son buenos, como ir a prostituirse, a droga y eso no lleva a la paz” (Niña de 16 años). O como lo expresa una niña de Buenaventura: “Pues yo opino que si no

hay educación, se va a encontrar en la calle, pues si no hay educación todo lo que nos digan en la calle todo lo vamos a hacer” (Niña de 16 años).

Los sentidos de paz, de los niños y las niñas en la escuela, no se tejen sólo en torno a lo que reciben, sino también en torno a lo que ellos y ellas creen que pueden aportar. Las relaciones que perciben en los espacios con otros y otras son prácticas que consideran primordiales para que se dé la convivencia pacífica, en el cumplimiento de lo que consideran son sus deberes, cuidándose de no hacer o decidir algo que afecte sus vidas y las de los demás. Como lo manifiesta un niño al expresarse acerca de sus profesores, trascendiendo la oportunidad de recibir de ellos conocimientos e incorporando el hecho de responder ante sus actos:

Es la persona que nos está enseñando algo que no sabemos, y nos está enseñando para que nosotros no seamos una mala persona, sino una bien en un futuro mejor, y que seamos personas responsables (...) y entonces es lo que le dicen a uno, tiene que traer esta tarea para mañana, y uno tiene que ser responsable y llevarla y sostener las palabras, si uno dice sí, tiene que cumplir (Jóven de 18 años).

Esto hace pensar en la capacidad de los niños y las niñas para el reconocimiento de sí mismos, no sólo como sujetos de derechos, sino también como sujetos con sueños y con capacidad de trazarse metas hacia el logro de una conciencia crítica y responsable, de su papel de vida en sociedad, sujetos éticos y políticos con capacidad de pensamiento y acción hacia otros caminos alejados de la victimización.

Por otra parte, los niños y las niñas ven en la escuela la oportunidad de adquirir habilidades para gestionar sus vidas desde sus propias iniciativas, visibilizarse con facultad para la toma de decisiones y trascender así de lo que han aprendido en espacios de socialización como la familia. Esto se evidencia en los relatos de las niñas y los niños, al decir: “si no hubiera educación, pues creo que no hubiera líderes,

porque no supieran orientarse, porque siempre la educación viene de los padres, pero si los padres son malos, que los golpean así o algo, hay maltrato sí que peor” (Niño 15 años). “Yo digo que sin educación no habría más posibilidades, uno como todo en el mundo se descubre en el algún momento (...) la educación comienza por los padres y si ellos no saben entonces, estaríamos graves” (Niño 15 años):

...si no existiera la educación pues obviamente que fuéramos... gobernados por personas que se tomarían el poder, como anteriormente, que habían reyes y eso, y seríamos como esclavos (...) sería una educación diferente (...) y cada quien y hubiera decidido por sí mismo.(Jóven de 18 años).

De estos relatos se desprende la concepción de que los niños y niñas son sujetos con potencial de acción y elección, que se fortalece con procesos formativos y educativos: no son seres con carencia de facultades para pensar y actuar sobre sus propias vidas, bajo la idea de que requieren ser representados por los adultos.

Relaciones pacíficas en la escuela

De otra parte, los niños y las niñas expresan algunos elementos que consideran importantes para la consolidación de la convivencia pacífica en la escuela, resaltando relaciones de reciprocidad mediadas por el intercambio de ideas a través del uso de la palabra como lenguaje de entendimiento mutuo, el cumplimiento de acuerdos y compromisos, y la aceptación del otro como interlocutor válido. En las formas coordinadas de hacer las cosas, demuestran su interés y reconocimiento del otro como legítimo en su diferencia, como se entrevé en sus narrativas, al referirse a las interacciones pacíficas en la escuela: “Respeto... pues en el salón” (Niño de 15 años), “... pues no interrumpir y eso (...) el vocabulario (...)” (Niña de 16 años), “ (...) no criticarse (...) pedir la palabra (...) ser obediente (...) no burlarse (...) los apodos” (Niña de 16 años), “ (...) pedir la palabra” (Niña de 16 años),

“ (...) disciplina (...) no estar molestando” (Niña de 15 años). En las maneras de actuar y comportarse en relación a los otros y las otras, niños y niñas validan la equidad a partir de la importancia que cobran cada uno y cada una de los actores de la escuela: “ (...) por ejemplo, que los profesores lleguen a tiempo y los alumnos también, que las personas cuando digan algo lo cumplan” (Jóven de 18 años), “no tener preferencias” (Niño de 15 años), “ (...) no creerse más que los demás” (Niña de 16 años).

Las relaciones pacíficas también son valoradas por los niños y las niñas en las formas de actuar desde la norma, de acuerdo a parámetros rectores y al reconocimiento de figuras de autoridad, como lo expresan algunos al decir: “(...) la puntualidad, en el uniforme (...) (Niña de 16 años), “en el manual de convivencia (Niña de 16 años), “respetar normas, cumplir y respetar el horario” (Niño 15 años), “el orden” (Niña de 16 años), “no pasarse con los profesores (...) las recochitas” (Niño de 15 años), “compromiso” (Niña de 15 años).

Del mismo modo, las ideas de paz de niños y niñas, en las relaciones, son construidas desde las manifestaciones de interés, compromiso y ayuda: “colaboración (...) si un compañero no entiende, uno le explica (...) le piden a uno el favor y uno lo hace (...) ofrecer ayuda” (Niño de 15 años), “actitud (...) estar atento, más activo (...) pues ahí se les pega también a los demás” (Niña de 16 años), “Hacer las cosas con ganas” (Niño de 15 años), “Humildad (...) ser fiel (...) por ejemplo usted me coloca una palabra (...) y yo lo cumplo” (Niño de 15 años).

Las relaciones pacíficas se validan muchas veces desde la justicia, en la medida que niños y niñas dan fuerza e importancia a la verdad. Una verdad expresada desde sus propios actos y la transparencia que se espera de los actos de los demás, como lo expresa una de las niñas: “Honestidad (...) un ejemplo es como cuando uno le trae un detallito a los

profesores (...) y le altera las notas al profesor (...) o también cuando le roban a uno las cosas” (Niña de 16 años).

Los sentidos de paz de los niños y las niñas como un logro relacional se construyen en las lógicas contextuales de su realidad actual. Partícipes de una experiencia de vida en comunidad, que se nombra desde la democracia. Sus relatos ponen de manifiesto muchos de los acuerdos que han construido en su nuevo proyecto de vida; en la medida en que participan en labores que aportan al contexto escolar más cercano (cocina, limpieza) y que alimentan un sentido comunitario (asamblea participativa). Los roles y actividades en la escuela les permiten hacer énfasis en nuevas verdades significativas para el grupo, lo cual hace que sus prácticas se vean filtradas por nuevas formas de actuación y sentir desde lo que han nombrado como el respeto, la igualdad o el compromiso, entre otras.

Como lo dice Gergen (2007), al respecto del lenguaje en la construcción del conocimiento relacional, este es un “medio pragmático a través del cual se constituyen las verdades locales” (p. 12). De allí la consideración e importancia que se le da al lenguaje como potencial de acción y de construcción de nuevos mundos posibles. Los niños y las niñas pueden diseñar y resignificar sus vidas sin quedar atados a pasados de violencia, creando otras comprensiones de vida que les permiten reconocerse como seres con capacidades, recursos y aprecio por la vida pacífica en su comunidad.

En coherencia con lo anterior, y desde la perspectiva sistémica, la escuela se ve en estrecha relación con la vida en comunidad, las relaciones existentes entre estos dos contextos dejan ver la presencia de significados que se entrecruzan y se retroalimentan entre sí, generando relaciones de interdependencia como lo afirma Bateson (1972). Los niños y las niñas construyen su identidad y su subjetividad desde esta interdependencia y significados intersubjetivos; se sienten

parte de un grupo, siendo posible así la construcción de paz desde las relaciones en la escuela.

El Contexto Comunitario como Espacio de Construcción Social de los Niños y las Niñas en Medio del Conflicto Armado

De acuerdo con Torres (2013), la palabra comunidad ha sido conceptualizada de múltiples y diversas formas a lo largo de su existencia, como categoría objeto de análisis de la sociología. “...bajo el mismo significante estamos frente a una variedad de significados diferentes y hasta divergentes” (p. 195).

Esta categoría ha sido relacionada, a lo largo de la historia, con gran cantidad de conceptos por los que el mismo autor hace un detallado recorrido:

A lo largo de dicho itinerario, dicha categoría se le ha asociado a otras tales como vínculo, lazo social, voluntad, intersubjetividad, solidaridad, parentesco, territorio, sociabilidad, cuidado mutuo, vida en común, significado compartido, tribu, empatía, religare, comunión, estar con otros, ser en común, impropio, don, deuda compartida, sistema comunal y comunalidad (Torres, 2013, p. 195).

Este autor establece una distinción relevante entre la concepción de comunidad, asumida “como modo de vida que organiza y da sentido al conjunto de prácticas de una población (como en el caso de las comunidades indígenas)” (Torres, 2013, p. 204); y la comunidad entendida “como vínculo o proyecto fundado en un conjunto de creencias, valores, actitudes y sentimientos compartidos que pueden estar presentes en procesos, prácticas y proyectos que no necesariamente son comunidades en el primer sentido” (Torres, 2013, p. 204).

Torres (2013) también establece con claridad que la ubicación territorial o las características étnicas o culturales no

son suficientes para la constitución de comunidad: “La comunidad no es ni la suma de los individuos, ni de sus intereses, ni de fines compartidos; tampoco puede pensarse como comunidad unitaria y homogénea que actúa como un sujeto colectivo” (p. 204).

En la comprensión que tienen los niños y las niñas participantes en este estudio respecto al concepto de comunidad, surgen tres elementos: la gente como expresión de lo colectivo, el territorio como el espacio de ubicación y el tipo de relaciones que se establecen entre las personas. Un grupo de niños y niñas participantes en este estudio limita el concepto a personas o familias que habitan un territorio: “La comunidad es un grupo de personas en un lugar determinado, formado por familias y personas” (Niño de 15 años); “Comunidad es donde viven muchas personas como aquí en Benposta nación de muchachos” (Niña de 13 años).

Otros niños y niñas agregan a su concepción de comunidad elementos relacionales entre las personas que se encuentran en un territorio: “es estar unido con esas personas que permanecen en ese lugar” (Niña 15 años); “donde viven varias personas y uno siempre se relaciona con ellas en todo momento de su tiempo” (Jóven de 18 años); e incluso establecen sentidos para estas relaciones: “parte en la que conviven un grupo de personas para aprender a socializarse y convivir con cualquier persona” (Niño de 15 años).

La mayoría de las niñas y los niños asumen la comunidad desde una perspectiva vincular. Más que la ubicación territorial, lo que define para ellos y ellas “lo comunitario” tiene que ver con los atributos que tienen las relaciones que establecen. Dan relevancia al “vivir unidos”, haciendo referencia a la cercanía con las otras personas o familias: “Para mí, la comunidad es la más unida con la familia” (Niño de 15 años).

Esta unión, en referencia a la comunidad, se expresa a través del compartir y del respeto:

“Para mí, comunidad es compartir con mis compañeros y respetarnos tal y como somos” (Niña de 15 años).

“Compartir con otros Jóvenes, como vivir, comer, jugar, estudiar, etc. (Una Joven de 18 años).

“Una comunidad para mí es que se lleven en armonía y respeto, ser amistosos (Niña 17 años).

“Grupo de personas que se respetan y en ellos nos identificamos” (Niña 15 años).

Probablemente, por su edad, los espacios más relevantes para los procesos de socialización y de constitución de subjetividad de estos niños y niñas han sido la familia y la escuela, como se ha desplegado ampliamente en los acápites anteriores. Vale la pena señalar que las comunidades del lugar de origen no se visibilizan mucho en las narrativas de los niños y las niñas.

Estos y estas no reconocen entornos comunitarios con especial valor en sus lugares de origen. Identifican un territorio del que provienen y que es el escenario en el cual se vive la vida cotidiana y el conflicto armado: el barrio, la vereda, el pueblo. “Es que allá es como por veredas y hay reuniones normales en esta comunidad, se reúnen, si se dañan caminos los arreglan, los ríos, todo eso” (Niño de 15 años). “Así sea vereda se ayudan entre todos, así más que todo cuando hay fiestas o integraciones de veredas nos unimos las escuelas, las tres escuelas, porque es una sola sede” (Niña de 15 años).

La asamblea o reunión de vecinos, sobre todo en el escenario rural, es el espacio de lo comunitario. Uno de los sociodramas realizados por los niños y niñas, cuyo tema fue la relación entre comunidad y conflicto, fue puesto en escena en una asamblea veredal, donde los actores armados exigían la participación de los niños, niñas y adultos en sus filas. Sin

embargo, toda la trama se posicionó en el seno de la familia que finalmente va a la asamblea.

Así, la comunidad de origen, para estos niños y niñas, es el telón de fondo en el que se ubican la escuela y la familia, el territorio de donde vienen, al que en algunos casos consideran bonito y divertido, y conectan con la experiencia de disfrute con la familia y los amigos:

“Mi familia, amigos y mucha diversión, colegio, el río, el fútbol” (Una Joven de 18 años).

“Mi familia, mis amigos, y las cosas que disfrutaba por allá en el lugar con mis familiares y amigos” (Joven de 18 años).

En otros casos, los niños y las niñas relacionan este lugar de origen con la presencia de peligros: “Yo pienso que el lugar de donde vengo que puede ser peligroso” (Niño de 15 años); la aparición de actores violentos: “Del lugar de donde vengo yo, hay violencia entre pandillas, barras bravas” (Niña 17 años); o las relaciones poco armoniosas: “Yo creo que es una parte en la que nunca me he sentido tranquilo y en paz, por el no aprender a convivir con mi mamá” (Niño de 15 años). “El lugar de donde vengo yo no son personas unidas y no nos entendemos” (Niño de 16 años).

Una de las niñas participantes ubica a los actores armados en el territorio del corregimiento:

Yo me vengo por el grupo armado del Chaparral Vichada ¿sí? Lo que pasa es que yo andaba mucho en la calle con unas amigas y cuándo llegó el grupo armado me la pasaba con ellas que se hablaban con ellos... (Niña de 13 años)

Un niño que se escapó de un grupo armado ilegal da relevancia a la forma en que cambiaron sus relaciones con los vecinos de la vereda una vez se vinculó al grupo armado:

Primero cambié con mi familia y con los vecinos. Con los vecinos a lo último ya me taban diciendo ole porqué usted se fue pa'llá ellos pensaban... este chino aquí nacido en esta vereda y ya viene es a mandarlo a uno (...) Lo que me cambió a mí o sea es que yo quedé mal delante de la gente. O sea y yo quedé fue como mal en ese sentido, o sea quedé como un zapato como dicen. No es que me caigan tan bien allá en la vereda pero cuando supieron que yo iba allá a reuniones y esa vaina pues entonces ahí sí fue que quedé como un zapato (Niño de 16 años).

Una niña que salió de su lugar de origen, como estrategia para prevenir su reclutamiento, nombra la influencia de los vecinos para tomar esa decisión:

Entonces los vecinos le dijeron a mi mamá que era mejor que me sacaran a mí que de pronto la guerrilla se daba cuenta que yo me hablaba con ellos y decían que yo era la sapa de ellos y me mataba o si no mataban a mi familia. Por eso me sacaron (Niña de 13 años).

Sin embargo, en las narrativas de niños y niñas, no emerge la comunidad o lo comunitario, con un significado trascendental, en su lugar de origen, ni como forma de vida, ni como opción para el establecimiento de relaciones fuertes o proyectos que posibiliten rumbos a sus vidas (rumbos diferentes a los que proponen los actores armados).

Viviendo en Benposta

La llegada de los niños y las niñas a Benposta – nación de muchach@s, institución de origen español, ubicada en la ciudad de Bogotá, se origina en diferentes situaciones. Algunos llegan como parte del programa del que hace parte la organización para la prevención del reclutamiento de niñas y niños por los grupos armados.

Hice noveno, mitad décimo y por la misma razón de las amenazas mi mamá nos mandó para acá. Sí, porque mi mamá no estaba segura

si esa gente la estaba buscando todavía o no. Y pues, nosotros no queríamos venirnos para acá (Niña de 16 años)-

Es por esto que para algunos, el concepto de comunidad está ligado con términos como protección y libertad: “Comunidad es una protección para que no haiga [sic] violencia con las demás personas como las de la calle” (Niña de 13 años); “Una comunidad para mí es donde uno es libre de todo” (Niño de 16 años).

Otros llegan por razones económicas; es decir, porque sus familias buscan para ellos mejores posibilidades de educación a bajo costo, o porque no tienen capacidad de asumir la crianza de sus hijos.

¿El peligro? No, fue la situación económica primero que todo, pues porque este año fue que empezó todo, fue que empezó a producir eso y ya le dio de pronto le da más estudio a mi hermano y le puede dar lo que él quiera, si él quiere comprarse un computador, ya lo puede dar, ya pa’ los dos de pronto no... (Niño de 15 años).

Me vine porque mi mamá... ella no podía darme el estudio pero yo sí quería estudiar. Ella me hizo el proyecto para venirme para acá. Yo le dije que yo me venía, así sea lejos pero... y ya, estoy juicioso porque hizo el esfuerzo para que yo viniera para acá y pudiera estudiar. Yo he cambiado mucho porque yo allá casi no estudiaba (Niño de 14 años).

Aunque las familias pueden considerar esta institución un “internado”, sus líderes la nombran como “nación de muchachos”, y plantean un modo de vida que se experimenta en la vida cotidiana, tanto en los espacios escolares como en la vida fuera de la escuela, mediada por la convivencia en los distritos (lugares de habitación), por la participación en las diversas actividades para el mantenimiento de quienes viven en el lugar, y por la participación en los espacios sociales y de toma de decisiones que han sido construidos.

Dentro de Benposta, los niños y las niñas experimentan una forma de autogobierno donde algunos asumen roles

nombrados con palabras relacionadas con cargos públicos, como lo son “alcalde” o “diputada”. Se toman las decisiones en la “asamblea” que se realiza semanalmente, en la que todos y todas pueden participar y son desarrolladas por cuenta de la coordinación que realiza la “junta de gobierno”.

La experiencia de vivir en Benposta implica, para los niños y las niñas, asumir roles y responsabilidades que, en sus lugares de origen, no hacían necesariamente parte de sus rutinas: aseo de distritos y de áreas comunes, preparación de alimentos, apoyo en la cocina: pelar papas, hacer pan, servicio de alimentos y lavado de loza y utensilios de cocina. Además de lavar su ropa, tender su cama y otras actividades que responden a su manutención.

“Office” es lavar los platos. Eso nos toca un solo día, nos toca que por ejemplo camarear, es dar la comida, servirla porque la hacen, no más servirla (...) yo estoy ahí, yo vivo pero yo soy el que mando más ahí de que el grupo mío que pongan pilas a terminar rápido, porque llegan se demoran y nos toca otra vez repetir (Niño de 15 años).

También asumen responsabilidades con el colectivo. Inician con pequeñas actividades dentro del distrito, y pasan a ocupar cargos de importancia y reconocimiento en la estructura organizativa de la “nación de muchachos”. En la voz de una de las agentes educativas que acompañan a estos niños y niñas:

Nosotras tenemos responsabilidad de los cargos... por ejemplo, los encargados de repartir crema... la que está pendiente de zapatos..., la encargada de sabanas..., toallas... y lo que yo he visto en las niñas es proporcionar identidad y arraigo a un grupo (Mantenedora grupo de niñas de 13 y 14 años).

Asumir cargos dentro de la estructura organizacional significa el reconocimiento dentro del grupo, que en ocasiones se hace sacrificando el tiempo libre para la vida personal:

De pronto aquí que uno comienza hablando, como ir a estudiar, todo el tiempo ocupado, casi no hay entonces diversión, entonces el día del niño se pasa pero demasiado rápido (Niño de 15 años).

Acá pues me siento muy ocupada a veces me siento, no tengo tiempo para mis cosas generalmente tengo más tiempo para la comunidad que para mis cosas (...) a mí me hace sentir bien, pero algunas veces así más o menos porque como que ni tengo horas libre como para hacer, ni para lavar, hasta ahorita fue que lavé después de tres días (Niña de 15 años).

Para otros y otras, tener múltiples ocupaciones es una manera de mantenerse alejados de ideas y emociones que les preocupan o entristecen:

Pues, que me ocupan y dejo de estar pensando de cómo sería mi vida si me iba a ir con la guerrilla, pues. Tengo ocupada la mente y me concentro en lo que estoy haciendo y no ando pensando en otras cosas... y eso (Niña de 13 años).

Teniendo en cuenta las situaciones que devienen luego del desplazamiento a territorios con condiciones geográficas, climáticas y culturales diferentes a las de sus lugares de origen, los niños y las niñas participantes en la investigación reconocen cambios en sus vidas en distintos ámbitos. En primer lugar, estos tienen que ver con las formas en que se relacionan con los adultos y con los pares: “Si, me ha ayudado porque no sé... aquí a mí me resbala que me digan cualquier cosa. Allá sentía que lo que la gente me decía era real. (...). Los chinos me molestan pero yo no les pongo cuidado” (Niña de 16 años).

Aquí me han enseñado a respetar, a auto manejarse uno... allá yo era el que formaba los problemas, porque me decía algo y yo me ponía a contestar, a decir groserías” (Niño de 15 años).

“Este año no, ya soluciono los problemas hablando, dialogando” (Niño de 14 años).

Yo he aprendido sobretodo aquí el respeto, porque yo allá casi respeto no tenía. Yo llamaba a las personas como quisiera, no pedía favores,

iba haciendo las cosas, a veces allá (...) atrevidamente y eso lo he cambiado aquí (Niña de 15 años).

Me ha hecho cambiar porque... Mi mamá me sacó, primero por el grupo armado, segundo porque era muy... rebelde. Aquí he cambiado mucho. Pues aquí soy un poquito calmadita, no le contesto a ningún otro y grande (...) Como contestarle a la gente mayores, a contestarle a las amigas que... bueno, que llegan y le hablan, le dicen cosas y que uno no se pone bravo (Niña de 13 años).

La experiencia de vida en Benposta ha permitido que los niños y las niñas descubran y desarrollen sus talentos a nivel académico, artístico o de liderazgo. Como lo comentan dos participantes de la investigación, estar en Benposta les ha permitido aprendizajes significativos: “Yo no sabía cómo expresarme, o sea, cómo tratar a gentes cómo de mí no ser así no sé, y aprendí muchas cosas hasta pues que llegué a salir en tele y hablé por radio” (Niña de 15 años).

Otra niña plantea:

Pues descubrir habilidades. Por ejemplo lo del liderazgo, lo del baile siempre me ha gustado porque aquí es más fácil. Aquí voy descubriendo más cosas. Igual, lo del miedo a hablar en público, pues en las asambleas que uno puede participar, en el colegio que uno puede participar. Cualquier opinión que yo tenga que yo pueda hablar con alguien, decírselo a la gente (Niña de 16 años).

También identifican cambios relacionados con aprendizajes para afrontar la vida cotidiana y para vivir junto a otros y otras: “y... pues aquí he aprendido a ser más juicioso con mí mismo y he aprendido a ser más...” (Niño de 15 años).

Por ejemplo yo allá... no hacía nada, ni tendía mi cama. Y entonces llegué acá y fue un cambio para mí. Entonces me tocó hacer todo lo que toca hacer acá y entonces aprendí a hacer también en la casa lo mismo que acá (Niño de 14 años).

Pues... fue grande porque allá yo estaba cerca del vicio... yo me hubiera quedado allá y quien sabe hasta qué llegaba... quizá estuviera

hasta amenazado o quien sabe... Y aquí en Benposta pues, aprendí muchas cosas, como a tener esa mirada de que... mientras allá... allá a mí no me importaba el estudio. Yo estaba en sexto y me tiraba de a seis materias. Yo quería salir... y no sé y como hacer cagadas y ser malo. No sé... esas pesadillas que yo tenía antes. A lo que es ahora... yo cambié... y esos pensamientos fueron influencias de las malas amistades. Hubiera sido tenaz (Niño de 14 años).

De otra parte, los niños y las niñas encuentran gran valor en la posibilidad que ofrece Benposta de conocer e interactuar con personas de diversos lugares:

Y también he conocido gente de diferentes lados, o sea eso sí cuando yo estaba en el Cauca pues lo único que yo que me acuerde es que los del colegio, que hay algunos de la vereda, de resto nada y así entonces acá pues llegué a conocer gente de diferentes lugares (Niña de 15 años).

O sea, llega uno acá y se encuentra con gente de diferentes laos, por ejemplo con pelaos de la costa, de por allá del Tíbet (risas) esos negros choceanos, indígenas que yo ni sabía que existían, estos ¿cómo es que se llaman? Estos guambianos, que el hablado de ellos es en lengua... o sea yo pertenezco a una región de los indios motilonos, pero no sabía que existían otras comunidades, un cambio positivo porque o sea uno no se puede quedar viviendo la misma escuela... sino salir y explorar el mundo porque qué tan bonito que es (Niño de 16 años).

Las interacciones entre los niños, niñas y adultos, con quienes conviven en Benposta, generan las condiciones para que se asuman como comunidad. No la comunidad que se concibe, desde una perspectiva idealista, como homogénea y estática, sino una comunidad construida desde la diferencia que produce la diversidad de orígenes, la diversidad étnica, la diversidad de problemáticas que viven los sujetos que hacen parte de ella. Una comunidad construida en la gestión alternativa de las tensiones producidas por el inevitable conflicto que media la relación entre los seres humanos.

Siguiendo a Torres (2013):

La comunidad no es una subjetividad resultado de la suma de unas subjetividades individuales previamente constituidas, sino una intersubjetividad que se gesta a partir del *ser-con otros*. En una comunidad, cada integrante es alter, es el otro, que nos sorprende, seduce o lacera, pero con el cual, cohabitamos irrevocablemente; es diferencia y otredad: el sujeto de la comunidad no es el “sí mismo”, sino necesariamente un “otro”, una cadena de alteraciones que nunca se fija en una nueva identidad. La comunidad supone una heterogeneidad irreducible de los sujetos que la conforman y se conforman en ella (Pp. 213-214).

La experiencia de vida comunitaria de Benposta es una apuesta al desarrollo de la autonomía e interdependencia de los niños y las niñas que participan, donde tiene gran relevancia el sentido de responsabilidad. Como plantea Torres (2013), autonomía, interdependencia y responsabilidad son elementos que permiten configurar sujetos que existen y viven en referencia a una comunidad que, a su vez, existe en referencia a estos sujetos que la conforman.

En este sentido, la comunidad no anula la diferencia ni uniformiza u homogeniza a los sujetos. Ellos desarrollan una forma de sentir respecto a la comunidad que conforman, basada en:

La percepción de similitud con otros, el reconocimiento de la interdependencia con los demás, a voluntad de mantener esa interdependencia dando o haciendo por otros lo que uno espera de ellos, [y] el sentimiento de que uno es parte de una estructura más amplia, estable y fiable (Maya 2009 en Torres, 2013, p. 205).

Como lo expresa uno de los participantes: “acá le cambia mucho el sentimiento porque aquí no se ve con la gente armada sino que estamos todos unidos con la comunidad” (Niño de 14 años). Así lo percibe también uno de los agentes

educativos que acompaña la experiencia de los niños y niñas participantes en la investigación:

Benposta para muchos es un lugar casi que mágico, es un sitio donde los chinos viven y pues aparte del acompañamiento de los siete u ocho adultos que hay, pues ellos resuelven y hacen sus cosas solos y con una disciplina casi que envidiable. ¿Qué chino aquí en Bogotá se levanta a las 4 de la mañana para hacer desayuno para otros ciento y punta?

En la perspectiva de este agente educativo, la experiencia de los niños y niñas tiene un carácter de posibilidad de construcción de realidades diferentes para ellos y ellas e, incluso, para los adultos que los acompañan, lo que es nombrado por Torres (2013) como el poder instituyente de lo comunitario. En palabras del docente:

Trabajar con el chino que puede aprender cosas de uno así como uno puede aprender de él, pues digamos que podemos avanzar a algún punto positivo y eso es una de las mejores cosas de acá de Benposta y esas cosas traumáticas que han vivido, seguramente no las han logrado curar porque eso es casi que imposible pero que si logran vivir con eso y logran agarrar pa' algún lado y eso me parece muy importante.

Se construye en Benposta un “sujeto en comunidad” que, como plantea Torres (2013), es un sujeto reflexivo, que vive autónomo a pesar de la fuerza de la identidad y que reconoce y valora, a su vez, esa fuerza identitaria. Por lo tanto, no se considera un individuo aislado sino un sujeto responsable.

Lo comunitario, entendido tanto como modo de vida o como proyecto posible, tiene un enorme valor para la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas que han vivido en entornos de conflicto armado desde una perspectiva de nuevas formas de relacionamiento, de experiencia política y ética, de espacio que contiene y da sentido de pertenencia, pero que es permeable a la autonomía y la respon-

sabilidad de los sujetos que la conforman en un horizonte de construcción de paz.

Como lo plantea Marinas (2006, en Torres, 2013), respecto al sujeto en comunidad:

No es calco de mí, es radicalmente otro, por eso no admito la fusión que -aparentemente- alivia las tensiones: obra de tal manera que el vínculo sea alianza entre diferentes y no de fusión de pertenencia entre supuestos iguales. El sujeto en comunidad sabe, tal vez con más contundencia que en otros momentos, que su acción en la comunidad porta simultáneamente la posibilidad de alianza y erotismo, y también la fragmentación y el tanatismo (p. 215).

Nuestra Experiencia como Investigadoras

Desde esta perspectiva de riqueza en la interacción colectiva surge la pregunta por nuestras propias transformaciones como sujetos investigadores. Vivencias de investigación que, en el encuentro con los niños y las niñas, desplegaron en nosotras múltiples potenciales. ¿Por qué el entusiasmo para el diseño de las actividades de los talleres creativos con los niños y las niñas?, ¿por qué nuestros sentimientos de tristeza innegables al escuchar sus historias de afectación se transformaron tan fácilmente en admiración, en aprecio, en múltiples expresiones de afecto que nos llevaron a los abrazos, la escucha y la entrega?, ¿cómo llegamos por momentos a sentirnos parte de sus familias o de su comunidad? Cada pregunta y acción intencionadas para escuchar eso otro nos permitió crear y creer en nuevos caminos para los niños y las niñas que viven o han vivido el contexto del conflicto armado, nos hemos transformado entre unos y unas entre otras y otros.

De esta manera, eso otro de lo que nos habla el construccionismo social se vive en la investigación participante. En las experiencias de vida, desde otros leguajes alejados de la victimización, podemos desplegar nuevas oportunidades de

interpretación de un país que en crisis necesita de nuevas voces de aliento, no sólo para quienes se encuentran interesados en el tema de la niñez en el contexto del conflicto armado, sino también para hacer realidad la construcción de paz desde el reconocimiento del valor por el lenguaje gestado en las interacciones.

Conclusiones

El conflicto armado en Colombia ha impregnado los entornos relacionales en los que se desarrollan los niños y las niñas, como son principalmente la familia, la escuela y la comunidad, dejando huellas en las dinámicas de interacción y en los procesos intersubjetivos, e influyendo así en las formas como se percibe la realidad y se actúa ante esta.

Las familias, como lugar privilegiado para iniciar los procesos de socialización, se comprenden en este documento desde una perspectiva dinámica y diversa, teniendo en cuenta las transformaciones que han acontecido en su estructura y en los roles de sus miembros, debido a sucesos asociados a la guerra. Es así como su composición es cambiante y, dentro de ésta, los niños y las niñas asumen roles de cuidadores y trabajadores para participar en la manutención del hogar.

La comprensión de las familias desde esta óptica requirió tomar como base aspectos del construccionismo social, con el fin de reconstruir las realidades mediante la producción de relatos alternativos, que hablaron del afecto por encima de la naturalización de la violencia, y de los aprendizajes y fortalecimiento de lazos afectivos por encima del dolor y las pérdidas materiales y simbólicas, a causa de sucesos relacionados con el conflicto armado.

También fue necesaria una comprensión de las familias y del lugar de los niños y las niñas desde la perspectiva ecológica, para entender estos contextos relacionales no como una entidad abstracta sino como un grupo inmerso en un

contexto social, cultural y político, que influye sus formas de actuar, pensar y comprender la realidad; pero sin olvidar que estos agentes sociales también logran afectar y transformar sus vidas cotidianas, al narrarse a sí mismos, al narrar a los otros y al buscar de forma colaborativa la resignificación de sus realidades.

Los relatos de los niños y las niñas participantes en este estudio son con frecuencia coincidentes con algunos de los estudios realizados en los últimos 10 años, en Colombia, acerca de la afectación del derecho a la educación. El desalojo de los maestros, la interrupción de las clases, el daño a la infraestructura, las deficiencias estructurales, las intimidaciones y el potencial de reclutamiento se convierten en las principales formas de ostentación del poder que los GAI ejercen sobre la comunidad educativa y en manifestaciones de violencia que en muchos casos obligan al desplazamiento.

La organización colectiva de los profesores, en conjunto con los niños y las niñas, a través de sus expresiones de paz, se convierte en una forma de atreverse a ejercer resistencia ante la presión de los GAI; lo cual se considera un potencial de emancipación de las comunidades ante los efectos del conflicto armado sobre sus vidas.

La escuela, en interacción con otros sistemas de significación (como la familia y la comunidad), evidencia su papel como sistema influyente e influido mutuamente en la formación de las subjetividades de los niños y las niñas. El despliegue de las potencialidades de los niños y las niñas, desde esta perspectiva sistémica y constructorista social, está íntimamente ligado con la influencia del contexto cultural, las normas que rigen sus prácticas, las actividades, los roles y las relaciones que establecen con otros y otras; por lo cual la comprensión de niños y niñas de su realidad desde los potenciales para la construcción de paz se visibiliza desde las interacciones y no desde ellos y ellas como sujetos individuales. De aquí la importancia de avanzar en conceptos

como la justicia, la equidad, el respeto, la responsabilidad y el compromiso como categorías de análisis nombradas por los niños y las niñas en la construcción de sus significados de paz en las relaciones al interior de la escuela.

Adicional al papel de la escuela, la comunidad de origen no es percibida por los niños y niñas como un escenario que incida fuertemente en la construcción de las subjetividades de éstos, más bien es percibida como el telón de fondo de su vida, como territorio donde sucede el conflicto armado, en el que se mueven y confrontan los actores del mismo, pero el que vivencian personalmente en la familia y la escuela.

Todo lo contrario sucede con la experiencia comunitaria que los niños y niñas viven en Benposta. Reconocen cambios importantes respecto a sus relaciones, al reconocimiento y desarrollo de sus capacidades y talentos y diversos aprendizajes que valoran en la perspectiva de construir nuevas y mejores posibilidades para su vida y sus relaciones.

En este sentido, es necesario profundizar en la indagación sobre los sentidos que, para los niños y niñas, tiene la categoría comunidad; así como las concepciones que sobre esta misma categoría tienen los agentes que lideran y desarrollan con los niños y las niñas en contextos de conflicto armado, propuestas de construcción de paz.

Referencias

- Alvarado, S.V., Ospina, H.F., Quintero, M., Luna, M.T., Ospina- Alvarado, M.C., y Patiño, J.A. (2012). *Las escuelas como territorios de Paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lohlé-Lumen
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Coalico y Comisión Colombiana de Juristas. (2009). *Informe Alterno al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del Protocolo Facultativo relativo a la Participación de los Niños en Conflictos Armados*. Recuperado de http://www.Coalico.org/archivo/IA10_Espling.pdf

- Defensoría del Pueblo. (2002). *La niñez en el conflicto armado colombiano*. Bogotá, Colombia: UNICEF Colombia – Defensoría del pueblo. Recuperado de <http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/boletn-8.htm>
- Defensoría del Pueblo. (2006). *La niñez y sus derechos. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*. Recuperado de <http://www.publicaciones.unicefcolombia.com/wp-content/uploads/2006/03/Boletin-defensoria.pdf>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del Construccionismo social*. Recuperado de <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Ila, P., Martínez, A., Arias, A., Núñez, P., y Caicedo, M. (2009). Conflicto armado en la primera infancia en tres territorios colombianos: Putumayo, Magdalena Medio y Arauca En A. Mejía (Ed), Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia (Pp. 147-156). Bogotá: Revista Número Ediciones.
- Montoya, A. M. (2008). Niños y Jovenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Opinión jurídica*, 7 (13), 37-51. Recuperado de <http://www.udem.edu.co/NR/rdonlyres/F1740B7A-0538-474D-9870-13A0729E5205/10922/articulo2ninosyjovenes.pdf>
- Niño, N. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú)*. Recuperado de <http://www.natsper.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf>
- Observatorio de territorios étnicos. (2010). *Una mirada desde la Escuela al Conflicto Armado en San Onofre*. Recuperado de <http://www.etnoterritorios.org/index.shtml?apc=h1e1---&x=662>
- Ospina-Alvarado, M.C. (2013). *Las familias: sistemas interaccionales y construcciones relacionales, dialógicas, sociales, culturales e históricas*. Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. En prensa.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Bogotá, Colombia: Fundación CINDE y Editorial El Búho.

CAPÍTULO 8.

Narrativas de los y las Docentes sobre la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad en Primera Infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural IDIC

María Andrea Ávila Babativa
Ana Carolina Martínez

Introducción

Esta investigación surge de la reflexión en torno a la manera como se llevan a cabo procesos de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en dos escenarios educativos como son los jardines infantiles y las instituciones educativas privadas de educación formal en el nivel de preescolar. Este proceso direccionado por cada docente de las instituciones esta permeado por acciones, lenguajes e interacciones gracias al cúmulo de experiencias y construcciones sociales en torno al tema de la discapacidad y la inclusión educativa de la población.

Los objetivos de la investigación se enfocaron en comprender las narrativas de las y los docentes en primera infancia sobre los procesos de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad, identificar los relatos alternativos de los docentes frente a la inclusión y la discapacidad, identificar fenómenos sociales alrededor de la inclusión educativa y de la concepción de la niñez con discapacidad que ha imperado en la práctica dialógica de las maestras por medio de las narrativas y relatos.

Para lograr dichos objetivos se inicia con la identificación de los participantes docentes del jardín Colinas de la Secretaría Distrital de Integración Social y seis docentes del Ins-

tituto de integración cultural de carácter privado, posterior a ello se hace un rastreo bibliográfico donde se pretende determinar a nivel investigativo y conceptual que se ha hecho a nivel de Colombia en los últimos 10 años en relación a la inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia desde un enfoque narrativo. A partir de dicha arqueología se encuentra un vacío investigativo respecto al tema, ya que se propenden por intervenciones desde el campo de la rehabilitación y la restitución de derechos, faltando investigaciones donde a partir de visibilizar la voz de las y los docentes se llegue a comprender los relatos que ellos y ellas han construido a partir de un marco relacional.

En el capítulo se plasman los resultados de dicha construcción social, resaltando los relatos tanto dominantes como alternativos (White y Epston, 1993) en relación al problema de investigación. Así mismo se hace una articulación con los planteamientos teóricos que definen la inclusión educativa y la discapacidad (Arnaíz, 200; Ainscow, 2003; Echeita, 2007) y los aportes en relación a la perspectiva construccionista social (Gergen, 2007) y la perspectiva sistémica ecológica (Bronfenbrenner, 1987) los cuales permiten comprender que los procesos de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad están mediados por un marco de relaciones y lenguajes acordes con las características contextuales.

La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje (Ainscow, 2003, p. 31).

Desde esta perspectiva la inclusión educativa implica reconocer la diversidad en el aula, donde convergen niños y niñas con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con dinámicas familiares diversas, con características culturales,

afectivas, económicas, educativas particulares, las cuales el sistema educativo debe tener en cuenta y dar respuesta sin dejar de lado los procesos colectivos y colaborativos. Este es el gran reto que enfrentan las instituciones educativas y los agentes que convergen en ella.

Al asumir la inclusión como la valoración a la diversidad implica para el sistema educativa la vinculación efectiva y con calidad de personas con discapacidad, la cual se define para esta investigación desde la Clasificación Internacional de Funcionamiento, la discapacidad y la salud (CIF) (2001) como

un proceso interactivo y evolutivo, pues el funcionamiento de la persona en los diferentes contextos, está mediado por la interacción de factores biológicos, contextuales y de salud, es decir, que la presencia de la discapacidad se analiza desde el desenvolvimiento funcional y la actividad de la persona en contextos de participación (p. 215).

La clasificación presenta un avance conceptual, en la medida en que reconoce no sólo las características biológicas sino contextuales y relacionales que actúan como barreras o facilitadores en la participación de los sujetos con esta condición en los diversos ambientes y actividades a las cuales tiene el derecho de acceder, constituyéndose en una mirada desde un enfoque relacional, dejando de lado el énfasis el sujeto y sus minusvalías.

Para el proyecto de investigación las narrativas acerca de la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia están cargados de un lenguaje performativo en el cual las: “palabras son constituyentes activas de un mundo en continuo intercambio social” (Gergen, 2007, p. 128). Es decir, de la forma en que nominamos a los sujetos así mismo actuamos, en el ámbito educativo cuando nos referimos a una persona con una condición específica desde el déficit o la carencia, la intervención se orientará necesariamente a suplir o mejorar dicha afectación, pero sí por el contrario

reconocemos que el sujeto posee una condición específica en su desarrollo pero lo nombramos desde sus capacidades estas se convierten en el punto de referencia para un trabajo que tiene como objetivo la potenciación de dichas habilidades.

Para el proyecto y en concordancia con la perspectiva construccionista social se resalta la incidencia de los significados construidos socialmente que estructuran indudablemente el hacer y el pensar de los sujetos de forma tanto personal como colectiva.

Método

La presente investigación es de carácter cualitativo, ya que se busca estudiar un fenómeno social en un contexto natural y local e interpretar dicho fenómeno o situación problemática de acuerdo al sentido que adquiere para sus participantes. Así mismo, por ser una investigación de carácter no lineal permite que la investigación y cada uno de sus momentos se estructuren y reestructuren constantemente. De esta manera la investigación se interesa por la comprensión del fenómeno social en el contexto en que se presenta y analizar los diversos significados que hay en torno a éste. Este diseño de investigación permite una interacción entre los diferentes componentes del mismo, su estructura es definida y flexible, acorde con el ambiente en el que se desarrolla potencializando las relaciones con los participantes del estudio (Maxwell, 2005).

Es así, como la investigación cualitativa es un ámbito bastante amplio que permite que la realidad sea abordada de múltiples formas, una de ellas es la investigación narrativa, la cual presenta un gran potencial para este estudio, ya que se busca representar la experiencia vivida, tal y como lo afirma Bolívar & Domingo (2006): “la investigación narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los

significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (p. 4).

Siguiendo con los aportes de estos autores la investigación narrativa:

Permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que la investigación formal deja fuera. Pero no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bruner 1988, en Bolívar y Domínguez, 2006, p, 10).

Es así como la investigación narrativa, da un amplio significado al mundo de la vida a partir de las vivencias y las prácticas de los sujetos mediante el uso del lenguaje, por ende este proyecto se estructura bajo este tipo de investigación precisamente por el hincapié que se hace en lo personal, lo relacional, la experiencia y el lenguaje, elementos que nos permiten como investigadoras hallar el sentido de unas prácticas específicas en contextos específicos en este caso en el proceso de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en la primera infancia.

En este sentido, este enfoque es pertinente para el propósito de la investigación, ya que permite dar cuenta de las experiencias de los y las docentes con quienes se realiza el estudio, de manera que es posible conocer los relatos y las visiones particulares que han construido ellos y ellas frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad, siendo de gran utilidad en el análisis categorial de las narrativas. Lo anterior significa, que en esta investigación se reconoce las relaciones de los y las participantes del estudio y la voz de los y las docentes quienes narran la experiencia.

Resultados

Con base a los relatos de las y los docentes tanto del jardín infantil Colinas, identificadas con la sigla (I), como del Instituto de Integración Cultural (IDIC) identificados con la sigla (S), se presenta un acercamiento a la construcción social que han elaborado de las categorías de discapacidad e inclusión educativa. Estas se constituyen a partir de sus experiencias en el ámbito profesional y personal y de los conocimientos adquiridos en el ámbito académico, los cuales se ven implícitos tanto en los relatos como en su quehacer pedagógico.

La discapacidad como una dificultad de los sujetos

A partir del auge de la integración y la inclusión educativa de los niños y las niñas y con discapacidad, esta población se ha ido vinculando con mayor fuerza al aula regular, lo que ha permitido que las y los docentes conozcan, reconozcan y construyan el significado de la discapacidad a partir de las relaciones entabladas con ellos y ellas.

En las narrativas de las docentes del jardín infantil colinas de la localidad de Rafael Uribe Uribe y las y los docentes del IDIC, la mayoría de ellas y ellos coinciden en que la discapacidad hace referencia a una dificultad notoria del sujeto para vincularse de forma efectiva a su entorno de acuerdo a una serie de parámetros establecidos socialmente “Una limitación la cual puede ser física, cognitiva, la cual a veces no permite que el individuo pueda vincularse a la sociedad”. (I3). “los niños que tiene discapacidad no pueden estar en todos los espacios en los que están los niños normales por sus limitaciones” (I4). A algunos niños con retraso se les dificulta estar en la escuela ya que no pueden participar en todas las actividades que allí se planean” (S3).

Así mismo, esta falta de capacidades y facultades de acuerdo con algunas docentes tanto de educación inicial

como de educación formal ocasiona una falta de armonía entre el sujeto y su entorno, no pudiendo este adaptarse ni desempeñarse en los diferentes sistemas (familia, escuela, barrio, comunidad y sociedad) de la forma que se espera de acuerdo a los relatos de estas docente.

La discapacidad es atribuida principalmente a un componente biológico que origina una disfuncionalidad principalmente a nivel de dos o más dimensiones del desarrollo, lo cual ocasiona una dificultad en el aprendizaje de acuerdo a lo expresado por una docente de jardín: "es una dificultad en el aprendizaje por una condición biológica"(I1), esta apreciación viene muy dada por la formación biologista desde una perspectiva del nuerodesarrollo en la que están formado la gran mayoría de las y los docentes.

Así mismo, refieren que los niños y las niñas requieren un trato diferente: "estos niños y niñas necesitan más amor, paciencia, mayores tiempos para aprender, materiales y profesionales que conozcan de lo que tienen" (S5). La discapacidad al ser entendida como alteración o falta de alguna o algunas capacidades en relación al estándar de desarrollo ha generado que las y los docentes actúen de forma diferente con ellos y ellas, buscando que los niños y niñas se adapten al contexto escolar tratando de suplir sus necesidades realizando los ajustes necesarios.

La gran mayoría de las y los docentes del Jardín Colinas y del Instituto de Integración Cultural han construido socialmente el significado de la discapacidad desde la carencia o falta de capacidades y habilidades originadas por una condición biológica dada, la cual ocasiona que las personas no puedan realizar ciertas actividades tanto a nivel físico como intelectual requiriendo un trato diferencial.

La discapacidad desde una visión de las potencias

A pesar de que la mayoría de las y los docentes se aproximan a la discapacidad desde el déficit, se halla que una docente del jardín colinas y una docente del Instituto de Integración cultural, comprenden la discapacidad como una condición particular del sujeto donde se reconocen las habilidades para aprender y compartir con otros: “personas que aprenden y tiene capacidades y ritmos diferentes de aprender” (I6).y “capacidades diferentes como condición particular de su desarrollo” (S4).

En la investigación se resaltan dos relatos de las docentes que se posicionan desde una perspectiva de las capacidades y no del déficit, donde reconocen que la discapacidad implica anteponer el reconocimiento de lo que se posee a las carencias, permitiendo así visibilizar ritmos de aprendizaje diferenciales, flexibilidad en tiempos y espacios, pero sobre todo potenciar las habilidades de los sujetos.

Estas dos narrativas vislumbran una mirada de un sujeto relacional no desde un diagnóstico sino desde las capacidades, permitiéndoles a los y las docentes identificar y trabajar desde las potencias de los niños y las niñas. Esta comprensión permite descubrir en la infancia formas particulares no sólo de aprender sino de ver, oír, comunicarse, desplazarse y relacionarse.

En los escenarios donde socializan y se relacionan los niños y niñas con discapacidad especialmente en el ámbito educativo se generan en las docentes una serie de sentimientos a partir de las vivencias cotidianas, los cuales permean dichas interacciones y las prácticas pedagógicas.

Sentimientos asociados a la discapacidad

Las y los docentes tanto del Jardín colinas como del Instituto de Integración Cultural, expresan a través de sus rela-

tos lo que sintieron y sienten cuando comparten un mismo escenario y procesos con niños y niñas en condición de discapacidad.

La gran mayoría de los docentes afirmó haber sentido miedo tal como lo relata una docente del jardín colinas: “al inicio fue miedo, temor, frente a la condición del niño (agenesia de miembro inferior derecho) al no tener una pierna y además ser vegetariano, el desconocer su condición y el impacto de tener por primera vez un niño tan pequeño y con esos hábitos alimenticios. (I5).

Tal y como se visibiliza en el relato de la docente hay un miedo ocasionado por el desconocimiento tanto de la discapacidad como de sus características particulares de desarrollo, sus costumbres familiares y algunos problemas de salud asociados. Así mismo, las docentes refieren que el miedo al inicio se origina por la falta de experiencia de trabajo pedagógico con población con discapacidad, tal y como lo expresa el siguiente relato: “Miedo cuando me enfrento a casos en los cuales no he tenido experiencia, me veo en la necesidad de cuestionar, investigar y orientar mi trabajo, de tal manera que pueda establecer con claridad que espero obtener en ese niño” (I6).

Esta falta de experiencia está asociada a la escasa o nula preparación desde el pregrado en discapacidad, tal y como lo refiere una docente del jardín Colinas: “susto, temor, ante la no preparación para tener un niño con discapacidad, sino niños promedio, no hay preparación en el pregrado” (I3). “No tengo los conocimientos necesarios para trabajar con niños con discapacidad” (I2). Estos relatos a la vez permiten visibilizar un elemento crucial para analizar la inclusión desde un enfoque diferencial, este es el término “niños promedio”, el cual homogeniza y busca criterios de clasificación de acuerdo a unas características de desarrollo que determinan y encasillan a los niños y las niñas y quienes no cumplen con estos criterios hacen parte de las poblaciones

vulnerables o con dificultades, entre estos se cuenta la población en condición de discapacidad.

Este análisis permite identificar que los miedos se generan ante la falta de preparación en el pregrado puesto que no se hace un acercamiento ni a los conceptos ni a la población, es la experiencia en el campo laboral las que les va proporcionando herramientas y conocimientos en torno a la discapacidad, así mismo el interés por aprender y orientar un buen proceso pedagógico las y los conduce a indagar y entablar diálogos con la familia y otros profesionales que les contribuyan a resolver sus inquietudes.

El trabajar con población en condición de discapacidad especialmente en la primera infancia ha generado en las y los docentes en un inicio sentimientos asociados al miedo, los cuales las motivan a generar procesos de indagación y relación con otros agentes como profesionales y familia quienes aportan conocimientos y herramientas importante para trabajar y potenciar diversos aprendizajes, contribuyendo así a crear varias expectativas en torno a sus posibilidades gracias al abordaje pedagógico que lideran las maestras y maestros.

Es fundamental mencionar que estos sentimientos se dieron de forma más explícita en los relatos de las docentes del jardín infantil colinas, las y los docentes del Instituto de Integración Cultural hacen mayor referencia a experiencia en el proceso de inclusión catalogándola como exitosa y como un reto constante.

Otro sentimiento expresado por las docentes es el de la ternura, tal y como lo relata una maestra de jardín: “me genera ternura, inquietud por ayudarlo y por integrarlo al grupo al que acaba de llegar” (I4). Este sentir hacia los niños y niñas en condición de discapacidad se origina principalmente al conocer las historias de vida de ellos y ellas y sus familias, al evidenciar sus logros y sus necesidades de

desarrollo genera que las docentes sientan la necesidad de protegerlos y acogerlos.

Cambios en las prácticas profesionales y personales de las y los docentes

El trabajo diario con los niños y niñas con discapacidad ha generado en las maestras sentimientos, vínculos y transformaciones principalmente en su labor pedagógica en relación a la adquisición de conocimientos sobre las discapacidades y de cada uno de los niños y niñas con quienes interactúan, tal y como lo narra una docente de jardín: “En el trabajo diario como docente he aprendido del proceso de la niña y he ido adquiriendo conocimientos acerca de la discapacidad (I3).

Así mismo, se ha fortalecido su capacidad para indagar e implementar diversas estrategias pedagógicas en pro de fortalecer los procesos de los niños y las niñas en condición de discapacidad: “te obliga como docente a investigar para participar en su desarrollo y brindarle varias oportunidades de desarrollo (I2).

En algunas de ellas les ha permitido reafirmar su vocación y su interés por trabajar con y por la niñez con discapacidad, tal y como lo manifiesta una docente: “Ángel me enseñó que el interés por lo que estudié no se ha perdido, recibí de él su cariño y aceptación de lo que se le dice” (I4).

A nivel personal se generan lazos de afecto y cariño que permiten ver las potencias en los niños y niñas con discapacidad y visibilizar en la relación maestra – estudiante un proceso de acompañamiento y de formación mutua “en mi trabajo con los niños y niñas con discapacidad descubrí el amor hacia ellos y ellas, el acompañarlos en su proceso” (I1).

Las docentes coinciden en afirmar que la interacción con niños y niñas en condición de discapacidad ha generado en

ellas y ellos transformaciones tanto a nivel personal descubriendo o reafirmando en ellas sentimientos de amor y cariño, como a nivel profesional ampliando sus conocimientos acerca de la discapacidad y de estrategias pedagógicas acorde con particularidades en el desarrollo.

En concordancia con las docentes del jardín colinas, las y los docentes de educación formal del Instituto Cultural, afirman que el tener en su aula niños y niñas con discapacidad ha significado un gran reto que les ha permitido ampliar sus conocimientos tanto del niño y de la niña como de la discapacidad, tal y como lo relata una docente: “mi experiencia ha sido muy enriquecedora y a la vez fue un reto ya que en casos particulares he aprendido a conocerlos y por medio de ellos conocer sobre la discapacidad” (S2).

Este relato permite inferir la importancia de conocerlos y reconocerlos a través de sus historia del vida, las cuales permiten identificar potencias y aspectos a fortalecer a través de las múltiples experiencias pedagógicas que se llevan a cabo tanto en Jardines como Instituciones educativas de carácter formal.

La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad al aula regular

Este reto de vincular niños y niñas en condición de discapacidad en sus aulas se fortalece en los procesos de inclusión educativa, donde las y los docentes del colegio IDIC quienes lideran estas prácticas inclusivas relatan que “es la oportunidad que se debe brindar a los niños y niñas de pertenecer a una institución educativa para potenciar sus habilidades y destrezas según su nivel de discapacidad” (S1). “Es la aceptación de niños con alguna discapacidad en un aula regular” (S2). “Abrir puertas del aula regular para el avance de procesos en condición de discapacidad” (S4). “Es involucrar a los niños-as en el proceso educativo, de una forma equitativa, respondiendo a sus derechos como niños que son. (I6)”.

En estas narrativas se evidencia que todos los niños y niñas tienen el derecho a la educación y a otros contextos de participación donde se potencialicen las habilidades de cada de ellos y ellas. Por otro lado, estos relatos de las y los docentes están situados en el nuevo modelo educativo formal que busca aceptar la diferencia y trabajar de manera colaborativa por el desarrollo integral de la infancia.

Siguiendo esta línea, un relato de una docente del jardín se aproxima a las expuestas anteriormente por los docentes del colegio. Puesto que el relato está enmarcado en la educación para todos, como un derecho de los niños y las niñas con discapacidad a formarse en contextos de educativos con sus pares: “es involucrar a los niños y niñas con discapacidad al aula regular o jardines trabajando con ellos sin importar la discapacidad que tengan (I5).

La inclusión como un proceso de socialización

Estos relatos convergen en considerar la inclusión de niños y niñas con discapacidad como el proceso de vinculación de ellos y ellas al aula regular de tal forma que compartan con otros niños y niñas espacios y actividades con el propósito de mejorar sus procesos de desarrollo. Algunas docentes de jardín hacen mayor énfasis en procesos de socialización: “Es vincular sin tener en cuenta la discapacidad para que ellos socialicen, compartan y aprendan de los otros sin exclusión. Hay más conciencia sobre el proceso, no verlos como los diferentes” (I2). “Vincular de forma adecuada con niños y niñas de su misma edad, ya que estando con sus pares su aprendizaje es más significativo” (I1).

Las docentes del jardín resaltan en sus relatos la necesidad de generar espacios y actividades que contribuyan al intercambio y socialización de los niños y niñas con discapacidad y sus pares. En la investigación se encuentra que las y los docentes del IDIC, no relatan acciones encaminadas al fortalecimiento de espacios de interacción, propendiendo

por actividades enfocadas al aprendizaje de competencias académicas tal y como lo evidencian los siguientes relatos: “Guías, vocabulario por medio de flash card y contextualización de los temas” (S6). “El énfasis en los temas por medio de títeres, láminas de colores, audio, utilización de sellos y diversos materiales”(S2). “Es la oportunidad que se debe brindar a los niños y niñas de pertenecer a una institución educativa para potenciar sus habilidades y destrezas según su nivel de discapacidad” (S1).

La diversidad en el aula

Un aspecto importante que resalta una docente del IDIC hace referencia a la diversidad en el aula donde no sólo convergen niños y niñas con discapacidad sino con otras características culturales, sociales y de procesos de desarrollo: “Estar pendiente de la convivencia y respeto con cada uno de mis estudiantes, pues tengo negros, de otras regiones y con dificultades motrices” (S5).

Por ende la inclusión significa vincular los niños y niñas sin que el tipo de discapacidad o características sociales y culturales sean un factor de exclusión, ya que se reconoce el aula desde una perspectiva de diversidad y desde un paradigma de derechos, de tal forma la inclusión educativa responde a un derecho que tienen todos los niños y niñas.

Experiencias significativas en los procesos de inclusión

Las narrativas tanto de las docentes del jardín como de IDIC se relacionan con las experiencias significativas de las y los docentes referidas con el proceso de inclusión educativa tanto por los avances alcanzados por los sujetos con discapacidad como por el impacto positivo generado en sus compañeros y en la comunidad educativa, donde hay un reconocimiento de la diversidad y se han entablado lazos afectivos con los niños y niñas con discapacidad. Así mismo las docentes coinciden en que este trabajo es de entrega, de-

dicación y concientización que esta permeado por alegría y amor. Tal y como se visibilizan en los siguientes relatos:

“Es impactante por ejemplo en el caso de Ángel, los niños preguntan, uno de ellos en una ocasión se paró y dijo: “y le voy a pedir a Dios que me regale una pierna para regálarsela a Ángel”. (I5). “Mi experiencia ha sido de entrega total, humana, involucrada en el proyecto de inclusión con la satisfacción de realizar un trabajo armónico, alegre y de mucha entrega” (I1). Ha sido un reto porque no sabíamos que metodologías usar ni como iniciar el trabajo con Sebastián luego del tiempo se convirtió en una labor con grandes satisfacciones” (S1). “Mi experiencia ha sido muy enriquecedora y a la vez fue un reto ya que en casos particulares he aprendido a conocerlos y por medio ellos conocer sobre la discapacidad. Podemos decir que son niños normales que se demoran un poco en adquirir un conocimiento

Esta experiencia inclusiva vivenciada por los docentes ocasionó paulitanamente transformaciones en sus formas de pensar y accionar que les permiten comprender la vinculación de niños y niñas con discapacidad desde una postura de las potencias alejándose de paradigmas centrados en el problema o ausencia de habilidades, todo ello fue posible gracias a los procesos relacionales que se suscitan en escenarios educativos como la escuela y el jardín.

Estrategias y apoyo en procesos inclusivos

La atención oportuna a las niñas y los niños en condición de discapacidad de acuerdo con las narrativas de las docentes requiere de una serie de adaptaciones de espacios ajustes a la planeación, construcción y adecuación de material, flexibilidad en tiempos y objetivos: “Se integran a todas las actividades y la planeación pedagógica que abarca todas las actividades se realiza con todo el grupo. (I4). “Se hace la planeación acorde a las estrategias dadas por los profesiona-

les quienes nos asesoran y acompañan, así mismo mantener una comunicación constante con la familia. (I3).

Así mismo se resalta la importancia de realizar un trabajo colaborativo que vincule a los mismos niños y niñas, las y los docentes, las familias y otros profesionales, de tal forma que se generen espacios para socializar y compartir estrategias en pro de fortalecer la labor docente y el proceso de los estudiantes.

Es importante resaltar que las docentes de jardín sus estrategias se encaminan a fortalecer procesos de socialización y participación, las acciones pedagógicas de los docentes del IDIC se centran en alcanzar logros y competencias propias de las áreas curriculares.

Una categoría emergente que surge a partir de los relatos se relaciona con los apoyos tanto humanos como de material que se requieren para lograr procesos de inclusión educativo exitosos. Las docentes en sus relatos convergen en la importancia de los aportes que dan los profesionales de la salud y del área pedagógica, ya que contribuyen con sus conocimientos a apoyar las acciones que realizan las docentes y a orientar a las familias en pro de mejorar las habilidades de los niños y niñas en cada una de sus dimensiones de desarrollo. El papel de los equipos interdisciplinarios fortalece el proceso de inclusión permitiéndoles a las y los docentes resolver dudas y conocer e implementar otras estrategias que fortalecen su quehacer pedagógico generando en ellas mayor seguridad y confianza.

Se la resalta la participación de la familia, como un elemento facilitador en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la infancia. Así lo manifiestan tanto las y los docentes del IDIC como del jardín colinas: “El apoyo por parte de la familia y la comunidad educativa es constante y dedicado en cada uno de los aspectos del proceso de aprendizaje. Existe una conexión excelente y de buenos resultados” (S6). “Son

comprometidos y dispuestos a apoyar todos los procesos". (S1).

Así mismo en algunos relatos las docentes de Jardín identifican en las familias tanto de los niños con discapacidad como las de sus compañeros actitudes de sobreprotección, predisposición o rechazo que dificultan notablemente la permanencia y el logro de las metas establecidas por las instituciones en cuanto a la atención integral en la primera infancia, tal y como se evidencian en las siguientes narrativas: "Las familias le imponen sus decisiones a los niños, los sobreprotegen y obstaculizan la independencia que ellos pueden lograr" (I1). "Hay familias que dicen porque reciben niños bobos y tarados en el jardín. La familia de la niña que tengo en mi nivel el apoyo fue poco, nulo, con una actitud de mal genio, están muy predispuestos. Casi no la traen al jardín". (I5).

Hay puntos de encuentro en las narrativas de las y los docentes del Colegio y jardín, en la medida en que los escenarios educativos permiten a través de la voz de las y los docentes compartir las experiencias de los tipos de apoyo que han vivenciado desde el saber propio y el interés personal en cada encuentro con la experiencia de la inclusión. Notablemente, cada escenario tiene una realidad inclusiva que contempla varios elementos pedagógicos, profesionales y actitudinales que hacen que cada docente exprese una narración diferente. Todos convergen en visibilizar diferentes tipos de apoyo en el proceso de inclusión como un elemento potencializador y transformador de las prácticas del aula y de la institución (colegio- jardín).

Discusión

A continuación, se presentan los elementos que convergen y divergen en relación con los resultados de la investigación, los supuestos teóricos referidos en el marco conceptual y los hallazgos de investigaciones desarrolladas en el país

entorno a las temáticas de discapacidad e inclusión educativa en la primera infancia.

Uno de los hallazgos de la investigación desarrollada con las y los docentes del jardín colinas y del instituto de integración cultural (IDIC) hace referencia a la prevalencia de una concepción de la discapacidad desde una perspectiva de la carencia o la dificultad para desenvolverse en la sociedad de acuerdo con una serie de parámetros establecidos desde la normalidad o la regularidad, dicho resultado se relaciona con lo planteado tanto por Gergen (2007), acerca del vocabulario del déficit el cual se instaura como un arma para considerar a algunos individuos como inferiores, como por Rosato y Angelino (2009), quienes afirman que la normalidad se considera un criterio de demarcación, selección, separación y reconocimiento de la discapacidad así mismo, posee una tendencia hacia la homogeneidad, ocasionado por los procesos de estandarización en que se han formado un número significativo de docentes.

Así mismo la discapacidad es considerada por las y los docentes como una dificultad atribuible al sujeto la cual se mide desde parámetros de desarrollo acordes a la edad y lo que no se logre o adecue a dichos procesos se considera una alteración o discapacidad. Este resultado de la investigación se articula con lo planteado por Ferreira y Rodríguez (2006) cuando afirman que la discapacidad va ligada culturalmente al concepto de norma y al no cumplirse con dichos parámetros se considera que la persona que la padece sufre una insuficiencia.

En la investigación se evidenció a partir de los relatos de las y los docentes que en el caso del abordaje educativo con niños y niñas con discapacidad en la primera infancia este se convierte en un gran reto para las instituciones y el personal que labora allí, ya que, la discapacidad se visibiliza desde una afectación de origen biológico que no permite que los

niños ni las niñas que poseen esta condición adquieran los aprendizajes y desarrollos acordes con su edad.

Dicho hallazgo investigativo coincide con lo denominado por de Lucas, Zapata, Martínez, Pichardo, Arnau y Feito (2009) como reduccionismo biológico, desde esta postura los sujetos de acuerdo a su edad deben desarrollar una serie de procesos y funciones específicas las cuales si no se adquieren, se posee una alteración en alguna de sus estructuras biológicas lo cual afecta su desempeño o funcionamiento en actividades tanto cotidianas como académicas. Desde esta perspectiva no se atribuye una real importancia a factores emocionales, culturales, socioafectivos, económicos, entre otros, que inciden en la configuración de una condición de discapacidad.

Otro resultado de la investigación se relaciona con el lenguaje que emplean los y las docentes para referirse al niño y niña con discapacidad, se nombran desde un diagnóstico médico, es decir, haciendo mayor énfasis en la carencia que en el potencial en cuanto habilidades y desarrollo. Esto ha implicado que los niños y niñas tanto en el jardín y en la institución educativa sean conocidos y reconocidos desde la discapacidad (sordo, ciego, paralítico, retrasado, entre otras) y no desde su condición original (niño-niña) y sus habilidades.

Este resultado tiene un punto de encuentro con la postura teórica de Gergen (2007) quien expone que los lenguajes deficitarios centrados en la carencia al referirse a las personas, en este caso a la infancia con discapacidad, conlleva a que estos sujetos se han reconocidos como personas que carecen de facultades y habilidades para relacionarse y desempeñarse en la sociedad.

Así mismo, en la investigación se evidenció que tanto en el ámbito de los jardines como del instituto de integración se han apropiado un serie de parámetros desde el desarrollo que permiten detectar signos de alerta en el proceso de

los niños y niñas, cuando se identifica alguna dificultad o problema la circunstancia es atribuida al sujeto y se mantiene esta connotación sin visibilizar factores externos que indudablemente inciden en una condición de discapacidad y que pueden estar manteniendo o agravando la situación del sujeto. Este planteamiento coincide con lo mencionado por autores como Gergen (2007), Ferreira y Rodríguez (2006), quienes postulan que cuando se habla desde el déficit o la insuficiencia ésta se atribuye a una condición propia del sujeto sin tener en cuenta factores relacionales ni culturales.

Dicho hallazgo concuerda incluso con los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Clasificación Internacional de Funcionamiento, discapacidad y Salud, Discapacidad y Salud (CIF; 2001), la cual, a pesar de contener un fuerte énfasis desde lo biológico ha reconocido la importancia de factores de carácter contextual que dificultan o facilitan la participación de los sujetos con discapacidad en los ambientes en los cuales están inmersos.

Es así, como las narrativas de las y los docentes participantes en la investigación se han construido mayoritariamente un sentido frente a la discapacidad desde el déficit a partir de la interacción y las experiencias con niños y niñas con discapacidad y sus familias, a su formación académica, a los espacios formativos y de acompañamiento de otros profesionales tanto del campo educativo como de la salud generados en el jardín y en el IDIC, y a las configuraciones sociales y culturales de la discapacidad frente a lo que se considera un desarrollo normal. Es así como se visibiliza que la construcción social de la discapacidad se da en un marco relacional complejo que construye y mantiene dicha mirada sobre los sujetos en esta condición.

Otro hallazgo significativo en la investigación y que coincide con los resultados de la investigación de Bernal (2007), es el referido a que la vinculación de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo ha generado en los docentes

actitudes de miedo y temor ocasionado por el desconocimiento frente a la discapacidad y al cómo orientar procesos de enseñanza – aprendizaje de forma efectiva. Un factor adicional que se halló en nuestra investigación se refiere a la falta de preparación desde el pregrado en la atención educativa de sujetos en condición de discapacidad. Pero desde una perspectiva constructivista social ha generado en las docentes el interés por indagar, conocer las historias de vida y proponer nuevas estrategias pedagógicas que posibilitan paulatinamente transformar las representaciones frente a la niñez con discapacidad.

De acuerdo con White y Epstón (1993) el relato que prevalece a la hora de asignar significados a los sucesos de nuestra vida determinará en gran medida, la naturaleza de nuestras acciones. Por ello el relato que prevalece en las y los docentes partícipes de la investigación frente a la discapacidad se basa en una mirada desde la carencia, la dificultad y el diagnóstico, los cuales han permeado su hacer en el aula, en la medida en que ellas y ellos buscan apoyos y estrategias encaminadas a superar dichas dificultades.

En la investigación se evidenció la complejidad más no la imposibilidad para hallar relatos alternativos frente a la discapacidad, es decir, narrativas que hablaran desde un marco que resalte las habilidades y las capacidades de estos sujetos, esta construcción desde las potencias poco a poco va emergiendo en los discursos de las y los docentes cuando ellos y ellas narran los avances y los logros de los niños y niñas con discapacidad gracias a los procesos de inclusión. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos White y Epston (1993), cuando afirman que los relatos alternativos surgen en oposición a los relatos dominantes permitiendo desafiar prácticas de origen cultural, reflejando las virtudes, habilidades y aspiraciones, desarrollando una visión alternativa tanto del problema como de la vida.

Así mismo, la presente investigación coincide con los planteamientos de Gergen (2007), en la medida en que se generan transformaciones en los sujetos y en las relaciones cuando se empieza hablar desde un lenguaje apreciativo y de las potencias. Las y los docentes en sus narrativas coinciden en que en el trabajo y en la relación con niños y niñas en condición de discapacidad, se han generado cambios en ellos y ellas a nivel personal y profesional en la medida en que han adquirido mayores conocimientos frente a la discapacidad, se han incentivado su capacidad de investigación e indagación y se empieza a visibilizar realmente lo que significa el hablar y actuar desde un enfoque diferencial.

Además de la relevancia de la mirada apreciativa frente a la discapacidad que está empezando a emerger, otro hallazgo investigativo hace referencia a que tanto la discapacidad como los procesos de inclusión se están empezando a visibilizar como un asunto de todos, es decir se resalta la importancia del rol que desempeñan de las familias, los niños y las niñas, los docentes, directivos docentes y las entidades, ya que su acción apoya u obstaculiza dicho proceso. Este resultado coincide con los planteamientos de Arnaiz (2001), Echeita (2007), Ferreira y Rodríguez (2006), Toboso y Arnau (2008), al coincidir que la atención a la población con discapacidad es un asunto y responsabilidad de carácter social.

Continuando con esta línea de resultados, se encontró que las narrativas de los y las docentes acerca de la inclusión educativa se comprenden desde un proceso relacional que emerge en el contexto educativo y familia, pero se desplaza e influyen otros contextos y agentes relacionales. Este resultado reconoce desde la propuesta de Bronfenbrenner (1987), la importancia de la comunicación entre los distintos entornos y la necesidad de trabajar de manera colaborativa con otros sistemas por el desarrollo integral de los niños y niñas.

Adicionalmente, en la investigación se halla que las y los docentes conciben el proceso de inclusión de la primera in-

fancia como la interacción de varios elementos, donde se reconocen valores, políticas y prácticas que apoyan el derecho de cada niño y niña y su familia a participar en una amplia variedad de actividades y contextos. Este resultado coincide con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), al situar los distintos subsistemas (niño y niña, familia, jardín, colegio) y otros contextos relacionales como sistemas dinámicos que se complementan y se significan a través de la interacción.

Así mismo la presente investigación reconoce la inclusión educativa desde una postura sistémica donde los distintos subsistemas participantes, contribuyen a potencializar el proceso. Fue a través de las narrativas de los y las docentes donde se conoció las debilidades y fortalezas, y los demás aspectos que desde otros sistemas aún deben trabajarse para lograr el éxito de la inclusión en pro de garantizar el derecho y la participación con equidad de la infancia en todos los contextos de interacción.

Uno de los hallazgos que se evidencian en la investigación a partir de los relatos de las docentes es visibilizar la inclusión como la heterogeneidad del aula, donde no sólo se vinculan niños en condición de discapacidad, sino con otras particularidades en cuanto a lugar de procedencia, raza, ritmos y estilos de aprendizaje entre otros. Esto coincide con lo propuesto por Arnaiz (2000) al referir que la inclusión no es solo la vinculación de niños y niñas con discapacidad sino atenderla diversidad del aula.

Así mismo, en la investigación se evidencia que las y los docentes enfocan sus estrategias a favorecer tantos los procesos de socialización y participación por ello emplean estrategias como el aprendizaje cooperativo, amigo tutor, asambleas y adaptaciones de actividades y material para promover la participación de los niños y niñas con discapacidad de acuerdo con su proceso. Este hallazgo se relaciona con Pradilla (2003) cuando afirma que la inclusión educati-

va exige que los alumnos se sientan miembros valorados y con participación real en la vida social. Este objetivo lo han logrado las y los docentes gracias a los espacios y acciones generadas donde se afianzan los vínculos y el reconocimiento del otro.

En esta misma línea se evidenció en la investigación que principalmente en el jardín se hace un fuerte énfasis en los procesos de socialización mediante estrategias pedagógicas como los rincones, los proyectos, la investigación del medio, los talleres y el juego mientras que los docentes del IDIC refieren emplear estrategias y materiales encaminadas hacia la obtención de los logros establecidos en las diferentes áreas. Esta importancia que se le atribuye en la investigación a las estrategias pedagógicas para la atención educativa oportuna de niños y niñas en condición de discapacidad, se relaciona con los planteamientos de Gimeno y Pérez (1992), cuando afirman que la diversificación en las estrategias pedagógicas representa una forma diferente de relacionarse con el contenido y el aprovechamiento de los materiales, lo cual contribuye a que el aprendizaje y los procesos sean significativos.

Siguiendo esta línea, en las narrativas de los y las docentes del jardín infantil y el colegio (IDIC) se identifica la relevancia que le atribuyen a la presencia de los apoyos en la inclusión de los niños y las niñas. Ellos y ellas comprenden los apoyos como elementos facilitadores que se dan a través de procesos colaborativos al interior de las instituciones por parte de las familias, profesionales y otros agentes involucrados en las actividades del colegio y jardín. Este resultado se articula con la propuesta de Verdugo (2002) al afirmar que todo tipo de apoyo es considerado como un recurso o estrategia que busca promover la educación, desarrollo, interés y bienestar personal de las personas que reciben el apoyo.

Conclusiones

La investigación permite evidenciar las construcciones sociales que han elaborado los y las docentes en torno a la discapacidad y la inclusión educativa de niños y niñas en la primera infancia, reconociendo que la atención a la diversidad y en especial a población en condición de discapacidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan actualmente las instituciones educativas. Por ende, es fundamental que ellos y ellas tengan la oportunidad de narrar y socializar su experiencia identificando relatos dominantes y alternativos que están incidiendo en su hacer tanto profesional y personal.

La categoría de discapacidad se encuentra enmarcada en un discurso desde el déficit, siendo un relato dominante la carencia de capacidades para participar en relación con niños y niñas denominados por las y los docentes como regulares. Este constructo social se ha consolidado por la formación de las y los docentes desde una perspectiva del desarrollo y de un enfoque biologicista, el cual determina que procesos debe realizar un niño o niña de acuerdo a su edad, obviando factores de carácter sociocultural y afectivo que inciden significativamente en el proceso formativo de estos sujetos.

Por ende, la etiquetación que se está empleando para referirse a los niños y niñas en condición de discapacidad, desde la carencia hace que se instaure una marca personal desde el déficit, la cual muy posiblemente perdurará a lo largo de su vida y conllevará a que la niñez sea reconocida en los contextos en que participa como sujetos con capacidades inferiores a los parámetros de desarrollo establecidos socialmente.

Un aspecto emergente que se resalta en la investigación a partir de dos relatos es una visión de la discapacidad no desde la dificultad sino desde las potencias donde se reco-

nocen las capacidades que poseen los niños y niñas y desde allí se orienta el trabajo pedagógico siendo este precisamente el reto que nos propone la inclusión educativa, lo cual implica para las y los docentes eliminar barreras actitudinales, fortalecer procesos de indagación e investigación, poner en escena conocimientos aprendidos tanto en el pregrado como en el trabajo cotidiano, deconstruir y construir nuevos significados frente a la discapacidad y la inclusión, generar redes y entablar diálogos y comunicación efectiva con las familias para realizar un trabajo cooperativo en pro de los niños y las niñas.

A partir de la investigación y de la posibilidad de narrar su experiencia las y los docentes reafirman que el vincular niños y niñas en condición de discapacidad ha transformado tanto sus prácticas pedagógicas como su sentir frente a la diversidad, proponiéndoles como reto hallar en un marco relacional apoyos desde la familia, los directivos, niños y niñas y la comunidad con miras a garantizar una atención educativa de calidad.

La presente investigación abre la posibilidad de desarrollar otras investigaciones desde un enfoque narrativo donde se incluyan otros contextos y agentes como la familia, directivos, profesionales de apoyo y comunidad, quienes inciden significativamente en la inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la Diversidad. Consejería de Educación y Universidades. Murcia. Recuperado de : <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/EDUCAR%20EN%20Y%20PARA%20LA%20DIVERSIDAD.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_html.htm
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Bolivar, G. & Domingo. La investigación biográfico Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Vol. 7 N° 4. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>.
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *Ecología del Desarrollo Humano*. Ediciones Paidós Iberica.S.A. Barcelona.
- Bruner, J (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, Barcelona.
- Bruner, J. (1992). *Actos de significado*. Alianza, Madrid.
- Echeita, Gerarado (2005). *Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad*. Publicado en *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- Echeita, Gerardo. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. “da Edición, Edit. Narcea, S.A. España 2007. Retomado en <http://books.google.com.co/books?id=iim2Ug7GGV8C&printsec=frontcover&dq=educaci%C3%B3n+para+la+inclusi%C3%B3n+o+educaci%C3%B3n+sin+exclusiones&hl=es&sa=X&ei=h0xqT-CfM42U-twftsvSBCQ&ved=0CDMQ6AEwAA#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20o%20educaci%C3%B3n%20sin%20exclusiones&f=false>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Ediciones Uniandes.
- Maxwell, J. (2005). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque cualitativo*. Editorial Corwin Press Inc.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud: (CIF)*. Edita: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familia y Discapacidad, Instituto de Mayores y servicios sociales (IMSERSO).
- Secretaria Distrital de Integración Social. (2012). *Procesos de Apoyo a la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad en los Jardines Infantiles de Bogotá*.
- Verdugo, Miguel Ángel. (2006). *Implicaciones de la Convención de la ONU en la educación de los alumnos con discapacidad*. Retomado en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-verdugo-alonso.pdf>

ALGUNAS IDEAS PARA CONTINUAR LA CONVERSACIÓN

María Camila Ospina-Alvarado.

Más allá de un interés por brindar unas verdades absolutas o conclusiones definitorias, interesa plantear algunas ideas provocadoras que promuevan reflexiones y transformaciones en la acción de quienes lean este libro. Los párrafos que se presentan a continuación recogen reflexiones, conversaciones y ejercicios escriturales desarrollados en la línea de investigación, en los que participaron tanto las autoras de este texto como las y los demás participantes de dicho colectivo, y en general del grupo de investigación y del programa de investigación, en el cual se inscribe la presente publicación.

Este libro producto de la línea de investigación –en conjunto con los resultados investigativos obtenidos desde el Programa, el Proyecto de Investigación y el Grupo de Investigación, avalados todos por Colciencias– es un insumo importante para aportar a los esfuerzos de la comunidad académica en la conceptualización, el establecimiento de estrategias metodológicas y pedagógicas para seguir avanzando en la comprensión de la niñez en Colombia y en América latina, y la incidencia en la formulación e implementación de políticas y programas de atención a la niñez.

Como línea y grupo de investigación consideramos que hay múltiples maneras para comprender a los niños, las niñas, sus familias y los demás escenarios relacionales de los que participan estos y estas. Sin embargo, le apostamos a un posicionamiento ético y político, orientado a la transformación social y la visibilización de las potencias, postura que encontramos pertinente al escuchar las voces, saberes y conocimientos de los actores sociales en un contexto como el colombiano.

En la comprensión de los niños y las niñas, el equipo retoma elementos de la perspectiva sistémica y del construccionismo social, relevantes en el contexto colombiano, como se ha expuesto a lo largo del libro. Del enfoque sistémico retomamos el énfasis en las interacciones y los sistemas, aproximándonos a los niños y niñas desde sus relaciones con otros y otras y con los entornos relacionales en los cuales participan, como lo son la familia, la escuela, el barrio, el parque, la calle y la comunidad. Del mismo modo, la alusión a los niños y niñas, desde una mirada compleja, la proponemos arraigada a un contexto histórico, social, cultural, económico, político, ideológico, comunicativo y relacional.

Frente a la multiplicidad de contextos, situaciones, configuraciones, experiencias, oportunidades, dificultades, entre otros elementos presentes en Colombia, consideramos que no es posible pensar en una única niñez o un único modelo de ser familia. Las condiciones del contexto invitan a comprender y valorar la diversidad, pero también a construir opciones creativas con los niños, las niñas y sus agentes relacionales.

Teniendo en cuenta algunas ideas construccionistas sociales, como grupo concebimos las prácticas dialógicas como un elemento constitutivo de los niños, las niñas y de sus relaciones. Por este motivo, proponemos promover desde la escuela y desde la investigación social diálogos en los que se visibilicen las potencias individuales y relacionales de los niños, las niñas y sus contextos. Como línea de investigación buscamos la aproximación a los niños y las niñas como sujetos políticos y participantes activos, que son contruidos en las relaciones pero a la vez construyen los territorios que habitan. Las investigaciones y las prácticas educativas de las que hemos participado, nos muestran que los niños y las niñas en el momento en que son etiquetados dejan de ser individuos con nombre, historia y rostro para convertirse en códigos y casos para analizar. En este sentido, la orientación a las potencias es relevante en territorios como el colombia-

no, el cual ha posicionado por muchos años a los niños y las niñas desde la indefensión, las implicaciones de ser menores de edad, la victimización y la invisibilización.

Del mismo modo, consideramos fundamental que la investigación social en el país aporte a la conceptualización, deconstrucción y re-construcción de categorías como la niñez o la familia. Siendo relevante, la creación de formas propias de comprensión y trabajo con los niños, las niñas, sus familias y otros agentes relacionales; sin desconocer que existen lenguajes disciplinares comunes.

La experiencia en territorio nos muestra que los esfuerzos de la academia y de la pedagogía deben estar encaminados en gran medida a la práctica. En la que están presentes subjetividades, identidades, relaciones, ideologías, valores, tensiones, conflictos, sentimientos y emociones. En particular proponemos unas prácticas investigativa y educativa colaborativas: con los niños, las niñas y sus familias. En las que se reconozcan las múltiples voces y realidades. Prácticas en las que investigadores, investigadoras y docentes asumamos un posicionamiento ético y político, teniendo en cuenta las implicaciones de esta postura en los hallazgos.

Como grupo proponemos el necesario trabajo colaborativo entre distintos actores y sistemas relacionales que participen de los procesos educativos y formativos de los niños y las niñas. Encontramos relevante aunar esfuerzos entre la escuela y la familia, estando el aprendizaje presente en múltiples espacios de los que participan los niños y las niñas como el centro comercial, el barrio, la calle o el parque. En suma, la escuela, la familia, las instituciones, los sujetos, los discursos y las prácticas potencian ese entramado de posibilidades que participan en la construcción social de los niños y las niñas. Cada familia, cada maestra o maestro, cada profesional colombiano construye la realidad de los niños y las niñas con los que interactúa según el lente desde el cual comprende el mundo.

Retomando algunos planteamientos del construccionismo social, proponemos la transformación social como punto de llegada de estas prácticas, partiendo de la necesaria orientación desde la pragmática, entendida como pertinencia social. Del mismo modo, como línea de investigación consideramos que es responsabilidad del investigador y la investigadora social el dar a conocer los resultados promoviendo así la transformación a nivel comunitario, académico y de política pública.

Este libro es un intento por visibilizar algunas de las comprensiones y de los resultados de las investigaciones de un grupo de investigadoras, investigadores y docentes. Las y los invitamos a continuar el diálogo...



SOBRE LAS AUTORAS

María Camila Ospina-Alvarado: Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Magister en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico). Candidata PhD en Estudios de Medios y Comunicación TAOS Institute-Free University of Brussels. Candidata Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Coordinadora Nacional Campo de Investigaciones CINDE. Coordinadora Campo de Investigación y Producción del Conocimiento del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Co-Directora Línea de Investigación “Para la Construcción de las Paces”; Directora Línea de Investigación “Construcción Social del Niño y la Niña: Familia y otros contextos relacionales”. Coordinadora de las investigaciones, avaladas por COLCIENCIAS, “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, “Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de paz”, y de la investigación “Narrativas Colectivas de Paz y Conflicto Armado desde las Voces de los Niños y Niñas de la Primera Infancia, Familias y Agentes Relacionales en el Marco del Posconflicto/Posacuerdo”, del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud (categoría A en Colciencias) adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales, del cual es Co-Líder. Docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE- Universidad de Manizales. Co-Coordinadora del GT CLACSO “Juventudes e Infancias: Prácticas Políticas y Culturales, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo. Campo de investigación

y publicaciones: Niñez, familia, subjetividad, construcción social, construcción de paz.

María Isabel Valencia: Ingeniera Agrónoma. Magistra en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica y CINDE. Facilitadora de procesos educativos no formales para el desarrollo comunitario. Participante de la Línea de Investigación “Construcción Social del Niño y la niña: Familia y otros contextos relacionales”. Investigadora del proyecto “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas” liderado por CINDE, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Manizales, avalado por COLCIENCIAS.

Mónica Piedad Ramírez: Terapeuta Ocupacional. Especialista en Integración sensorial, Fundación Vértice-WPS. Magister en Desarrollo Social y Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Docente de cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad Los Libertadores. Participante de la Línea de Investigación “Construcción Social del Niño y la niña: Familia y otros contextos relacionales”. Investigadora del proyecto “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, CINDE-UPN y Universidad de Manizales, avalado por COLCIENCIAS.

Ana Carolina Martínez: Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Especial de la Universidad pedagógica Nacional. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica y CINDE. Participante de la Línea de Investigación “Construcción Social del Niño y la niña: Familia y otros contextos relacionales”. Docente profe-

sional de apoyo a la inclusión proyecto 735 Secretaría distrital de Integración social localidad Rafael Uribe Uribe.

María Andrea Ávila: Licenciada en Educación Especial. Funcionaria de la Secretaría Distrital de Integración Social sede Fontibón. Profesional del Proyecto “Alimentando Capacidades” y representante institucional en el Consejo Local de Discapacidad. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica y CINDE. Participante de la Línea de Investigación “Construcción Social del Niño y la niña: Familia y otros contextos relacionales”.

María Alejandra Fajardo: Terapeuta Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica y CINDE. Participante de la Línea de Investigación “Construcción Social del Niño y la niña: Familia y otros contextos relacionales”. Investigadora del proyecto “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas” liderado por CINDE, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad e Manizales, avalado por COLCIENCIAS.

Sandra Milena Laiton Rozo: Magister en Desarrollo Educativo y Social, Cinde-UPN., Licenciada en Idiomas (Inglés-Español) y Docente en Básica Primaria del Distrito, Colegio Entre Nubes S. O.

Ana Milena Rincón: Fonoaudióloga Profesional de apoyo en procesos de inclusión educativa, Funcionaria de la Secretaría Distrital de Integración Social, Sub dirección localidad de Engativá, Profesional de apoyo en Centros Respiro apoyando proceso de inclusión social y fortaleciendo procesos de apoyo para familias cuidadores y cuidadoras de personas en condición de discapacidad sensorial, motriz o intelectual. Maestrante en Desarrollo Educativo y Social de la Univer-

sidad Pedagógica y CINDE. Participante de la Línea de Investigación “Construcción Social del Niño y la niña: Familia y otros contextos relacionales”.

Yedsenit Olmos: Magister en Desarrollo Educativo y Social, Cinde –UPN., Licenciada en Educación Física, recreación y deportes de la Universidad de Pamplona. Docente de Educación Física de Bachillerato - Secretaría de Educación Distrital.

Programa de Investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”

Lo que de entrada me sorprende o más bien dicho me cautiva en el libro que usted tiene ante sus ojos, es el compromiso con la construcción social de niños y niñas en contextos de conflicto armado, que implica una nueva manera de considerar la generación de conocimiento en la ciencia social. Si se distingue dentro de la discusión de paradigmas en las ciencias sociales, un proceso que lleva desde un estadio de ciencia normal, a una crisis del paradigma representado por la aparición de una postura de ciencia crítica, tendríamos en principio una figura, si no tradicional, al menos establecida, de plantear el desarrollo de un estudio social y sus aplicaciones.

Sin embargo, la presente línea de investigación que se sostiene en este texto va más allá. Supone una nueva mirada, yo diría radical, que la acerca y la sitúa en un dominio diferente, en tránsito desde una hermenéutica crítica frente a la ciencia normal, avanzando hacia una ciencia transformacional en un cruce con un nuevo pragmatismo.

Roberto Aristegui

Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Formación

