



Saberes y lenguajes

Una mirada interdisciplinaria hacia
los niños y los jóvenes

Flor Alba Santamaría Valero
Compiladora

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Saberes y lenguajes : una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes / compilador Flor Alba Santamaría Valero ... [et al.]. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2008.
180 p. ; 24 cm. -- (Textos universitarios)
ISBN 978-958-8337-36-4
1. Adquisición del lenguaje 2. Lenguaje de los niños
3. Psicolingüística 4. Derechos del niño I. Santamaría Valero, Flor Alba, comp. II. Serie. 401.93 cd 21 ed.
A1159758

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

- © Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- © Cátedra UNESCO en: Desarrollo del Niño
Grupo de Investigación "Lenguaje, Discurso y Saberes"
- © Flor Alba Santamaría Valero (Compiladora)

ISBN 978-958-8337-36-4
Primera edición Bogotá, 2008

Directora

María Alexandra Gutiérrez Ojeda

Coordinación editorial

Leonardo Holguín Rincón

Corrección de estilo

Martha Ospina

Diagramación electrónica

Guillermo Peñalosa Martínez

Revisión de pruebas

Manuel Gómez Vega

Ilustraciones

María Paula Bolaños

Imagen de portada

Niños de la escuela rural Balsa y Resguardo

Fotografía de Jorge Elías González

Archivo proyecto Almas Rostros y Paisajes - Cátedra Unesco

Diseño de portada

Cristina Castañeda Pedraza

Impresión

Ediciones Versalles

Preparación editorial

Sección de Publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Miembro de la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC)

Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

catedraunesco@udistrital.edu.co Tel.:323 93 00 Ext. 2711



Fondo de Publicaciones
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Diagonal 61C No. 27-21 Teléfono 210 2856 Fax: 210 2865
Correo electrónico publicaciones@udistrital.edu.co

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito del Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

CONTENIDO

Presentación	7
<hr/>	
Primera Conferencia	
Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas. Contextos familiares y escolares	13
	EVELIO CABREJO P.
<hr/>	
Segunda Conferencia	
El niño subliminal en la Convención Internacional de los Derechos del Niño	55
	CARLOS ENRIQUE TEJEIRO
<hr/>	
Tercera Conferencia	
El relato como fuente de creación infantil: perspectivas de investigación	93
	FLOR ALBA SANTAMARÍA V.
<hr/>	
Cuarta Conferencia	
La familia, los niños y las niñas: una novela	143
	GLORIA PATRICIA PELÁEZ

PRESENTACIÓN

LUDY MARTÍNEZ

En abril de 2007 en Bogotá, un grupo de docentes, estudiantes, académicos e investigadores de diversas áreas del conocimiento y muchas otras personas interesadas en profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia, se reunieron, convocados por la “Cátedra UNESCO en desarrollo del niño” y el grupo de investigación “Lenguaje, discurso y saberes”, para participar en el II Seminario Internacional de Lenguaje y saberes infantiles. Es en este acontecimiento, vivido como algo singular y efímero, donde surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para trasmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.

El pensamiento fluye sin cesar enriqueciéndose con otros pensamientos, discute para comprender otras miradas de la realidad, cuestiona para aclararse o profundizar y posteriormente afirma para decidir; por lo anterior, además de las conferencias, en este texto aparecen las intervenciones de los panelistas y las preguntas de los asistentes. La invitación es a explorar algunos pensamientos, no sin antes hacer una breve presentación de las conferencias que conforman este libro.

Inicialmente, como le corresponde a una investigación sobre la infancia, el Doctor Evelio Cabrejo en su conferencia “Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas. Contextos familiares y escolares”, nos presenta una reflexión acerca de la manera como se construye el otro en la mente de un bebé y la importancia del libro en este proceso. Considera que el bebé es introducido en una serie de ritmos que producen efectos o huellas en su intimidad psíquica y

él es capaz de reactivar esos efectos para recrear experiencias de satisfacción. Hay ritmo en la voz que escucha, ritmo en su alimentación, ritmo en las ausencias o presencias de la madre o el padre.

Hay ritmo y repetición en el balbuceo del bebé. Esta es una competencia lingüística precoz que se puede retroalimentar con libros contruidos sobre esquemas de repetición, creando el ritmo y la música necesarios para introducir al bebé en la estructura lexical y poética de la lengua y la cultura.

El libro, además de captar la música de la lengua, brinda vocabulario que posibilita la creación del mundo, lo aproxima a la semántica desde donde se construyen palabras y se nombran las cosas que existen en el mundo.

La lectura en voz alta le permite al niño entrar en la actividad compartida, para crear una mirada conjunta, es decir, estar en la intersubjetividad, crear y trabajar algo con el otro, porque supera la comunicación cara a cara para crear el vínculo con el exterior.

El hilo de pensamiento tiene armonía y el niño accede a esta armonía leyendo textos que tengan construcción de pensamiento, como lo hace el cuento, este debería estar ilustrado con la idea de que, para que haya armonía del pensamiento, tiene que haber armonía en la música de la lengua y armonía en las estructuras morfológicas y sintácticas del discurso.

Del discurso se extraen dos ideas fundamentales, acercar el libro lo más pronto a la vida del bebé, no para formararlo como intelectual sino para suplir una serie de necesidades psíquicas que le permiten su construcción como sujeto humano y permitir que el niño en contacto permanente con el libro no sólo se apropie de la música de la lengua, sino que aprenda a construir el hilo de pensamiento.

En la segunda conferencia, con un pensamiento atento, orientado al campo de las leyes, los códigos y las normativas, y un pensamiento abierto al devenir de la realidad, el Doctor Carlos Tejeiro con su conferencia sobre "El niño subliminal en la Convención Internacional de los Derechos del Niño", se centra en inquietudes sobre el estado pasado, actual y futuro de la infancia y la adolescencia, teniendo como referente que el Código del Menor fue reformado por el actual Código de Infancia y Adolescencia en Colombia.

El paradigma de la ambigüedad, permite observar de manera transversal la situación general del tema, hace referencia a la actitud de las instituciones y los funcionarios al aplicar la Ley de Infancia, inspirada en las nuevas concepciones de

la doctrina de protección integral; se acusa un profundo desdén, que de manera ostensible o velada, pretenden seguir interviniendo la familia y administrando el derecho de protección especial desde los postulados de la ya derogada situación irregular, tendencia que se manifiesta de múltiples maneras.

El paso del niño subliminal al niño social implica una acción conjunta o interacción entre la sociedad, la familia y el Estado; en el pasado, era efímero el anhelo de justicia para los niños y las niñas, el Código de Infancia y Adolescencia comienza a convertirse en pieza normativa que habrá de ejercer vital influencia en la consolidación de una cultura para la infancia.

Lograr la implementación del código, que sus postulados y declaraciones alteren fundamentalmente lo cultural y lo simbólico colombiano, y su mandato garantista informe ciertamente las políticas públicas que éste consagra y los derechos que exige, es uno de los retos que debemos superar para que el niño subliminal llegue a habitar en la dogmática jurídica, y el niño real pueda jugar en los parques, al amparo de la ley, la sociedad y la familia.

La Doctora Flor Alba Santamaría nos presenta las voces y los pensamientos de los niños en su conferencia "El relato como fuente de creación infantil: perspectivas de investigación", en la que hace el análisis de algunos relatos de niños de las escuelas públicas de Bogotá y la manera como esto permitió comprender la actividad narrativa de los niños y especialmente la particularidad en la organización de los relatos, además resalta los efectos de interés y de placer, generados no sólo en lo que se cuenta, sino en cómo se cuenta.

El análisis de los relatos de los niños permiten afirmar que se representan el mundo en relación cercana con los adultos, además que los niños no se dibujan en sus relatos como seres autónomos, sino que se representan como pacientes que sufren una realidad, y se expresan de manera simple y directa acerca de las acciones de los adultos.

También se encontró que la indefinición del tiempo y del espacio, presentes en buena parte de los relatos, dejan abierta la posibilidad de que los hechos vividos que cuentan los niños sean situaciones generalizadas. Igualmente, se afirma que es por medio de la palabra que los niños expresan la dureza de su condición de vida, la violencia permanente, la adversidad, entre otras realidades, y más claramente, la coerción y el poder que los adultos ejercen sobre ellos.

En cuanto productor de sus propios discursos, el niño se puede considerar también como autor que tiene múltiples posibilidades de organizar su producción y de

crear la heterogeneidad tanto de personajes como de movimientos discursivos; se afirma que son raros los hechos que son notables por sí mismos; es la forma de enfocarlos y de contarlos la que les confiere un valor narrativo. Se puede concluir que escuchar e interpretar el discurso de los niños, registrar y aprender a escuchar y analizar sus relatos, nos permite acceder a su mundo, comprenderlo, interpretarlo e indagar acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno.

Para dar una nota sobre la complejidad de la tarea de quienes se ocupan de la infancia, desde el psicoanálisis, la Doctora Gloria Patricia Peláez, en la conferencia denominada “La familia, los niños y las niñas: una novela”, después de aclarar lo que es el psicoanálisis, su objeto, identificar los sujetos del inconsciente que el psicoanálisis escucha y diferenciar la idea de sujeto que se aborda desde otras disciplinas, la autora recuerda cómo Freud se interroga sobre cuál es la verdadera naturaleza humana, señalando cómo la realidad psíquica sobredetermina la realidad pensante, pasa luego a cuestionar las formas de intervención de las ciencias sociales, desde las que se sugiere mantener buenos lazos familiares y ambientes de comunicación, para formar buenos sujetos, la autora considera que esto no es posible, pues ¿cómo controlar ambientes hechos de lenguaje, si la realidad no es más que lenguaje?

Sobre el origen de la relación lenguaje-familia-sujeto, parte de que en ella está el mito, pero no se remite a los griegos sino a Freud y a Lacan, de manera que se pueda comprender qué es la familia para el psicoanálisis. Por otra parte, su análisis sobre lo que es la representación plantea que la existencia de los objetos está dada por su representación y que el concepto, el significante, hace existir al sujeto, de manera que la inteligibilidad la da el lenguaje.

Inicialmente Freud diferenció la realidad objetiva de la realidad psíquica, al igual confirmó la diferencia entre la familia real y la representada, esta última corresponde más a lo que el sujeto fantasea: su novela familiar. Sin embargo, posteriormente Freud entiende más que la novela familiar, la realidad del Edipo. De manera que la familia como realidad social se hace significativa para el sujeto por su representación. Y concluye que el Edipo no es entonces la familia, esta es efecto de él y la fuente desde la que el niño o niña –de diferente manera– admite la posibilidad de construir su propia familia.



PRIMERA CONFERENCIA

LENGUAJE Y CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Contextos familiares y escolares

EVELIO CABREJO PARRA

El tema que hemos escogido en esta ocasión, cómo la representación del otro se construye en la mente del ser humano, es algo que interesa actualmente a muchas disciplinas, por ejemplo, a la antropología. La representación del otro está impregnada de algo cultural y cada cultura la interpreta de forma diferente. También la psicología y el psicoanálisis se interesan muchísimo en esto. En Francia, el psicoanalista Lacan hizo del otro el cimiento de su teoría; un otro ya impregnado de cultura, para oponerse de cierta manera a la teoría de Freud, el cimiento de cuya teoría eran las pulsaciones, esas “cosas” que no se dejan educar. Como lingüistas, este tema también nos interesa.

Ustedes ven la inmensidad del tema; no lo vamos a tratar en su totalidad. Tomaré una dirección únicamente relacionada con el lenguaje.

¿Cómo se construye el otro? No voy a centrarme en los discursos psicológicos, psicoanalíticos, antropológicos, sino más bien detallaré de manera simple cómo se construye el otro en la mente de un bebé.

En todas las culturas, al bebé se le va introduciendo en un ritmo alimentario. El alimento produce efectos y éstos son “leídos” por la intimidad del bebé. Para él, la voz humana tiene un efecto considerable, a tal punto, que lo calma, lo acompaña y le da sosiego. Ello tiene un efecto que queda oculto en su intimidad. Las caricias también producen su efecto, aun cuando no lo veamos; y de igual manera éste queda impreso en la intimidad psíquica del pequeño. La presencia-ausencia de la madre o de la persona que lo acompaña produce efectos extraordinarios; la ausencia produce cierta angustia...

Todo esto tiene un impacto que no se ve.

Estas pequeñas cosas crean huellas en la psiquis del bebé, que se pueden activar. Es decir, cuando un bebé recibe el seno materno o el biberón, o vive una experiencia de satisfacción, esto deja huellas en su pequeña psiquis, y él es capaz de reactivarlas para recrear de manera alucinatoria la experiencia de satisfacción. Por eso, cuando uno observa a un bebé que está durmiendo, ve que imita el acto de succión. En ese momento recrea la experiencia de satisfacción de manera alucinatoria, porque esa experiencia le brindó placer.

Respecto de lo lingüístico, es necesario tener en cuenta la competencia del bebé y llevarla a la lengua, para encaminarlo a la estructura y a la música de la misma. Este pequeño libro que tengo aquí en mis manos, cuyo título es *Juan Perol el caracol*, me parece –entre muchos otros– un ejemplo adecuado para alimentar las competencias lingüísticas precoces del bebé. Está construido sobre el principio de la repetición de la misma sílaba, que es una estructura idéntica a la del balbuceo; dicha repetición se proyecta al nivel de la lengua y crea automáticamente un ritmo poético: “Juan Perol, caracol, / vive adentro de una col / luego sale a la carrera / para ver quién vive afuera”.

Ese pequeño juego de palabras realiza un trabajo muy importante, pues reconoce el balbuceo del bebé y además introduce a éste en la estructura lexical y poética de la lengua. “Juan Perol, caracol / vive adentro de una col / luego sale a la carrera / para ver quién vive afuera.” La repetición silábica produce armonía sonora: carrera, afuera, caracol, perol, etc. Y continúa diciendo el caracol: “Pasaré por delante / de esta flor tan elegante / es lindísima además / después de verla por atrás”.

El ritmo musical es siempre mantenido: además, atrás, delante, elegante... Todo el libro está construido sobre tal principio. Es decir, el balbuceo del bebé es proyectado en la música de la lengua. Descubrimos al mismo tiempo que la poesía de cada lengua ya está anunciada en el balbucear de los bebés de toda comunidad lingüística. Pero también está anunciado el tiempo propio de la música, pues las sílabas implican jugar con el tiempo, dado que pueden ser largas, cortas, abiertas o cerradas.

La música de la lengua es uno de los orígenes de la música en general. Es decir, música de la lengua, prosodia de la lengua, balbuceo, poesía y música tienen la misma matriz simbólica.

Un significante lingüístico es una forma de música socialmente aceptada, y lo interesante es que esta parte musical no se puede traducir a otra lengua; porque si traducimos al inglés “pasaré por delante / de esta flor tan elegante / es lindísima además / después de verla por atrás”, podemos traducir el contenido de las palabras, el vocabulario, pero nunca podremos traducir directamente la armonía sonora, que constituye el alma musical de la lengua.

Estos pequeños juegos lingüísticos existen en todas las lenguas y es una manera de hacer entrar al niño en la cultura que lo vio nacer: yo diría que en el jardín secreto de la lengua, eso que nunca se podrá traducir. Es por ello que la poesía no se puede traducir de una lengua a otra; hay que crear una nueva poesía en la otra lengua. Se puede traducir el léxico, pero no se puede traducir la música de la lengua, y cuando el libro continúa diciendo, por ejemplo: “Aquí arriba toma el sol / nuestro amigo el caracol. / ¿Y quién anda por abajo? / El señor escarabajo.” Si alguien traduce estos enunciados al japonés, al inglés, o a cualquier otra lengua, encontrará equivalencia de vocabulario, pero no podrá conservar la armonía sonora, pues ni “escarabajo” ni “abajo” se dice igual en inglés que en español.

Estos libritos son preciosos para los bebés que están en el balbuceo, es decir, a partir del cuarto mes. ¿Y por qué dárselos? En primer lugar, el periodo de balbuceo genera una sensibilidad particular del bebé hacia todo lo que es musical. Además, en el cuarto mes aparece la función icónica: el niño hace una diferenciación perfecta entre la imagen y los objetos reales representados por imágenes. Esto le permite diferenciar y no confundir la foto de la madre con la madre real. En estos casos, el niño mira la foto, mira a la mamá y crea una relación entre las dos.

De otra parte, a través de este tipo de libro se está dando al niño un vocabulario que todavía no entiende, pero que va a entender un día, y se le brinda de manera poética el vocabulario que juega un papel importante en la representación mental del mundo, en la creación del mismo.

Precisamente los griegos definieron la poesía (“poieô”) como crear.

Por el lenguaje, el hombre crea el mundo; empieza a captar la música de la lengua y después se va hacia su semántica; y cuando llega a la semántica, empieza a construir las palabras y a nombrar las cosas que existen en el mundo, y cada cosa que es nombrada existe en su espíritu. Todo individuo crea al mundo por la nominación; pero en los ejemplos que hemos citado se está

haciendo de manera poética, lo cual pone en evidencia la función de la poesía en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

El poeta es quien comprende que se crea el mundo por el lenguaje, pero quien siempre está descontento de la creación de ese mundo y quiere volver a la fuente de la música de la lengua para hacer poesía y crearlo de otra manera. Pero descubre que nunca crea el mundo que quisiera. Ese es un poeta: el que ha comprendido que el lenguaje es lo que crea el mundo, que éste se crea con tales músicas, pero se siente descontento con ese mundo que existe, y quiere que haya un mundo mejor; y cada vez fracasa un poco, pero continúa con la esperanza de no fracasar algún día.

Desde muy temprano, hay que dar a los niños la función de la lengua como medio de creación del mundo. Corresponde a la familia hacerlo, pero si la familia no se la da, la escuela debe dársela. Por esto, actualmente en Europa se busca que el libro entre rápido en el niño, pero no con la idea de formar un futuro intelectual, sino de satisfacer una serie de necesidades psíquicas que son absolutamente indispensables para la construcción del sujeto humano. Se decía en una época que las artes, la música, la poesía, entre otras cosas, eran complementos del alma humana; hoy sabemos que son parte integral de la misma. Por tanto, al niño hay que darle todo esto desde el nacimiento, o lo más temprano posible.

Dar el libro al niño, bajo forma de lectura en voz alta, también es entrar en una actividad compartida, y nuestra vida se realiza socialmente en actividades compartidas que permiten crear una mirada conjunta. La mirada conjunta es mirar la misma cosa siendo diferentes. Un niño autista no tiene mirada conjunta. Mirar lo que el otro muestra es estar en la intersubjetividad, es crear y trabajar algo con ese otro.

Esto es muy importante para la educación: poder realizar actividades compartidas. Y el libro lo permite: se sale del sistema de comunicación frente a frente, rostro a rostro, para crear el triángulo del mundo exterior; y en ese triángulo del mundo exterior pueden entrar todos los objetos del mundo. Deberíamos pasar todo el tiempo mostrando objetos al niño de cuatro meses, pero el mundo tiene tantos que nunca podríamos mostrarle ni una mínima parte de los objetos que constituyen el mundo exterior. Lo importante es tener la disponibilidad psíquica para hacerlo, y el libro puede satisfacer un poco eso.

El libro también permite que el niño vaya descubriendo lentamente, por la lengua, además del tiempo cultural, el espacio cultural del libro. Cada cultura tiene una manera de organizar el libro: la lectura no se hace de la misma manera si estamos aquí o si estamos en Arabia Saudita o en Japón. El niño va a descubrir eso lentamente y necesita que se le ponga en escena en actividades compartidas.

La mirada conjunta se vuelve cada vez más abstracta y es una manera de llevar al bebé, poco a poco, hacia la atención conjunta. Ésta es una abstracción considerable y quiere decir que yo puedo pensar más o menos lo que el otro está pensando, o puedo saber lo que el otro me pide que piense. Esto no se ve directamente y no se verá nunca, pero sin ello la educación de un niño es imposible. Muchas veces el profesor está hablando en la clase, haciendo un discurso, y los niños están sentados ahí, pero no lo siguen porque no han vivido el placer compartido de la atención conjunta. Entonces, se van con sus pensamientos a otros sitios.

No se puede obligar a nadie la atención conjunta. Ésta se puede motivar con actividades agradables: tú miras esta imagen y yo también la miro; estamos mirando la misma cosa; tú miras la imagen y yo te leo el texto... Estamos realizando una actividad compartida que lentamente conduce a la atención conjunta. Ésta es necesaria para la escuela. Si el niño no la tiene, no se puede hacer absolutamente nada; sin la caja de la "alteridad" no se puede crear intersubjetividad ni actividades compartidas; no se puede crear la visión conjunta y nunca se llegará a la atención conjunta.

Me gustaría que pensáramos seriamente en esas etapas, en esos momentos fundamentales, y por qué no, en la escuela también hacer ejercicios de la atención conjunta: imaginarse cómo se puede jugar a la atención conjunta, a la mirada conjunta, a esos aperitivos necesarios antes de empezar a transmitir el saber de manera placentera.

Si seguimos en ese movimiento, nos damos cuenta que en toda cultura los niños empiezan a mostrar con el dedo los objetos que les interesan del mundo exterior, antes de poder nombrarlos. Pero no los muestran para sí; los muestran para otro. Y miran si el otro mira lo que ellos muestran. Ese es un momento en el cual el niño solicita del otro una mirada conjunta y una atención conjunta, y si el adulto es indiferente a lo que el niño está mostrando, o no se interesa, el pequeño se desinteresa de esta puesta en escena de la intersubjetividad. Él le

pide al otro una mirada sobre el objeto que él muestra, pero finalmente no es el objeto en sí: el niño quiere decir que ese objeto produjo efecto en su psiquis y lo utiliza como soporte para hacer ver al otro lo invisible del espíritu.

Es importante que en ese momento los padres jueguen a que el niño señale el objeto y ellos nombren lo que les está mostrando. Así aparecen las primeras palabras, en una actividad compartida, un trabajo entre dos; y las palabras llevan en sí una alteridad profunda. Es decir, yo no me pongo a nombrar el mundo así, sino que en esas actividades de mirada conjunta veo algo que me interesa, que produce un efecto en mi espíritu, y entonces lo utilizo para decir: “¡Ah! Aquí hay una fiesta en mi alma.” Inmediatamente, el otro puede orientar su mirada y reconocer lo que estoy mostrando, para nombrarlo al mismo tiempo.

Si el adulto permanece indiferente a ese tipo de actividad, el niño empieza a alejarse de la intersubjetividad; no encuentra el placer de pensar, porque el otro no le da significado a esas cosas. Es importante que haya una disponibilidad psíquica cuando un niño muestra objetos, porque se está poniendo en escena la alteridad; es decir, yo muestro algo a otro, al otro que está acá, y lo busco en el exterior, y ese otro hace parte de la intersubjetividad. Así, estamos realizando actividades compartidas.

El ser humano está destinado socialmente a vivir en actividades compartidas; y así yo sea marginal, necesito que haya otro marginal para que piense como yo, para poder crear algo. Somos mendigos de la actividad compartida, pero es importante que los niños vivan eso con placer: que el adulto reconozca su parte en ese momento y que la escuela lo haga después.

Es necesario crear dos tipos de discurso en la escuela: el discurso de la ciencia –que se transmite de una generación a otra y que no construí yo, sino los que me precedieron, o los que están viviendo en este momento–, que es un discurso que viene del otro. Se trata de la experiencia humana que se transmite gracias a la atención conjunta, para poder pensar lo que el otro pensó, y lograr una continuidad a través del tiempo y la cultura: lograr que esos que inventaron algo, y ya no están ahí, continúen viviendo simbólicamente. Este es el discurso indirecto, que es absolutamente necesario en la escuela bajo la forma de ciencia, esa experiencia humana sofisticada que se transmite de generación en generación, para beneficio individual y social. Pero ese discurso no lo construye el niño, sino se le da.

El otro discurso es el del niño, al cual hay que dar importancia. Es decir, el lenguaje permite a la persona hablar del mundo exterior, hablar de los otros y de sí mismo. Pero de vez en cuando soy yo mismo el que habla, y ese es el discurso directo.

Hay una gran responsabilidad en la escuela de hacer que el niño tenga un equilibrio entre esos dos tipos de discurso. Porque si yo sólo concedo valor al discurso serio y necesario del saber científico, estoy anulando al niño como sujeto fuente de lenguaje. Cuando el sujeto habla de sí mismo, cuando es capaz de crear su propio lenguaje, a este lenguaje hay que darle un valor muy importante, porque de lo contrario el niño se convierte en un repetidor de discursos.

En su obra *El banquete*, Platón se burló de su propia filosofía, contando que hubo una reunión a la cual alguien asistió, y dijo lo que había escuchado ahí a otra persona. A su vez, esa otra persona le dijo a otro más lo que había retenido de la versión que recibió, y así sucesivamente, hasta crearse un discurso indirecto más o menos al sexto grado. Platón decía que el filósofo es en muchas ocasiones un repetidor de discursos; que trata de repetir el discurso filosófico transmitido de generación en generación.

Precisamente, en *El banquete*, hay un momento clave filosóficamente: están Sócrates y Diotima, la única mujer que aparece en todos los diálogos de Platón. Ella le dice a Sócrates: “Tú nunca te has ocupado de la verdadera verdad.” Esto a mí me traumatizó; que le digan a Sócrates que él nunca se ha ocupado de la verdadera verdad es un pleonismo increíble. Lo encontré en griego y esta problemática me dio la idea de hacer una maestría en filosofía. Pero se esconde que Diotima le dice a Sócrates que hay dos maneras de dar a luz: naturalmente, como hacen las mujeres; pero también se pueden dar a luz ideas, y eso es muy importante. Es el discurso que viene del sujeto (el que puede dar a luz ideas), que no es un discurso indirecto. Ahí Platón se aleja, y Sócrates dice: “Se tendría que ser adivino para comprender lo que tú estás diciendo”.

Hay que valorar la importancia de esa idea que viene de la profundidad del sujeto. Por eso, nosotros, en Europa, hemos insistido en que se introduzcan la literatura, la lectura en voz alta, la poesía, la música, el teatro, a partir de las escuelas maternas. Pero también insistimos en que esos sean momentos en los cuales el niño no tenga que hacer un resumen. El resumen es necesario para

que aprendan cosas escolarmente, pero es importante que los niños tengan un momento en el que se les lea en voz alta un libro simplemente para que lo escuchen.

Que los niños escojan los libros, y que el profesor se los lea. Con esto se genera deseo frente al libro, porque saben que cada uno puede escoger uno; y cuando les dicen: "Vamos a leer", todos salen corriendo, y el primero que toma un libro gana el derecho a que éste sea leído. Entonces, se lo lee en voz alta, y no se le pregunta absolutamente nada. Los niños sienten un placer increíble, porque se les da la libertad absoluta de la escucha.

La escucha es una competencia del ser humano. Yo diría que no se puede tampoco obligar a nadie a escuchar, y que la lectura en voz alta resume perfectamente el concepto de libertad: es decir, la libertad de la escucha es absoluta. Queremos que el niño viva y disfrute ese momento de libertad. No se le pide resumen, ¡nada! Y cuando manifiesta algo respecto del libro, se hace una fiesta, se reconoce eso que acaba de decir. A veces, el niño construye cosas que están completamente alejadas del texto, pero vienen de él, y se le respetan.

Estas actividades han de mezclarse naturalmente con las prácticas docentes, en las que el niño debe aprender ciertas reglas para interpretar un texto según la cultura. Quisiera invitarlos a ustedes, aquí presentes, futuros profesores o profesores ya en actividad, a que en cada una de las clases consagren unos momentos de lectura libre, lo cual no es mucha pérdida de tiempo. Leer un libro durante tres, cuatro, o cinco minutos es permitir que la psiquis respire, que viva otra modalidad de atención conjunta; es una manera de permitir que se relaje, para después continuar el trabajo con placer y libertad mental.

Así, para alimentar los dos discursos, nos damos cuenta de que todos los comentarios que hacen los niños sobre los libros son extraordinarios; porque a veces hacen un comentario que nosotros, los adultos, no habíamos previsto, y que sin embargo está escondido en el libro, de manera que es importante dar a los niños esa posibilidad.

Finalmente, existen dos cosas fundamentales a las que todo niño debe tener acceso: a apropiarse de la música de la lengua, como lo he señalado, pero también a aprender a construir un hilo de razonamiento. Esto no se le puede explicar a nadie teóricamente: que cuando uno habla tiene que construir un hilo de razonamiento. Es imposible explicar a alguien la armonía

del pensamiento, y la única manera de dar al niño acceso a ella es leyéndole textos en los cuales haya construcción del pensamiento.

Por ello, en todas las culturas existe el cuento. Éste difiere de la lengua de la vida cotidiana: es una pequeña lección, como decir: "Mire, voy hablar de algo." "Mire cómo se construye un hilo de pensamiento a medida que yo hablo." Cada cuento es una lección única. Además, en cada cuento está toda la lengua, porque construir el hilo de pensamiento es vocalizar algo dentro del lenguaje y llevar en la memoria del texto lo que se ha puesto al principio, sin repetir exactamente las mismas palabras. Este tipo de ejercicio es muy complicado, pero está muy ligado a los procesos de construcción de la armonía semántica del discurso.

El cuento es una puesta en escena de estrategias discursivas, y los niños y niñas tienen la capacidad de extraer, a partir de ella, los principios que engendran la fineza semántica, la estructura y el funcionamiento de la lengua. Todo eso es un juego del espíritu, pero no se enseña teóricamente. Veamos un pequeño libro de niños que hizo un amigo a partir de todas estas cosas que les estoy diciendo. Él creó este libro como un álbum, como un libro de imágenes. Empieza así en francés: "Il y a un canard": "Hay un pato." En francés es la operación que consiste en vocalizar algo dentro del discurso. Después, el pato desaparece de la escena, pero se lo reemplaza con el pronombre. "Había un pato. Él se llama Bernard."

Con ese juego, estoy llevando las cosas que he puesto al principio: en la memoria del texto está el "pato" y "Bernard", que de cierta manera lo reemplaza, para no caer en la repetición de la misma palabra. Las palabras empiezan así a generar la memoria del texto, para crear el hilo del pensamiento, la armonía del pensamiento, sin repetir exactamente las mismas palabras. La armonía de contenido semántica del discurso está detrás de las palabras. Le estoy dando así al niño un ejemplo de construcción conservando lo que menciono anteriormente.

Cada lengua tiene sus estrategias propias para generar memoria textual. El álbum es muy importante, pues muestra al niño que se puede construir algo en imágenes, y que lo construido en imágenes también se puede trasladar en memoria de texto. Sin embargo, en un libro ilustrado, la imagen no puede hacer lo que hacen las palabras, ni el lenguaje hace lo que hace la imagen. No se trata de traducir el uno en el otro, y nunca se podrá traducir

la música de la lengua. Ella no se deja traducir por ninguna imagen ni en ninguna otra lengua.

Esto es extraordinario. Ojalá tuviéramos el tiempo de analizar libros de niños, para hacer una buena selección y darles esas lecciones extraordinarias de cómo se construye la armonía del pensamiento haciendo dialogar la lengua con la imagen y descubriendo las posibilidades contenidas en cada uno de esos dos sistemas. La imagen hace cosas que el lenguaje no puede hacer y el lenguaje realiza cosas que la imagen no puede hacer. Precisamente este libro está ilustrado con la idea de que para que haya armonía del pensamiento debe haber armonía en la música de la lengua y armonía en las estructuras morfológicas y sintácticas del discurso; después, ese principio aparece bajo formas diversas a lo largo del libro.

Por esto, cuando un discurso está bien elaborado, con buena armonía de pensamiento, con buena semántica y sintaxis, es tan agradable escucharlo; porque hay una cantidad de armonías que están funcionando al mismo tiempo. Aunque esto es tan complejo, el cerebro humano puede tratar todos estos parámetros. Si nosotros hacemos un modelo de inteligencia artificial, tenemos que empezar a crear una secuencia: primero una cosa, después la otra. Pero el lenguaje no funciona así: el lenguaje es un conjunto de modalidades donde hay una cantidad de cosas que funcionan al mismo tiempo, y el cerebro es capaz de tratar esa información.

Por eso tenemos tantos problemas actualmente con la inteligencia artificial: porque todos los modelos de computador son seriales, una operación después de otra, lo que se parece un poco a la lingüística: es decir, que vamos a recuperar los fonemas, con los fonemas hacemos sílabas, con las sílabas hacemos morfemas, con los morfemas hacemos palabras, con las palabras hacemos frases, etc. Y el lenguaje no funciona así: el cerebro es capaz de tratar morfemas, sílabas, palabras, frases, al mismo tiempo. Es una cantidad de tratamientos. Por esto, en inteligencia artificial se ha inventado el concepto de tratamientos en paralelo, es decir, que se pone una cantidad de computadores a realizar en simultaneidad temporal las operaciones que un solo computador jamás podría realizar a la vez.

El lenguaje nos ha puesto frente a una serie de problemas cuando tratamos de construir un modelo de inteligencia artificial. Por eso, yo valoro las cosas simples de la vida cotidiana y de la cultura, como esos libros para niños que parecen simples, pero que contienen una información muy rica.

Crear un texto es vocalizar algo, llevarlo y conservarlo a lo largo del material. El lenguaje es experto en eso, y para realizar dicho proceso se necesita toda la lengua. Es decir, para poder conservar la memoria de algo que yo he puesto en el texto, necesito los pronombres, los demostrativos, los relativos etc.: todas esas cosas que se han separado en la gramática, donde hay un capítulo para los pronombres, otro para los sustantivos, otro para los adjetivos, con lo cual hemos despedazado la lengua. No obstante, la lengua se necesita completa para construir la más mínima historia.

Finalmente, la adquisición de una lengua es, en primer lugar, la producción de una serie de sonidos que comienza con el balbuceo. Y para producir sonidos, se debe realizar una actividad motora, que pasa por el cuerpo. No se le puede explicar a un bebé que para producir sonidos expulse el aire de los pulmones y haga una obstrucción en su aparato de fonación. Al escuchar una voz, el bebé es capaz, inmediatamente, de buscar en su cuerpo el gesto que ocurrió en el cuerpo del otro y realizarlo (porque tiene un esquema corporal que es inconsciente, naturalmente); es capaz de traducir lo que pasa en el cuerpo del otro, interpretarlo y llevarlo a su propio cuerpo. Es así como se aprenden los sonidos del lenguaje.

Formarse en una lengua, poder reproducir un conjunto de gestos que pertenecen a la comunidad lingüística de las personas que hablan esa lengua, es un misterio considerable: el bebé entra en la lengua por el balbuceo, y poco a poco va escuchando y construyendo gestos que se acumulan. Así, termina hablando como costeño, si nació en la costa, o como cachaco, si nació en Bogotá. Esto da identidad cultural y regional. Y la lengua se deja modular; su misma estructura fonológica permite recrear dialectos diferentes y lenguas diferentes a través del tiempo. El hecho de no utilizar exactamente los mismos gestos articulatorios puede dar origen a acentos diferentes e inclusive al nacimiento de nuevas lenguas.

Además de la producción sonora, una lengua es un conjunto de operaciones que existen en la mente, en la psiquis de las personas que la hablan, y a partir de la puesta en escena que hacen los adultos, el bebé que nace en esa comunidad lentamente extrae los principios que constituyen la forma y la utilización de la lengua. No se le enseña a hablar: aprende solo, con la condición de que se le hable; porque si no se le habla no puede aprender.

Para hablar una lengua es necesario haber oído a alguien que la hable. La parte oral de la lengua es algo que se transmite de generación en generación. Una cierta forma de alteridad está contenida en los sonidos de la lengua. Es decir, el bebé capta rasgos acústicos y música que escucha de los que hablan, utiliza esta información para construir su voz, y eso se transmite de generación en generación.

Hay una presencia simbólica del otro en los sonidos del lenguaje, de tal manera que yo hablo, oyendo en mi palabra, en mi voz, parte de la voz de mis padres, que me hablaron cuando yo estaba en la cuna. Y cada vez que hablo, es una forma de hacerlos presentes simbólicamente, porque mi voz, así sea individual, es una cajita en la cual la voz del otro participa en la construcción de la mía. Por ello hay que darle tanta importancia a la oralidad, al discurso oral, y por lo mismo éste se encuentra muchas veces bajo la forma de folclor, de esas canciones que están contenidas en la música de la lengua.

En Colombia hay un trabajo extraordinario del profesor Abadía, quien publicó un libro en los años setenta, editado por el Banco de la República. El título es *Compendio general del folclor colombiano*. El autor se va a buscar en cada región los dialectos del español. Hace una especie de geografía de la oralidad, de la música de la lengua, que pone en escena esas tensiones musculares, pero también localiza todas las lenguas indígenas que son patrimonio cultural de la nación. Las lenguas son como los seres humanos: necesitan que los otros las reconozcan para poder existir. Si el otro no reconoce al bebé, el bebé nunca podrá construirse como sujeto.

Las lenguas indígenas han sido un poco abandonadas en Colombia, pero hacen parte de nuestra cultura y de nuestro patrimonio nacional. Es la experiencia de todos nuestros antepasados, que está todavía presente en esas lenguas, porque la lengua es eso: una experiencia humana que se transmite de generación en generación. Por eso me gustaría que los futuros profesores tomen cantos de cuna que vienen de las lenguas indígenas, cantos de cuna que vienen del español, libros como éstos, que se producen necesariamente en español. A veces los libros portan una tradición que viene del inglés o del alemán. Los editores deben dar importancia a esos pequeños libros que son escritos directamente en español. Si nosotros nos ponemos a leerles a los niños únicamente libros que son traducciones, no les estamos dando una cosa fundamental, que es la música de nuestra propia lengua.

Debemos ir a buscar las lenguas que existen en Colombia: toda lengua tiene cantos de cuna, cuentos, que son una necesidad psíquica del bebé, y es la primera literatura que el bebé necesita para construirse como sujeto.

Un bebé necesita tres cosas: leche, caricias y lenguaje. Éste, bajo la forma de nanas, de cuentos y del halago que recibe cuando se le está hablando, a través de las palabras que le dicen –al mismo tiempo que se acaricia su cuerpo– “la carita”, “la boquita”, “la manito”, “el piecito”... Es una manera de hablarle al niño. Precisamente, hablarle al niño hace parte de la constitución del sujeto, pues se le están dando claves sobre cómo se segmenta la parte acústica de la lengua.

Cuando uno escucha hablar una lengua extranjera, se oye un ruido y no se puede entender absolutamente nada; se escucha, pero no se puede segmentar nada. Cuando se le dice a un bebé “la carita”, “la boquita”, “la manito”, se le está indicando de manera muy afectiva que todas las palabras tienen la misma terminación; esto es, se le está dando una clave de cómo se segmentan las palabras. Esto no se puede explicar teóricamente, sino se descubre.

Todas las lenguas tienen un gran patrimonio orientado a facilitar que los niños entren en la lengua y la cultura que los vio nacer. Hay que dar esto a los niños, hay que valorizar esta cultura. Hace cuatro años yo pasé una semana en Nueva Caledonia, y descubrí que allá hay 23 lenguas. Frente a esta variada riqueza cultural surgió la idea de hacer una colección de nanas de esas 23 lenguas, que van de un valle a otro. De cada lengua escogimos dos nanas, y le propusimos a artistas importantes de la región que hicieran ilustraciones sobre cada una de ellas. También invitamos a grandes especialistas de la música para que las cantaran, respetando el ritmo de origen. Nos salió un libro que llamamos *Tutute*, porque en una de esas comunidades, el niño, en vez de decir ta-ta, dice tu-tu. Ese libro se le va a dar de regalo a todos los niños que nazcan en Nueva Caledonia. Es un regalo simbólico muy importante, porque a través de esos pequeños cantos y melodías todo niño y niña entran en la lengua y cultura que los trajo al mundo.

Finalmente, el destino del ser humano es salir del vientre de la madre para caer en el vientre de la lengua. Es una expresión que yo utilizo frecuentemente; y una vez que se cae en el vientre de la lengua, no se sale y no se saldrá nunca. Y si no se ha hecho nada, por lo menos queda un nombre, un apellido, una fecha de nacimiento o de partida. Tal es el relato mínimo de cada uno de

nosotros dentro de la lengua en la civilización occidental. Por eso quedamos en la lengua, y por eso hoy hablamos de Platón: porque él está en la lengua y no se puede salir de ahí. Hay una especie de inmortalidad simbólica. Lo que es una lengua, es algo muy serio. Hay que facilitar a los niños el acceso a la lengua: que ellos entren en esta cadena simbólica de una manera placentera.

A medida que la lengua avanza, hay un momento clave, que es universal: lo que se llama la aparición de las primeras dos palabras. En el acto de mostrar, la primera palabra aparece en un acto de actividad compartida. El niño muestra y el adulto nombra. Esta es la función del adulto: nombrar lo que el niño ha separado por el acto deíctico. Pero el acto de mostrar con el dedo es muy simbólico, porque el objeto mostrado está localizado y separado sin tocarlo directamente. Entramos entonces en un distanciamiento respecto de los esquemas de Piaget, que implicaban un contacto directo con los objetos.

Aquí se actúa sobre el mundo a distancia y de manera simbólica, y es por esto que el mundo se puede nombrar: porque se ha localizado y segmentado algo que hace parte de él, y el lenguaje entra a llenar su función como medio de crear y recrear el mundo. A esto lo llamo la representación de la presencia simbólica en la psiquis. Cuando un niño señala un objeto, es porque le interesó y su psiquis empieza a contener experiencias en cortos segundos.

En este aspecto sí es interesante la inteligencia artificial, porque ha hecho poner énfasis en los conceptos de memoria a corto plazo y a largo plazo. La inteligencia artificial creó otro concepto interesante, que es el de memoria de trabajo, una memoria frágil temporalmente.

La representación de la presencia psíquica es una memoria de trabajo mental. La psiquis puede contener algo y lo puede poner en escena para que otro pueda más o menos leer lo que pasa en la parte invisible del espíritu. Las palabras aparecen como una forma de teatro que le permite al sujeto poner en escena lo que nunca se podrá ver directamente, pues hace parte del espíritu. Por esto, existe el psicoanálisis: es una puesta en escena del sujeto, y los que escuchamos intentamos reconstruir algo que se pone en escena de una manera muy discreta, que no se ve, pero se escucha.

Hacia los dos años, aparece en el niño algo que es muy importante lingüísticamente y que es terriblemente grave psíquicamente: los enunciados de dos palabras. En todas las lenguas del mundo estos enunciados aparecen bajo la misma fórmula, que es la negación. Al niño al que se le está dando de

comer, dice: "No quero..." "No quero ma." Busca algo, y al no encontrarlo, dice: "No hay." "¿U ta?" Por este mecanismo lingüístico el niño tiene acceso a una nueva modalidad de pensamiento que se podría denominar "representación psíquica de la ausencia".

La emergencia del imaginario está ligada con la representación mental de la ausencia, que permite al lenguaje nombrar lo que no existe para hacerlo existir simbólicamente, o hacer desaparecer simbólicamente lo que existe. Así surge la posibilidad de la literatura: crear personajes imaginarios que pueden no existir en realidad pero sí hacerlos existir como fenómenos lingüísticos. La representación de la ausencia es dolorosa psíquicamente, porque conlleva al niño a representarse la posibilidad de su propia ausencia: saber que somos mortales es en parte una problemática ligada al lenguaje. La cultura es absolutamente necesaria para sosegar en parte el sufrimiento psíquico relacionado con la angustia de la muerte. Una de las funciones de toda cultura es denegar la muerte para hacer que la vida psíquica, individual y social sea posible.

PRIMER PANEL

Educación y lenguaje

FRANCISCO CAJIAO

En las comunidades humanas, el proceso educativo se inicia desde el nacimiento. Incluso se inicia antes, y dura, desde luego, toda la vida.

Este proceso consiste fundamentalmente en un continuo intercambio material, corporal y simbólico, que se extiende desde las personas próximas de la familia y la comunidad en la cual se nace y se crece, hasta la infinita extensión de razas, pueblos, lenguas y culturas presentes y pasadas. En este sentido, la educación es omnipresente, está en todas partes, se realiza a todas horas y se efectúa en todas las direcciones de la relación humana. De adultos a infantes, de niños a jóvenes, de subalternos a jefes, de poderosos a humildes, todos educan a todos; cada quien tiene algo que enseñar y cada quien tiene algo que aprender.

El incesante fluir de saberes, experiencias, interrogantes, imposiciones, acciones y deseos constituye la principal actividad de la especie humana, su

marca, podríamos decir, y a ella se debe su evolución biológica y su desarrollo colectivo. El vehículo de este constante murmullo, que ni siquiera en las noches cesa completamente, es el lenguaje, o mejor, un abundante arsenal de lenguajes, que van desde el gesto inmediato del cuerpo hasta la onda electromagnética que —mediante instrumentos satelitales— transmite la clave digital de una fotografía o un número entre puntos distantes del planeta. Signos, grafías, códigos, gramáticas, sememas, fonemas, morfemas, glifos, diagramas, mapas, figuras, sonidos, dígitos, fotografías, criptografías, son la forma como las personas comunican sus percepciones del mundo, sus fantasías, sus necesidades, y en últimas, sus propios mundos.

El lenguaje es entonces el punto crucial de la experiencia humana, y su dominio y uso constituye la posibilidad del progreso individual y colectivo, la posibilidad misma de ser humanos.

Por esta razón, hablar de desarrollo humano es hablar de educación, y hablar de educación es hablar de lenguajes; porque todo aquello que es humano requiere un lenguaje particular para ser construido en el mundo propio de cada persona y en la red social en la cual todas las cosas adquieren sus significados. Cuando los niños nacen, comienza un intenso proceso educativo que se realiza a través de complejos lenguajes corporales; éstos comprenden formas de contacto físico, gestos, ritmos, voces, frecuencias y todas aquellas cosas que hacen las personas que rodean al recién nacido, para responder a su presencia, a sus necesidades y a sus llamados, sea de manera positiva o negativa.

Al lenguaje del cuerpo va estrechamente unida la lengua. Se le llama “lengua materna” porque está vinculada al nacimiento humano; no porque esté unida a la mamá, sino porque está vinculada a cómo nazco yo como ser humano. Es decir, sólo tengo acceso como ser humano a través de una lengua que yo recibí, lengua con la cual el mundo adquiere nombres y el gesto se llena de contenidos.

La madre, el padre, los hermanos y los vecinos hablan al niño, ríen con él, le cantan, le recitan, o lo violentan con gritos o con palabras de fastidio y rechazo, y entonces la palabra adquiere un tono. No es solamente la palabra en su significado primitivo; es la palabra que, dicha de cierto modo, empieza a ser vehículo de contenidos mucho más hondos, intraducibles a la lengua misma. Así como el profesor Cabrejo nos mostraba con esta imagen hermosa del libro infantil cómo una imagen no puede ser convertida en una palabra,

ni una rima ser convertida en una imagen, tampoco un tono puede ser convertido en una gramática.

Además de cuerpos y palabras, los bebés, desde que llegan al mundo, están rodeados de objetos, espacios construidos de acuerdo con unos lenguajes particulares, aparatos que tienen sus propios ruidos y sus actividades. Las niñas y niños pequeños deben aprender muy pronto a moverse en ese complejo sistema de cosas y personas que constituye un paisaje fabricado de acuerdo con reglas y funciones específicas, de manera que es como una gran caverna simbólica en la cual hay cosas que pueden tocarse y otras que no, objetos que producen placer y objetos que hacen daño, espacios permitidos y espacios prohibidos, espacios para los grandes y espacios para los chicos, y en esa gramática los nombres también adquieren sentido y significado.

El “no” adquiere un sentido según el tono en el cual es pronunciado, y el “sí”, por supuesto, también. Todo este mundo simbólico conduce hacia significados más profundos, pues dice desde el comienzo quiénes somos, cómo vivimos, qué tan humano es nuestro entorno, a qué tenemos derecho, qué cosas nos han sido negadas. Antes de hablar, ya sabemos mucho del lenguaje del afecto, ya hemos recibido lecciones básicas sobre los demás seres humanos, sobre el poder de los más fuertes, sobre la felicidad y sobre el miedo.

“Educación inicial” llaman los psicólogos y los educadores a este período de la vida. En él se define el destino de muchos seres humanos, de acuerdo con lo que reciben en los dos o tres primeros años de vida. Novelas como *Para una voz sola*, de Susanna Tamaro, nos acercan de manera dramática a las marcas terribles que pueden quedar impresas en la infancia como patrones para vivir la vida.

Para muchos, la riqueza y la pobreza, la bondad y la violencia, la serenidad y la angustia, adquieren en esa época su primer significado, a través de los lenguajes aparentemente silenciosos de la vida cotidiana: cuál es la cara con la cual llega mi mamá a casa después de haber tenido toda una jornada de trabajo, qué dice mi papá en alguna conversación trivial y cómo lo dice... Todo esto empieza a marcar en mí modelos de cómo vivo el lenguaje y la vida, porque esas palabras que se usan van llegando con nuevas cargas de significado.

Después vendrán las palabras propias, los juegos con otros niños y niñas de la misma edad, el paisaje rural o urbano que se recorre por cuenta propia, la televisión y la radio con las que se pasan tantas horas, los juegos electró-

nicos, las máquinas de monedas, las vitrinas y los almacenes, los puestos ambulantes y las heladerías, los aparatos para transportarse, las herramientas, las máquinas y el perpetuo delirante fluir de personas anónimas, personas de tamaño, formas, olores y colores diversos ante quienes se experimenta fastidio, atracción, risa, confianza, miedo, indiferencia o respeto, de acuerdo con una mirada inicial que permite la lectura rápida de la situación.

Lectura rápida es lo que ya se ha aprendido a hacer desde muy pronto en la vida, de manera que un niño pequeño, según la experiencia de sus primeros dos o tres años, puede leer una gran cantidad de signos corporales que ayudan a descifrar su universo humano. Así, un niño de tres años, con ver a su maestra de pre-escolar, ha hecho una lectura rápida que le permitirá saber hasta dónde va con ella.

A esta edad, muchos niños ya han escrito sobre su propio cuerpo, sobre su rostro y su gesto, una historia que habla de ellos y de la forma como han iniciado su camino hacia lo humano. Es terrible ver caras de niños de tres años que ya llevan la marca de la angustia y que probablemente la llevarán por mucho tiempo. Es terrible ver la forma como niños de tres años pronuncian sus palabras con sus otros compañeros, porque, de alguna manera, esa lengua no vino sólo gramaticalmente, sino vino con la gramática del afecto.

Hacia los cuatro o cinco años, una persona ya es dueña de lenguajes más complicados. A esta edad, la mayoría de la gente maneja con cierta habilidad las herramientas de su entorno, que le son útiles para jugar, divertirse o satisfacer alguna necesidad. Es sorprendente ver niños pequeños que dominan aparatos complicados mucho mejor que la abuelita, como las video-grabadoras, los televisores de control remoto, los juegos electrónicos y otras cosas por el estilo, así como son diestros otros niños en el manejo de herramientas de carpintería, agricultura, o utensilios de cocina.

Todo depende del lugar donde se nace, de las ideas que se tienen de la vida y de los intercambios humanos de los primeros años. En el extenso universo de los símbolos sociales, que va más allá de la palabra y abarca todas las formas de relación con el mundo, existen grandes diferencias de lenguajes y de significados que definen el mundo de la pobreza, de la exclusión, del placer, de la violencia, de la opulencia o del poder.

Se trata de mundos complejos que disponen de objetos y actividades propias, de modas y apariencias, de actitudes ante los demás, de deseos y de

necesidades, con nombres diversos. Es terrible ver a un niño de cinco años controlando cinco guardaespaldas, pero los controla, porque aprendió un lenguaje y un conjunto de signos y palabras que hacen de esa miniatura un opulento rey déspota. Para vivir en esos mundos es necesario conocer sus códigos de comportamiento, usarlos con destreza, ser parte de ellos. Por eso, desde muy pronto en la vida se es parte de un país marginal, de una población desplazada por la guerra, de una élite intelectual o de un pueblo con poder sobre otros pueblos.

Esta educación, distribuida sutilmente más allá de los muros escolares, da las pautas para leer el mundo y para que cada uno escriba su propia historia. Tanto en el sueño como en la vigilia, esta educación nunca cesa de alimentar el espíritu. Viene de los recursos con los que se cuenta, de los bienes que se pueden adquirir, de la imagen cobrada en el espejo, de la televisión, de la vitrina y de la moda; refuerza todos los días una imagen propia, una imagen que hace parte de una comunidad de signos y de significados y que se diferencia de otras para ser odiada o admirada, protegida bajo un nombre propio.

Pocas de estas cosas pasan por la reflexión de la escuela; más bien, todas ellas llegan allí encarnadas en alumnos y maestros. Dentro de la escuela comienzan a circular dos mundos paralelos y con frecuencia muy lejanos: el mundo real de todo lo que intercambian los habitantes de esos asteroides sociales que son las instituciones infantiles, y el mundo ideal que está escrito a través de un abecedario fonético al cual se debe dedicar la mayor parte de las horas disponibles de los muchos años que se pasan sentados en pupitres áridos como un desierto.

La lectura del mundo social

EVELIO CABREJO

El lenguaje siempre es el discurso de los demás que pone en movimiento nuestro propio discurso. En este caso, el discurso implica un eco entre dos psiquis que se reconocen recíprocamente. La lengua no es materna porque esté ligada directamente a la madre, aunque la madre tiene una presencia fundamental, sino porque finalmente hay que nacer lingüísticamente, y el lenguaje es la matriz simbólica de la construcción de sujeto en todas las culturas. Es una idea profunda e importante cuando se tiene en cuenta que se

nace varias veces: se nace una vez biológicamente, pero hay que nacer también simbólicamente, y es el lenguaje el que permite este nacimiento. Entre otras posibilidades, yo diría que debemos dejar que los niños nazcan simbólicamente antes de empezar a educarlos.

Cuando el profesor Cajiao habla de los niños y de esas diferencias de códigos que los niños deben aprender a leer, para poder integrarse al mundo en el cual viven, entonces se da cuenta uno de que la lectura del mundo social es mucho más compleja que la lectura del mundo físico. Se diría que nosotros no estamos destinados a vivir en el mundo físico, pero estamos condenados a vivir en el mundo social. La lectura de este mundo social nunca termina. Empieza según el medio social en el cual se ha nacido y se aprende a leer, y es una lectura tan compleja que nunca se puede dar un significado definitivo. Y a cada momento debemos tratar de inventar nuevas maneras para comprender mejor, inclusive a las personas que nos rodean cotidianamente.

Eso es tan complejo, que los niños son maestros antes de llegar a la escuela. Se han vuelto maestros en leer el mundo social, con todo el sufrimiento que ello implica, porque finalmente no se nace desigual: mientras no existan lesiones neurofisiológicas, todavía no hay desigualdad. Yo creo que la desigualdad se crea varias veces. Se crea porque se ha nacido en condiciones difíciles y se vive en condiciones económicas sociales difíciles; ésta es la primera vez; pero se puede crear una segunda vez, y nosotros podemos participar en esta segunda creación: es cuando constatamos que este niño nació en este medio social, en esta situación social, y lo encuadramos en ella, llamándolo “vulnerable” u otras cosas.

A partir de ese momento, cuando se encuadra en una situación social, se está empezando a crear una situación difícilmente reversible, pero no irreversible. Es ahí donde debe entrar la educación, para hacer que eso que era difícilmente reversible no sea irreversible. Ahí reside la esperanza de todos los que enseñan a los niños. En otras palabras, cualquiera que sea el medio social del cual provenga el niño, eso no es una situación irreversible; es difícilmente reversible, pero tal es la función de la educación: que el niño pueda participar en la belleza de la cultura, no para saber dominar al otro, sino para que pueda apreciar y comprender el pensamiento del otro.

En México entré a un museo hace quince días y ví dos cuadros que me impresionaron: en uno de ellos, un niño le pregunta al padre: “¿Cuándo seré yo grande?” Y el padre le responde: “Serás grande cuando puedas comprender y

amar el pensamiento de los demás.” Frente a este cuadro, había otro en el cual un niño pregunta a su maestro: “¿Qué son los celos?” Y el maestro le responde: “Hay celos cuando uno tiene miedo de no poder darle al ser amado lo que otra persona le podría dar.”

Efectivamente, es necesario comprender todas esas cosas tan complicadas, y la subjetividad en la vida cotidiana a veces no es gratificante; es una lucha perpetua, una lucha de poder, y eso no es fácil. Por eso, la madre que trabaja todo el día y tiene un niño, al llegar a la casa comienza hablarle de las cosas que le ocurrieron durante la jornada, y posiblemente el niño no comprenda todo, pero anticipa que va a comprender. Yo diría que es el niño quien comprende lo que los adultos no podemos comprender. Así se introduce la educación; se le está diciendo al niño el mundo no es fácil: “Tienes que prepararte a luchar, porque la vida es un conjunto de intersubjetividad continua.” Lástima que la escuela a veces no sigue esa misma dirección.

Para terminar, diría que todo su discurso lo explicita a usted como un responsable de la educación. Me parece que usted ha comprendido la grandeza que tiene la experiencia de la vida. Lástima que la escuela a veces deja a un lado la experiencia de la vida que los niños llevan en su profunda intimidad.

La importancia del Otro en la familia y en la escuela

GLORIA PATRICIA PELAÉZ

Voy a intentar articular. Por eso inicio con la cascada de significantes. Porque cuando uno trata de abordar un problema, no puede hacerlo sino a partir de una referencia. Es decir, yo no puedo intentar plantear algunas ideas alrededor del tema que Cabrejo ha presentado, si no me remito a lo que es mi referente epistémica, Freud y Lacan.

A diferencia de mis colegas panelistas, yo no estoy de acuerdo, porque precisamente la mirada construye, es la que permite construir el objeto; y todo eso hace eco, por mi referencia a Freud y Lacan. Los puntos de apoyo que tengo, para abordar lo que Cabrejo presenta, son mi formación como psicoanalista, porque no puedo hacerlo desde la lingüística, no tengo una idea clara de este saber. Hay términos, conocimientos propios disciplinares, y no es desde ahí

desde donde podría abordar lo planteado y presentar algunas ideas alrededor de la conferencia. Más bien intentaré mostrar algunos elementos, muy generales, sobre el tema que él desarrolló: “La construcción del otro en el niño.”

La construcción del Otro es el punto al que él llegó, así como la importancia del Otro en la escuela. Voy a trasladar esta importancia también a la familia, porque intentaré poner de manifiesto esa presencia del Otro y la estructuración del sujeto, se llame niño o niña, a partir de este marco de referencia.

En primer lugar, señalo que el Otro también puede ser un “ogro”, porque el Otro se encarna evidentemente. En segundo lugar, abordaré lo que dice el profesor Cajiao: que la lengua es materna, no porque viene de nuestra madre sino porque es de donde nacimos. Yo diría que es materna porque es simbólica, construida a partir de significantes, y que la lengua implica el uso y la dimensión del goce —como dice Lacan—, hecho que el profesor Cajiao señalaba como gramática del afecto.

De esta manera, Lacan, siguiendo a Freud (y en este punto es donde no estoy de acuerdo con el doctor Cabrejo, cuando dice que Lacan rompió con Freud), siguiendo fielmente a Freud, logra ir más allá, especialmente en lo concerniente a las elaboraciones particulares del objeto, de lo que es la función del objeto en la estructuración del niño o la niña, y de lo que es ese sujeto de deseo; en otras palabras, de lo que es su psique propiamente dicha.

Entonces, en ese punto sobre la diferencia entre lengua y lenguaje, quiero también señalar que cuando la madre encarna el Otro que es el lenguaje, la madre adviene en el lugar del Otro; y de la manera como ese niño es tomado por esa madre, es de donde él puede aprehender el significado que no es adherido a las palabras, y que podríamos llamar significante. Por eso, los hijos son para una madre uno y otro y otro; no una sumatoria: cada uno viene a significar, viene a tener un sentido distinto. Eso lo señala Lacan advirtiéndome que la significación, a diferencia de lo que planteaba Saussure, no está adherida al significante, sino que es un efecto a partir de la articulación significante.

En esa medida, la relación que el niño tiene con el Otro, encarnado, materno, es un camino, porque el lenguaje hace a ese niño que al nacer no es más que un “animalito”, y de quien uno podría decir que “es un chimpancé que grita”, y que sólo adviene como bebe, como niño o niña, es decir, que sólo se humaniza, cuando la madre dice: “Es mi bebé.” Este

acto de adopción de la madre permite que se inscriba en otro campo distinto al de lo viviente y lo orgánico, es decir, que sea nombrado y que por tanto tenga un lugar y exista. Se inscribe en el campo simbólico como “hijo de”....

Pero esa entrada, primera entrada en el campo de lo simbólico, tiene como efecto la pulsión. Lacan lo señala claramente como el campo de la pulsión, cosa que no va a ser suficiente, porque además hay que inscribirse en el orden de la sexualidad para ser sujeto de deseo, y ahí ya son tres registros completamente distintos.

Entonces, cuando este niño es cargado por esta madre y ella dice: “Es mi bebé”, lo introduce en esa estructura significante, pero a partir de su significación, y cada uno tiene un sentido distinto para la madre. Por eso, los hijos de una misma familia son completamente distintos. Uno podría decir que al tener buenos padres todos serían buenos hijos, pero la realidad nos muestra que no es así; ni teniendo ambientes buenos, todos son buenos, porque no hay una relación uno a uno, porque hay de por medio una articulación en la que hay una extracción, que sólo el sujeto la hace. Y en este punto sí estoy de acuerdo con lo que dice Cabrejo, de que hay un enigma de cómo este bebé logra construir su significación.

Ahí entonces volvemos a lo que al principio el profesor Cabrejo señalaba, y es una referencia muy textual de Freud: la primera vivencia alucinatoria del deseo. Freud trata de mostrar cómo ese bebé ya no es un animalito. El grito se convierte en un llanto a partir de que la madre lo toma como un significante, le dice algo y lo interpreta, y logra hacer esto porque ese bebé tiene un valor de objeto de amor; y es el amor que le da la madre a este hijo —que no es nada, porque el amor no se puede palpar—, el que hace posible esa inscripción en el campo del lenguaje, para hacer de ese bebé un “hablanteser”.

Este es el término propiamente lacaniano, que quiere decir “ser de lenguaje”; y cuando decimos ser de lenguaje, estamos diciendo cómo el bebé va a llegar a los seis, siete años, cuando pasa por el Edipo, para poder inscribirse y hacer las elecciones, y tener una relación con el saber. De allí la importancia de la escuela y de los maestros, en ese advenir en el lugar del Otro.

Lo que decía Cajiao sobre el niño de tres años que sabe hasta dónde puede llegar con su maestra, me parece muy bonito; además hay una experiencia que tiene que ver con esa relación, que se juega en el Edipo.

Por otra parte, quería señalar de este niño que, para que desee saber sobre su condición de ser, es preciso también saber del mundo. Habrá un momento en el cual esa preocupación por lo que es para el Otro –la madre y el padre en un primer lugar– va a ser reproducida cuando en la escuela se preocupe por quién soy yo para mi maestro, qué lugar tengo en este grupo, qué soy para mis compañeros.

Esto mismo también lo podemos ver reproducido en la universidad, en el trabajo. Los estudios que hacemos son una forma de hacernos representar y saber qué somos en el Otro. En este momento, ustedes son el Otro para mí, tanto que lo que yo digo no depende de lo que yo quisiera decir, porque hay muchas cosas que yo quisiera decir, pero sólo puedo decir aquellas que ustedes modulan de mi discurso, y ese también es otro presupuesto lacaniano contundente.

El discurso depende del Otro; en esa medida la articulación de lo psíquico está dada en esta relación con el Otro mediada por un encarnar el Otro, pero que no lo hacen uno.

Para terminar, es importante que diferenciamos lo que es lo psíquico o lo anímico, como dice Freud, de lo mental, que es donde podemos diferenciar psicología y psicoanálisis. No son lo mismo. El psicoanálisis no es una corriente psicológica. Lo podríamos plantear desde la diferencia que existe entre lo psíquico –lo anímico– para la psicología. Entonces hablamos de procesos mentales, o funciones mentales superiores, es decir, del yo, independiente de las corrientes, y allí pueden situarse procesos como los de la memoria, la percepción, la atención, la inteligencia, la capacidad de lenguaje.

Pero si lo pensamos desde la perspectiva psicoanalítica, lo psíquico, es decir, lo anímico, es lo que Freud denominó “aparato psíquico”, conformado por dos sistemas: el inconsciente y el preconscious/consciente. Si lo definimos desde la primera elaboración freudiana, o sea, desde la primera tópica freudiana, si nos referimos a lo psíquico, o sea, al aparato psíquico desde la segunda tópica freudiana, el aparato está conformado por tres instancias: ello, yo y superyo.

Esto es importante, porque tal aparato psíquico se puede articular en esos procesos mentales, en la escuela, en las funciones que se espera que el niño ejecute. Hay una interferencia que viene de lo psíquico. Es la única manera como podemos entender el síntoma del hiperactivo, esa objeción que hacen

los niños a aprender. Porque hay una independencia entre sus funciones mentales y sus capacidades mentales y lo que es su dimensión psíquica, lo que es –en un término freudiano– su “realidad psíquica”, porque ésta es la que lee la realidad exterior.

La construcción del Otro en la psiquis

EVELIO CABREJO

El concepto del otro se puede ver desde diferentes puntos de vista. Un antropólogo, un psicólogo, un sociólogo, no lo verían como Lacan. Cuando yo llegué a Francia, escuché el seminario de Lacan y me impresionó; después me di cuenta de que había cosas que no entendía cuando él hablaba del otro: hablaba del Otro con mayúscula y el otro con minúscula; Lacan decía que no había otro del otro, y se me empezó a hacer un saco de nudos en el espíritu. Fui varias veces al seminario y cada vez salía diciendo: “Aquí hay algo que no entiendo.”

Efectivamente, Lacan dio mucha importancia al concepto de significante proveniente de Saussure. Lacan tenía razón en que no era el significante el que llevaba el significado. Empecé a trabajar de forma diferente esos temas y me pregunté: ¿Es cierto que cuando nosotros tratamos un sistema constituido, no nos damos cuenta de toda una serie de cosas que están bajo ese sistema constituido? Me lancé a la aventura de ver qué está detrás de los sistemas constituidos, por ejemplo, cuáles son los procesos para que haya significado.

La lingüística dice que un signo lingüístico se descompone en dos fases: el significante (la parte sonora) y el sentido. El lingüista toma eso como una evidencia. Pero ¿cómo es posible que un sonido, una nota musical pueda contener sentido? Eso es una cuestión personal. Me di cuenta de que para que un significante pueda contener sentido, para que en una palabra haya un concepto, es necesario que el significante se convierta en una especie de cajita que contiene algo.

Si el niño, al nacer, no distinguiera la voz de la madre de otras voces, no podría llegar a construir un significante con significado, porque finalmente

la voz de la madre no es la misma que la de los otros; esa voz contiene algo que las otras no contienen, y las otras le son un poco indiferentes. La voz de la madre empieza a contener algo, y si el niño no puede realizar esta operación, posiblemente nunca podría hacer que el significante sea una cajita en la cual hay significado.

El otro ya es lenguaje en Lacan. Yo me di cuenta de que había una operación anterior a la que Lacan describía: son las huellas psíquicas producidas por la voz, las caricias, la presencia, los alimentos, los ritmos alimentarios. Todo lo anterior y muchas otras cosas más, producen efectos que constituyen huellas simbólicas del otro. Por eso, en un momento dado, en lugar de gritar por gritar, el bebé grita para llamar a alguien. Busca un otro exterior porque ha construido una representación del otro en su psiquis: esto es lo que fundamenta el lenguaje y da la posibilidad de crear la demanda. Es decir, habría una serie de procesos anteriores al Otro lacaniano.

La segunda cosa es respecto de la madre: es ella quien inscribe al niño en el lenguaje. Estoy de acuerdo. Pero si el niño no hiciera un trabajo profundo de participar en la adquisición del lenguaje, ese deseo de la madre no sería suficiente. Ella participa, pero el bebé hace un trabajo considerable, y eso no está, a mi modo de ver, muy desarrollado en la teoría lacaniana; tampoco en la teoría freudiana.

El niño como sujeto de deseo

GLORIA PATRICIA PELÁEZ

Hay una cosa importante, y es que cuando uno marca un punto de apoyo para entender, es una construcción que implica muchos años de formación. Cuando yo digo "lo que dice Lacan", esto no significa que no parta también de mi experiencia clínica. Para mí, entender qué es el Otro también ha representado el mismo barullo. No es fácil entender a Lacan, que formula el Otro a partir de la clínica psicoanalítica, desde una experiencia como la de Cabrejo, es decir, a partir de su trabajo con la lectura a niños.

Yo creo que todos pasamos por ese proceso de formación, de no entender en un inicio, pero si seguimos y nos adentramos en los presupuestos teóricos, llega un momento en que el horizonte de comprensión

se amplía; y además nos damos cuenta de que es la única manera como uno puede transmitir algo de su experiencia, teniendo claridad teórica, es decir, formalizando la experiencia desde la teoría, que es nuestro marco de referencia.

A partir de ese presupuesto, quiero señalar otro aspecto acerca de lo que acaba de decir el doctor Cabrejo. Para el psicoanálisis, para Freud, para Lacan, el niño trabaja. El niño es un sujeto para el psicoanálisis. Los remito a Phillip Aries, quien hace ese recorrido del concepto de infancia, no de niño, porque una cosa es el concepto de infancia, y otra son los niños, y uno puede relacionarse con los niños a partir del concepto y borrar los niños. Ese es uno de los problemas graves de la escuela.

El psicoanálisis, y Freud concretamente, pudo escuchar el trabajo que hacían los niños. En este punto no estoy de acuerdo con lo que dice el profesor Cabrejo, porque para el psicoanálisis la existencia del niño es el trabajo fundamental. Más aún, fue Freud quien le dio un lugar al niño como sujeto de deseo, con una posición activa frente al Otro. Por eso la importancia de la sexualidad infantil, que nos da cuenta de cómo el niño, en la relación con el Otro materno, por ejemplo, cuando el bebé se amamanta, recrea esa relación con ella. Es lo que Freud denominó "primera vivencia alucinatoria del deseo". Lo vemos patentemente cuando el niño recrea la satisfacción en el chupeteo. Es lo que Freud plantea y formaliza, vuelvo a subrayar, como la primera vivencia alucinatoria del deseo.

Lacan señala que hay un punto que es mítico y que no podemos rastrear porque no está en la fisiología, no está en las huellas del cerebro. Es importante marcar el límite de lo que le interesa al psicoanálisis. Al psicoanálisis le interesa que ese sujeto de deseo, con sus capacidades físicas, mentales, intelectuales, hace síntoma, sufre, y pudiendo aprender, no aprende, que es lo que hace alusión a la interferencia. Lacan hace referencia a cómo el niño también trabaja; por ejemplo, en el autismo, el niño decide frente al Otro; es decir, no hay un Otro interior primero que el exterior, porque en el autismo hay una barrera al Otro. Por eso las dificultades. Lo digo desde mi experiencia con niños autistas.

Cómo jóvenes canadienses de origen polaco representan su identidad de origen

ROCH CHARLES LITTLE

Mi intervención va a tener dos ejes: primero va a ser una reacción a la conferencia del profesor Cabrejo, pero no va a ser una intervención elaborada: no voy a debatir desde el mismo terreno disciplinar. A mí me parecieron muy interesantes las aplicaciones conceptuales, y en este sentido, como historiador, yo he visto un lenguaje común desde mis intereses investigativos.

Empiezo con un primer elemento en común, para retomar un poco lo que había dicho el doctor Cajiao al principio, y respecto del texto que he leído sobre los cruces culturales; al ser yo extranjero, hay uno de esos cruces culturales que no se puede hacer, que es leer una ponencia, lo cual resulta fatal. La gente se aburre, con toda la razón del mundo, por el español leído con un acento medio raro. En este sentido, voy a tomar algo que es culturalmente más aceptable, que sería en este caso plantear una serie de ideas que he anotado.

Yo he visto en la comunidad una idea muy interesante, y me sentí muy entusiasmado por la conferencia, precisamente porque etimológicamente entusiasmar viene del griego “enteos”, es decir, estar en contacto con los dioses, suscitar pasión.

Suscitar pasión en la medida en que me doy cuenta de mis intereses investigativos en el tema de la filosofía de la historia. En todo ese proceso que voy trabajando desde años atrás, relacionado con la construcción del pensamiento histórico, veo un paralelo interesante en lo referido a la formación (como lo vemos en el bebé, según expresó el profesor) en la construcción del otro.

Me voy a ocupar de otro tipo de investigación, relacionada con la juventud. Es un trabajo que presenté hace muchos años, una ponencia en Canadá, país multicultural, donde hay muchos inmigrantes. Yo había investigado cómo los jóvenes canadienses de origen polaco representan ese otro que es su identidad de origen. En ese sentido, resulta interesante ver esos paralelos: que al bebé no se le puede imponer el lenguaje, ni el otro; él lo va construyendo, y de cierta manera el padre debe adaptarse a esta situación.

Yo observé un fenómeno similar en cuanto a la dinámica de las comunidades inmigrantes, en este caso, de la polaca: hay un cruce entre lo que los padres y las asociaciones de inmigrantes desean imponer como identidad, y

eso nos lleva al problema de que al principio la reacción de los padres frente a sus niños consiste en señalar que a éstos se les olvida el país de origen, que no les interesa.

Mi investigación, por el contrario, ha mostrado que a los chicos sí les interesa su identidad, pero que es necesario entender cómo la expresan. En este sentido, lo que yo he observado es una construcción personal; es decir, volvemos al problema de la construcción de esa representación que se hace a través de un relato. Esto es muy interesante, por lo cual vuelvo al ejemplo de los padres. Si los padres dicen “tienen que saber el idioma, tienen que practicar la religión católica”, acuden a una serie de criterios, a veces demasiado estrictos.

En ese sentido, me gusta la puesta en escena que mencionaba el profesor Cabrejo, porque la puesta en escena en este caso se encuentra en mi investigación. Yo era el investigador que los interrogaba sobre algo que ellos tenían y que no necesariamente les preocupaba, pero a partir del momento en que se les interrogó sobre el asunto, así lo manifestaron. Es un efecto “performance”. Estamos “performando” (actuando) esa identidad. En ese sentido, yo encontré una serie de categorías que podemos resumir en cuatro, en cuanto a la manifestación de la identidad y todo lo que se relaciona con eso.

- Los primeros eran los más cercanos a la identidad polaca, a como se vive en Polonia: eran jóvenes recién llegados: manejaban el idioma, lo que supuso que me entregaran sus relatos en polaco, idioma que conozco. En ellos me contaban cosas triviales. Aquí había un comprobante innegable, que decía: “Soy polaco porque sé el idioma.” De resto, ya no tenían que comprobar más, porque la demostración del idioma era contundente por sí misma. Siguen otras tres categorías en las que la construcción discursiva se vuelve cada vez más compleja.
- Los segundos eran los nacidos en Polonia, que se fueron del país entre los 9, 10 y 12 años, o cuando entraban en la preadolescencia, pero que quizás ya habían pasado muchos años en Canadá, viviendo en un medio francófono (porque estamos hablando de la población de Montreal, donde se concentran principalmente). Ya no manejaban el idioma, o si acaso, recordaban algunas palabras. Aquí ya está presente el problema de cómo demostrar que son polacos. Lo hacían a través de recuerdos personales: contaban su infancia, hablaban sobre su ciudad, su barrio, su casa, su apartamento, etc.

O hablaban sobre acontecimientos políticos: se acordaban del asunto de Solidaridad, en 1981, o del golpe de Estado de Jaruzelski, cuando los padres fueron afectados directamente por la represión. Esos eran recuerdos personales, pero decían: “No manejo el idioma, pero soy polaco porque tengo buenos recuerdos de mi vida en mi país.”

- La tercera categoría ya es más compleja, porque estamos hablando de jóvenes que dicen que nacieron en Polonia, pero cuyos padres emigraron cuando ellos tenían 2, 3, 4 años de edad. No hablan el idioma, carecen de recuerdos, pero cuentan la historia del país, y empiezan con el relato de los grandes próceres de la historia nacional.

Por último, encontré un solo caso, bastante significativo, de una persona que ya no se acordaba nada. Sabía que era polaco, y nació en Polonia, pero desconocía el idioma, no tenía recuerdos, y no sabía de la historia. Pero empecé a elaborar un relato muy impersonal que tenía credibilidad: habló sobre una región montañosa, lo cual hace suponer que se trata de una región en el sur del país, en Cracovia, donde hay montañas. Pero es un recuerdo tan impersonal que al analizarlo, uno se da cuenta que se podría aplicar en los Andes colombianos, en Ecuador, en Chile o en las montañas rocosas canadienses. Porque hablaba de flora, de caza, pero de manera muy impersonal. En este sentido, yo diría que era un intento desesperado por reivindicar una identidad: otra que sí tiene, pero que de hecho ya no la puede apoyar sobre nada; y en este caso, la imaginación entraría en juego.

Por eso yo encontré muchas similitudes en el tema aquí relacionado, con esos jóvenes. Esto me lleva a un concepto. He llegado a la conclusión de que somos eternos bebés del aprendizaje y del conocimiento: el problema consiste en que no lo queremos asumir, en particular, los educadores que están en instituciones educativas, o en cualquier marco institucional. Eso me lleva a una discrepancia: o no tanto una discrepancia, como un aspecto de la reflexión que el profesor Cabrejo no toma en cuenta; el profesor Cajiao ilustró el aspecto de la contextualización: no sólo es la cuestión de la mamá que dice el lenguaje, sino en qué tono lo está diciendo.

Pero en el debate con la doctora Peláez y la respuesta que nos ha dado, nos hace entender un aspecto del que está consciente pero que no lo ha trabajado, porque el objeto de estudio era otro. No obstante, sigo insistiendo en ese aspecto de la contextualización, pero hacia lo filosófico, al contrario de la

intervención anterior, que era más de carácter sociológico. La quiero introducir con el lapsus que surgió en su ponencia en la Feria del Libro, de “entrada” y no “entrar”. Precisamente, a mí me parece que en este sentido es un aspecto de contextualización, que por razones x o y no voy a tener en cuenta para enfocarme sobre un tema en particular.

Ese tipo de contextualización es un problema de fondo y nos lleva a un asunto que me interesa mucho desde hace tiempo. En toda esa metáfora de “entrada” y no “entrar”, estamos tocando un modo importante de la condición de la modernidad: que en nuestra civilización occidental, de base europea egocéntrica, encontramos un largo proceso de secularización de un pensamiento religioso, el cristianismo. Es un aspecto que se olvida a menudo, pero la modernidad no es más que la traducción al lenguaje racional de las grandes expectativas, de los interrogantes que han surgido desde el cristianismo, es decir, quiénes somos, por qué estamos aquí y sobre todo el aspecto trascendental de a dónde vamos.

Respecto de la educación, soy partidario de la posición de Michel Foucault, quien dice que en nuestra civilización la educación reprime. En ese caso, estamos ante un modelo educativo, como artefacto cultural, como fenómeno de civilización, que no es “entrada” sino “entrar”. Es un proceso violento, porque en nuestra civilización el conocimiento es enseñar, por lo cual surge el interrogante de qué significa educar en nuestra civilización. No me refiero solamente en el país, pero es particularmente fuerte —a mi modo de ver— en los países de tradición cristiana y particularmente católica. Educar es dolor, es sufrimiento, es sacrificio, es deber, y sobre todo, es negación del placer. En este sentido, no nos lleva a una sana locura, sino a una locura que Nietzsche califica con el término terrorífico de “nihilismo”, la negación misma de la vida aunque pretendamos afirmarla.

Soy de la Universidad Nacional, y si miramos en el folleto de cualquier carrera de la Universidad, dice en sus objetivos: “Formar gente que se comprometa con el país, con las luchas”, y eso es inocular un espíritu de sacrificio. Yo escucho a mis colegas: “Para que aprenda a manejar una serie de estadísticas, el estudiante tiene que sufrir.” Son expresiones que uno escucha a menudo, pero por eso digo que se miren a sí mismos cada uno de ustedes y quizás tengan la honestidad de reconocer si algún día u otro no han pensado o dicho algo similar.

Por eso discrepo del profesor: el problema no es sólo un acto de voluntad. El problema no se soluciona simplemente al decir que vamos a reemplazar el término “entrar” por el de “entrada”; también es necesario un trabajo de deconstrucción. Según Nietzsche, el creador es primero un destructor: rompe las viejas tablas de la Ley, para escribir nuevas. En ese sentido, la solución estaría dentro de la propia reflexión. Yo creo en la reconstrucción, teniendo en cuenta que somos eternos bebés frente al conocimiento. Como decía un conferencista hace un par de años: los niños son postmodernos; y son los padres, la sociedad, la educación lo que los hace modernos. Es decir, les ponen algo que no es natural, a pesar de lo que la mentalidad científica nos quiere inocular.

La propuesta es volver a ese balbuceo que encontramos en los libros que el profesor Cabrejo nos enseñó antes, y nunca perder de la mente el principio del budismo zen. Esos libros son tan geniales, porque son supremamente difíciles de escribir, porque según el principio del budismo zen la simplicidad es algo muy complejo y supremamente difícil de alcanzar.

Al hablar se expresa de dónde venimos

EVELIO CABREJO

Me interesa particularmente la primera categoría que usted describió, donde los sujetos se determinan como polacos al dar la prueba de que dominan la lengua. La lengua es algo que permite crear una identidad que finalmente conocemos muy mal, y por eso los jóvenes no necesitaban muchos argumentos; sólo querían mostrar que sabían hablar esa lengua, sin dar más argumentos.

Eso me parece muy importante: porque cuando uno habla una lengua que ha aprendido como lengua culturalmente transmitida, quiere decir que la lengua nos ha marcado, y cada vez que hablamos, decimos de dónde venimos, así no lo digamos explícitamente. Y algunas sociedades continúan marcando físicamente el rostro. Se diría que la lengua es una marca simbólica extraordinaria; cada vez que una persona habla, dice de dónde viene sin decirlo explícitamente.

Es cierto que yo no trabajé en mi exposición el problema de los contextos, no trabajé la pragmática de la lengua que los ingleses han elaborado de manera

muy interesante. La pragmática de la lengua es algo que desarrollo en un curso de la antropología del lenguaje que tengo con mis estudiantes en París, sobre todo, con relación a la dificultad de aprender una lengua extranjera.

Los parámetros pragmáticos no fueron mencionados en mi exposición. Sólo traté de mostrar cómo es que el otro se construye a medida que se entra en la lengua y en la cultura, pero lo traté de manera muy simple, porque es mucho más complejo que lo que quise transmitirles.

PREGUNTAS

—¿Podría precisar el concepto de otro y del Otro en Lacan?

GLORIA PATRICIA PELÁEZ

Es muy difícil precisar, y retomo lo que dice el profesor Little: ser simple es más complejo de lo que uno cree. Entonces, tratando de precisar el otro, con minúscula, en Lacan, diría que es todo lo que se pone en la relación imaginaria, es decir, yo y el otro, tú y yo. Como fenómeno sencillo, podríamos ver lo que pasa en el niño cuando se ve en el espejo, que es como si fuera otro que no es él, porque no se logra reconocer; o lo que pasa en una sala-cuna, cuando un niño llora y todos los demás empiezan a llorar, como si se contagiaran. Es porque hay una relación con el otro, de espejo.

Lacan precisó muy bien este otro, así como el Otro con mayúscula, precisamente en el estadio del espejo —así se llama—, que se ocupa de este trabajo del niño, entre los seis y los ocho meses. Entonces, el otro con minúscula es esta relación imaginaria. Los celos, por ejemplo, la rivalidad, la envidia, la agresividad que se juega en las relaciones, tiene que ver con este campo de lo imaginario, que es el campo del otro con minúscula.

El Otro con mayúscula hace alusión a la relación del lenguaje, la relación del sujeto con lo simbólico. Por eso la madre puede advenir en el lugar del Otro con mayúscula; encarna el lenguaje, y es la fuente de los significantes; está atravesada por el lenguaje, pero viene del lugar de donde se emiten, por decirlo así.

El problema es la relación del niño con el Otro con mayúscula, que se confronta con el otro con minúscula. Esto es lo que uno encuentra en la escuela: ahora bien, vemos cómo el niño se juega o no con la realidad del compañero, se interroga y compite, intentando ser más que el otro compañero, cuando nos dice: "Es que yo soy más que él." Y nosotros pretendemos, deseamos, que el niño o la niña, todos los niños y las niñas, trasciendan esa relación imaginaria, y establezcan una relación con el saber; y que esa relación, como representante de lo simbólico, se funde en un deseo; que no se centre o gire en saber para competir con el otro. Buscamos que no se quede en el orden de la rivalidad, es decir, en quién lo tiene o quién no lo tiene, o quién sabe más. He ahí la diferencia.

- *¿Por qué algunos estudiantes presentan dificultades para el aprendizaje de la escritura si no presentan diferencias físicas y orgánicas con sus compañeros?*

GLORIA PATRICIA PELÁEZ

Yo creo que hay muchas explicaciones y posturas disciplinarias que se pueden leer. ¿Cómo se lee desde el psicoanálisis? Lo primero, cuando viene a consulta un niño con dificultades en lecto-escritura, hiperactividad, aislamiento (a veces nos olvidamos de los niños tan juiciosos, y es importante, queremos que los niños sean juiciosos y muchas veces lo son porque sufren mucho, y el ser juicioso es un síntoma), habría que ver si eso es un signo, si realmente hay una dificultad o es un síntoma.

¿Por qué marco la diferencia? Un síntoma es cuando el sujeto se pone en juego ahí; es decir, tiene un contenido más allá de esos procesos mentales donde se está interrogando por quién soy para el Otro. De pronto, lo que decía el profesor Little, con todas las categorías de polacos, es en última instancia: "¿Quién soy: ¿soy polaco o soy canadiense?" La pregunta es quién soy para el Otro.

En el niño con dificultades de lecto-escritura sería: "¿Quién soy para el Otro si no puedo aprender?" Entonces, muchas veces los niños buscan a través de su síntoma un reconocimiento del Otro, pero ese síntoma es una objeción a lo que se le impone, y es lo único que lo sostiene en su particularidad.

- *Si los niños hacen y tienen la capacidad de leer gestos, actitudes y demás en otros es porque han aprendido de sus cuidadores primarios esa interpretación, la cual usualmente es errónea, puede estar influida por prejuicios y demás. ¿Cómo romper esa cadena?*

EVELIO CABREJO

Es cierto que la vida humana comienza a construir significado desde el nacimiento, pero los significados que se construyen no corresponden frecuentemente a una adecuación de la realidad. Les voy a comentar un ejemplo. Pero antes he de decir que los mismos niños, a medida que avanzan, van encontrando respuestas; como decía Piaget, hay una especie de acomodación y asimilación que va en movimiento continuo. Como se hace en la teoría científica: cuando una teoría científica lleva mucho tiempo y en un momento se descubre una nueva que abandona la anterior, la nueva conserva un poco de lo anterior y da nuevas posibilidades.

Resumo esto apoyándome sobre lo que un niño me dijo una vez: "Cuando yo estaba pequeño, yo creía que para tomar leche había que matar la vaca; después me di cuenta de que podía tomar leche sin matar la vaca, y después me di cuenta de que si mataba a la vaca no podía tomar leche." Esto quiere decir que el niño leyó el mismo acontecimiento de maneras diferentes, pero a medida que avanzó creó nuevas teorías frente al hecho; abandonó una para optar por la otra. Este niño me está dando finalmente el fenómeno de la ciencia a través de la historia: se crean teorías, se descubren otras, y se avanza así.

Eso pasa con la psiquis y el conocimiento: precisamente la sexualidad infantil no va ser la misma que la sexualidad genital, pero lentamente el niño va adaptando las nuevas respuestas a medida que avanza en la cultura, que ha aceptado la prohibición, etc. Me parece que eso es una dinámica. No se trata de la verdad, se trata de una relación del discurso del sujeto consigo mismo y la referencia que él hace, y eso evoluciona.

Precisamente respecto del diálogo, del relato, nuestra vida es una serie de relatos, y cada vez que avanzamos, los modificamos. Finalmente terminamos construyendo un relato frente a nuestra propia vida, uno que nos conviene más o menos, sin que sea el que describe exactamente lo vivido. Como dice García Márquez, "la memoria no es necesariamente lo que se

ha vivido, sino lo que uno cree haber vivido”. En ese sentido, nos creamos posibilidades mentales para poder avanzar, y todo sujeto vive así; yo creo que hasta el último momento de mi vida me creo un relato de mí mismo, relato que no será nunca definitivo.

Con frecuencia, los niños están cambiando las respuestas que dan, según avanzan en la cultura, en el conocimiento, en la experiencia, en todas esas cosas; pero en ningún momento se tendrá el relato preciso. Es un relato que afortunadamente está abierto, deja una especie de incógnita al interior del sujeto mismo, que le permite continuar pensando.

– *¿Cuál es el papel de la representación “performance” en la construcción de la identidad?*

ROCH CHARLES LITTLE

Yo entiendo como performance un problema metodológico que he captado en el análisis de mis relatos. Yo sentí, por parte de los entrevistados, no sólo la necesidad de decir que son polacos, sino de comprobarlo. Ahí entra todo un aparataje de demostración, es decir, de “performar” la identidad. Yo parto de la hipótesis de que, al principio, esos muchachos, por las razones que expresé antes, primero que todo se sentían canadienses o norteamericanos, o no tenían ninguna duda de qué eran. Así se definían; sabían que tenían otra identidad de origen, pero realmente eso –a la gran mayoría– no le preocupaba. Pero al sentirse requeridos por un extranjero, un no polaco en este caso, pues tenían que hacer ese proceso de performance, de comprobar su identidad.

Aquí estuve esquemático, pero precisamente las preguntas sirven para aclarar un poco las cosas. En la primera de las categorías que yo resaltaba, no queda lugar a dudas: la lengua es el comprobante absoluto; no hay que entrar en detalles. Pero la cosa se complica con las otras categorías, con los recuerdos personales, la historia patria o la imaginación. Me voy a detener un poco en los recuerdos personales y la historia patria, donde se va a entender ese aspecto del performance, porque aquí encontramos una serie de subcategorías.

En los recuerdos personales yo sentía –y eso también es el efecto del performance– que efectivamente lograba medir ese aspecto, precisamente el impacto que se genera en la persona que lee el texto, es decir, el investigador.

En los recuerdos personales había una categoría que ellos seguramente pensaban: “Eso lo va a convencer, porque son recuerdos personales en los que yo ilustro lo que fue mi vida familiar en Polonia, lo que eran las tradiciones polacas, cómo eran las casas, las calles, es decir, recuerdos que se refieren a la vida polaca.” Es decir, me acuerdo de cómo ser polaco en Polonia.

Pero entre todos los recuerdos personales, yo observé una subcategoría, de quienes ya no podían mostrar recuerdos tan precisos. Ahí sí son los recuerdos personales los que me conectaban con acontecimientos que no entran en la tercera categoría, que es la historia patria. Por ejemplo, el relato que decía: “Yo me acuerdo cuando mi papá fue detenido por el ejército, cuando hubo golpe de Estado en el 81...” Se trata de recuerdos personales, pero relacionados con la historia del país, porque ya no se está en condición de acordarse de las tradiciones, como en el primer relato, que en ese sentido es más fuerte. Lo mismo pasa con la historia patria: “Yo no me acuerdo de mi vida personal allá, no sé muy bien qué es ser polaco, pero sé la historia.”

Existen las subcategorías de quienes manejan muy bien la historia, con unos acontecimientos muy precisos, y los que se refieren a la historia como “me acuerdo de que hubo un rey en el Medioevo...” En ese sentido, también algunos iban más hacia la historia contemporánea, que era como decir: “Yo me apego sobre algo más reciente.”

En un momento del relato empezaba la cuestión de decir: “¿Hace cuánto tiempo estoy en Canadá? ¿Nací en Polonia o no nací en Polonia?” A partir de ese relato ya viene todo el elemento de comprobar que soy polaco. A esto me refiero, al elemento de performance que había mencionado, es decir, a la necesidad de comprobar a los lectores que soy polaco, en últimas.

Después yo les pasé a los padres de esos muchachos los resultados de mi investigación. Ellos quedaron impresionados, porque nunca pensaron que sus hijos tuvieran un sentido de identidad tan arraigado. Claro, no era el que querían los padres, ni la asociación de inmigrantes.

- *Una de las formas de segregación es justamente la imposición de la lengua madre mayoritaria, frente a los lenguajes humanitarios de los inmigrantes.*

ROCH CHARLES LITTLE

La lengua madre no es sólo la lengua que nos enseña la madre, sino la lengua madre dentro de la cultura. Sin embargo, no debemos descartar el concepto de lengua madre. Es un concepto polisémico. El comentario es otra faceta de lo que es la lengua madre.

En el caso de una cultura que se impuso por un proceso de conquista, ella impone a las otras comunidades esa lengua madre. Estamos totalmente de acuerdo en que es una condición en la cual se impone. En el caso de Canadá, esa política multicultural oficial de fomentar los grupos de orígenes étnicos –otros diferentes de los dos pueblos fundadores–, cultivar su culto de origen, ha llevado a un cierto proceso de opresión; no nos podemos escapar de la cárcel de la modernidad, cuyo carácter es perverso.

Es una forma de segregación. Yo quiero recordar el triste episodio de lo que era el régimen del apartheid en África del Sur, donde un gobierno blanco, para excluir a una población negra, muchas veces, lo hizo a partir del reconocimiento de una supuesta cultura tribal: “A ese grupo los encerramos en su territorio de origen y se debe quedar ahí, y no se puede desplazar al territorio de los blancos sin un permiso especial.”

Por esta razón tengo muchas reservas frente al concepto de “afrocolombiano”, que me parece un concepto muy perverso, porque es una manera decir: “Reconocemos los derechos a la población de origen africano”, pero en últimas se la está aislando y segregando de nuevo.

Panelistas

Evelio Cabrejo

Doctor en Lingüística, Universidad La Sorbona, París. Especialista en Psicoanálisis y Psicología Clínica. Graduado en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Investigador del Departamento de Investigación Lingüística en la Universidad de Jussieu, París 7.

Francisco Cajiao

Magíster en Economía. Filósofo. Docente e investigador. Secretario de Educación de Bogotá.

Gloria Patricia Peláez

Candidata a Doctora y Magíster en Filosofía, de la Universidad de Antioquia. Especialización en Trabajo Social Familiar, Universidad Pontificia Bolivariana. Psicóloga, Universidad San Buenaventura, Medellín.

Roch Charles Little

Doctor. Magíster en Historia, Universidad de Laval, Canadá. Licenciado en Historia. Profesor de la Universidad Nacional de Colombia.



SEGUNDA CONFERENCIA

EL NIÑO SUBLIMINAL EN LA CONVENCION INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

CARLOS ENRIQUE TEJEIRO

Preliminares

Agradezco, ante todo, la gentil invitación de la Universidad Distrital, a través de la Cátedra UNESCO, dirigida por la respetada profesora Flor Alba Santamaría, para reflexionar de manera breve sobre algunas preguntas inquietantes en lo que hace a la ya lograda reforma al Código del Menor, que en buena hora quedó plasmada en el actual Código de Infancia y Adolescencia.

Feliz esta ocasión, por cuanto es menester, pasada ya la euforia de la promulgación de dicha pieza legislativa, acometer enormes desafíos implícitos en cómo hacer cierto el contenido de dicha obra y qué hacer para alcanzar sus metas. En particular, me refiero a cómo cerrar el abismo que todos sabemos que existe, entre las consagraciones del derecho positivo y la realidad, determinada ésta por el mayor o menor grado de impacto de las políticas públicas de infancia y adolescencia.

En otras ocasiones me he referido al viejo temor que me embarga cuando reflexiono sobre estos temas, en lo que hace a la inveterada costumbre de confundir las políticas públicas con los planes de gobierno. Tan sólo de manera reciente se acusa un tenue posicionamiento de los temas de la infancia y la adolescencia en el discurso oficial, y de manera incipiente surge en los medios el cuestionamiento sobre la manera como conducimos los asuntos de los niños y las niñas en el país.

En estas líneas quisiera entonces referirme, espero que de manera ponderada, a tres momentos especiales en la historia de la infancia en Colombia. El primero de ellos, cómo era la infancia al nacer el actual Código del Niño y el Adolescente; un segundo momento, lo que deberíamos estar cambiando y logrando para hacerlo posible, y finalmente, sin hacer futurología, cómo serán las instituciones y la sociedad civil en tanto que se diseñen para el éxito de la misión que nos espera. Es decir: cómo acercar la utopía de la infancia concebida desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño, CIN, a la realidad de las instituciones y de la política como un todo.

Colombia atraviesa un mar plagado de peligros. Lejos de pretender aquí un análisis sociopolítico sobre las condiciones estructurales de la nación, las circunstancias cotidianas del país nos obligan a iniciar un largo camino de reconciliación y de superación de un pasado y un presente sangrientos. La misma comunidad internacional, otrora apática frente a la suerte de los colombianos, ha venido a intervenir casi directamente en la manera como estamos resolviendo nuestros conflictos internos. El otrora derecho internacional, que durante siglos fue más una cuestión del interés de los juristas y los cancilleres de las naciones, se torna en elemento político que dibuja con fuertes trazos la dirección interna del país.

Así, mientras observamos los esfuerzos europeos por lograr la globalización y la Gran Europa, hemos dejado pasar desapercibidos síntomas claros de una creciente hispanoamericanización de nuestros problemas regionales; para no mencionar los incipientes conflictos con algunos países en lo que hace a la Ley de Justicia y Paz y la debida satisfacción a las víctimas del conflicto interno.

La infancia, desde esta perspectiva, no podrá obtener visibilidad alguna si no avanzamos hacia la reparación y la construcción de un orden más justo entre los colombianos. Porque existen dos coyunturas que no permiten diseñar políticas de amplio espectro: el desplazamiento forzado y el reclutamiento ilegal de niños y niñas. Preocupa el primero de éstos, porque si no se conjura estructuralmente, corremos el riesgo de criminalizar a la sociedad agraria, perpetuando el desarraigo de las nuevas generaciones de campesinos y de gente de escasos recursos a quienes golpea el desplazamiento.

La indolencia nacional hacia estos temas asombra, anestesiados como estamos ante el horror y la guerra. La cuestión del desplazamiento, decía,

compromete lo más profundo del tejido social y opera como catalizador de presiones anómicas de gran escala. Y es la infancia, siempre la infancia, la que absorbe el impacto nefasto de tales realidades. Por eso, intentar un discurso sobre los niños y las niñas no es cuestión de buenas voluntades y compasiones públicas. Es intentar el caleidoscopio de lo social para que a trasluz de tres espejos se vean nuestras realidades: el hambre, la desesperanza y el afán de justicia: justicia material, no formal. A ese anhelo dedico estas líneas.

Reflexionemos entonces sobre el estado actual de la infancia y la adolescencia. Para esto, nos referiremos a un paradigma en particular que nos permite observar de manera transversal la situación general de la materia que nos ocupa.

Del pasado hacia el presente: el paradigma de la ambigüedad

Una vez más, debo insistir ante esta audiencia, conformada por especialistas en el área, sobre un tema particular: el paradigma de la ambigüedad. El término fue acuñado por el profesor Antonio Carlos Gómez d'Costa en varios de sus escritos, y en lo fundamental se refiere a la actitud esquizofrénica de las instituciones y los funcionarios al aplicar la Ley de Infancia inspirada en las nuevas concepciones de la doctrina de protección integral.

El Código de Infancia y Adolescencia –ya lo sabemos– se inspira a fondo en el lenguaje garantista de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y subvierte el paradigma de la situación irregular como postura filosófica en la que se inspiró el derogado Código del Menor. Los principios y postulados de dicha doctrina garantista ya han sido divulgados ampliamente por la academia y la literatura oficial a lo largo de estos últimos diez años.

No obstante, en la aplicación de los postulados de la protección integral se acusa un profundo desdén de parte de las instituciones, la prensa, la sociedad civil y la burocracia, que de manera ostensible o velada pretenden seguir interviniendo la familia y administrando el derecho de protección especial desde los postulados de la ya derogada situación irregular. Esta tendencia –decía– se manifiesta de múltiples maneras, pero en lo fundamental deseo destacar algunas de dichas manifestaciones que son relevantes para entender la esquizofrenia institucional a la que hago referencia. Veamos algunas.

Falta de aplicación del principio de corresponsabilidad

Este principio, consagrado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en los artículos cuarto y siguientes, determina la necesaria cooperación y mutua asistencia entre el Estado, la sociedad y la familia, en el logro de la protección especial a los niños y su desarrollo armónico e integral. En el Código de Infancia y Adolescencia quedó consagrado en su artículo décimo. Presupone la concurrencia entre las esferas públicas y privada hacia la obtención de las garantías que materialicen los derechos declarados en el Código.

Sin embargo, a este nivel se acusa ambigüedad: para el común de las gentes, la cuestión de la infancia es responsabilidad del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, lo que está muy lejos de ser cierto. Es necesario insistir en que lo concerniente a los niños y las niñas no es privativo del ICBF sino que determina una acción concertada entre todos los órganos del Estado y de la sociedad civil. Su contrario, es decir, el principio de subsidiariedad, consagrado por la Ley 7 de 1968, ha quedado derogado por el actual Código, siendo dicha cooperación un eje central de la búsqueda de garantía de derechos de los niños y niñas.

El principio del interés superior del niño como eje rector de toda política pública

Este principio, consagrado en el artículo tercero, determina el rumbo de toda actuación en materia de infancia y adolescencia. Los jueces y demás funcionarios deben atender en todas sus decisiones a la búsqueda de dicho interés superior. Para este efecto, el derecho de infancia juega un papel determinante en la consolidación de dichos derechos. Sin embargo, siguiendo a Grossman, la formulación misma de dicho principio presenta serias inquietudes, atinentes a la manera de invocarlo:

- a) Como eufemismo del “derecho de igualdad” al interior del conflicto entre los padres;
- b) como parámetro de una pretendida “neutralidad” en la intervención de los especialistas a la familia en conflicto;
- c) como parámetro constitucional en lo relativo a las políticas públicas;

- d) como una construcción conceptual que diseña el juez de la causa; como una limitación específica al poder legislativo;
- e) como principio de no discriminación en las controversias por las preferencias sexuales de los padres; y
- f) como la voz del que no habla.

Desde donde se mire, dicho principio acusa un alto margen de confusión y manipulación al momento de ser invocado y aplicado por los diversos entes que participan en el entorno del niño y de la niña. Y tal diferencia en su alcance y utilización preocupa, por cuanto dicha confusión o manipulación del principio no es más que otra muestra fehaciente de la ambigüedad, de ese estado de cosas que hace que el verdadero interés del niño y la niña, es decir, en sentido objetivo, lo que a él o ella en verdad atañe, sea apropiado por los diversos actores.

De tal manera, se condena a la infancia a ser un recipiente vacío, cuyo contenido se estructura a partir de los intereses y “guerreos” propios de los padres, la ideología que subyace en las decisiones judiciales y la lucha por el poder social que determina el contenido de las leyes y las mismas políticas públicas.

Protección integral a la familia contra toda forma de violencia

En la protección a la familia el camino por recorrer es aún muy extenso. En esto no es viable confundir programas de claro corte asistencialista con la garantía de los derechos mínimos de los niños y las niñas. Se requiere perfeccionar los enlaces entre los distintos agentes, como los defensores de familia, las comisarías, los jueces y la policía de infancia y adolescencia. Sin embargo, merecen ser mencionados dos logros concretos en la materia: (a) los mecanismos alternos de composición de conflictos, y (b) el nuevo Código de Infancia y Adolescencia.

Respecto del primero, cabe destacar que las causas en las que se han visto involucrados niños y niñas han encontrado un cauce propicio para la búsqueda de soluciones expeditas que redunden en la salud psíquica y física de ellos. Si bien tales mecanismos deben fortalecerse, en su funcionamiento han mostrado ser útiles para preservar la integridad de los niños y las niñas. Muchas causas originarias de violencia en la familia pueden ser descongestionadas a través de este mecanismo. Si bien el manejo psicoterapéutico de primera infancia aún

no es explícito en los manuales para la atención a los usuarios, debe aspirarse en el mediano plazo a redirigirlo hacia la cabal protección de los niños y niñas contra la violencia intrafamiliar y social.

Figuras como el allanamiento, por parte de los funcionarios de policía del nivel municipal, con miras a rescatar a un niño o niña en peligro, deben perfeccionarse, abandonando el temor de violentar los derechos de los adultos. Existe ambigüedad, por cuanto en vez de dirigir la mirada hacia la vulneración de los derechos de la infancia y la manera de prevenirla, aún nos detenemos de manera hipócrita en consideraciones atinentes a los derechos de los adultos que han sometido a los niños y las niñas a conductas atroces.

¿Cómo que no existe ambigüedad por parte de quienes dudan en fijar las vallas públicas con las fotografías de los que han sido convictos por violación contra los niños y las niñas? ¿No es ambiguo aquél que —ante la evidencia del delito atroz contra los niños— aún duda en castigar ejemplarmente a los adultos que perpetran dichas conductas? ¿Qué hemos aprendido de los casos de frontera que todos conocemos y a quienes aún se les conceden rebajas de penas por estudio y buena conducta en las cárceles?

Es ambigua la política criminal, la política carcelaria, y son ambiguos los lineamientos oficiales en materia de protección a los niños y las niñas. Es ambiguo el Código de Tránsito del Distrito Especial, que permite que cualquier persona transporte niños y niñas a los colegios sin las debidas seguridades, y es ambiguo el Estatuto de Televisión, que permite toda suerte de excesos en las transmisiones en las que se ven involucrados los menores.

También existe ambigüedad manifiesta cuando de política carcelaria se trata. Preocupa a la academia el estado de cosas que se vive en las prisiones de mujeres y el estado que acusan las sala-cunas en todos los establecimientos carcelarios. ¿Cuál es el interés superior de los niños cuyas madres afrontan una pena privativa de la libertad? ¿Conocemos a fondo el impacto de la institucionalización de las madres en la crianza y la educación para la infancia?

Definición clara de los tipos de prácticas de crianza

La familia debe ser asistida a fondo para cambiar las prácticas de crianza que vulneran los derechos de los niños y las niñas, los modelos autoritarios, que a veces incitan el castigo corporal y psicológico de sus miembros. Debe ser

asistida para lograr nuevas formas de composición de roles y pautas sociales. Y es en la crianza en donde se observan las más péfidas interpretaciones de lo que algunos padres entienden por “interés superior”. Me refiero en particular a algunas formas de trabajo infantil intolerable que disfraza formas de esclavismo infantil y trata de blancas. El mismo reclutamiento ilegal se disfraza a veces como falta de oportunidades de trabajo en las zonas rurales, desconociendo todos los derechos fundamentales de los más jóvenes.

Fortalecimiento del orden municipal para el logro de las tareas anteriores

En este tema debo destacar de manera expresa el trabajo realizado por Unicef y la Procuraduría General de la Nación, junto con la Delegada de Infancia, entidades que lograron sacar adelante el proyecto “Municipios y Departamentos por la Infancia y la Adolescencia”. Este trabajo muestra con claridad la necesaria interacción entre los entes territoriales y el nivel central, especialmente en lo que respecta a la apropiación de partidas y a la definición de prioridades en dichas regiones.

Pero es aquí en donde todavía se observan desajustes severos: los niños y las niñas, como tales, aún no son visibles en las regiones. Recientemente, hemos asistido despavoridos al caso de la muerte de infantes en el departamento del Chocó, bien por la falta de provisión del Estado en la cobertura de servicios de salud, o porque los niveles de corrupción no hacen viable la organización del gobierno departamental.

Aquí se aprecia ambigüedad: los planes de desarrollo aún no priorizan la infancia en el gasto público, y menos aún en el traslado de partidas para el desarrollo de infraestructura vital para la infancia: redes de apoyo social, hogares de paso y guarda, sala-cunas, servicios de pediatría, etc., para no mencionar lo concerniente a la lúdica en las ciudades intermedias y pequeñas localidades de los municipios. La ausencia de visibilidad en los presupuestos regionales ocasiona ausencia de gasto público en estas materias.

Del presente hacia el futuro: del niño subliminal al niño social

Al pensar entonces en palabras de nuestro Nobel, en construir un país para los niños, será necesaria una acción conjunta entre la sociedad, la familia y el

Estado. Como ya se mencionó, dicha acción se entiende desde una interacción entre los tres elementos básicos de lo social. ¿Cómo lograrlo? No hay fórmulas precisas, todos lo sabemos. Sin embargo, existen ya realidades con las que no se contaba en el pasado, que hacían efímero el mero anhelo de justicia para los niños y las niñas. Tan sólo deseo enumerar algunos de los elementos que hacen el hoy de los niños y las niñas muy distinto de su ayer.

El Código de Infancia y Adolescencia

No hay que dudarle: constituye un logro formidable en favor de la infancia colombiana. Quince años de intensa labor académica de la sociedad civil y los entes gubernamentales, la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales fueron necesarios para que Colombia tuviese un Código acorde con los postulados internacionales y adecuados a la doctrina de protección integral. Fue un largo trecho a bordo de una nave que estuvo muchas veces a punto de naufragar. Muchas vicisitudes vivió este Código hasta convertirse en pieza normativa que habrá de ejercer vital influencia en la consolidación de una cultura para la infancia.

Porque es menester mencionar aquí que si bien su promulgación y vigencia enmarcan un hito en la historia de la deuda para con la infancia, este Código debe entenderse más como un punto de partida y no como el logro final en el largo proceso de consolidación de una cultura de infancia. Y si bien es tan sólo un punto de partida, ¿qué decir de estos quince años que hoy terminan, en los que sin esta pieza central se entronizó la ambigüedad y la reacción ciega de algunos funcionarios frente al avance en los principios de protección integral y en la perspectiva de derechos para la infancia?

De ahí su importancia: interrumpe un ciclo histórico de más de sesenta años en los que predominó la visión asistencial y paternalista en la atención a la infancia, para pasar, por ahora tan sólo formalmente, al lenguaje de las garantías y de la búsqueda de visibilidad para los niños y las niñas de Colombia.

Estos quince años de atraso en adecuar la ley resultan onerosos para la infancia. Las instituciones acusan un desfase manifiesto respecto de las nuevas tendencias garantistas que imperan en todos los países signatarios

de la Convención Internacional de Derechos del Niño. Ahora nos compete implementarlo: que sus postulados y declaraciones alteren fundamentalmente lo cultural y lo simbólico colombiano, y su mandato garantista informe ciertamente las políticas públicas que éste consagra y los derechos que exige.

A partir de la enumeración detallada de los principios que lo informan, el Código introduce el catálogo de derechos de la infancia, enumera y describe las medidas de restablecimiento de derechos y su prevención, establece las funciones de defensores y comisarios de familia, diseña un procedimiento único para su materialización, describe el nuevo sistema de bienestar nacional y las políticas públicas del sector de infancia, e introduce todo lo referente a la justicia penal juvenil, que ordena el tratamiento procesal garantista de las causas en las que un niño o niña colisione con la ley penal. Como si lo anterior no bastara, establece innovadoras concepciones sobre la responsabilidad que le cabe a la sociedad, el Estado y la familia en el logro de dichos objetivos y prescribe claras responsabilidades para quienes tienen a su cargo el restablecimiento de los derechos de la infancia.

Hoy, el día de su entrada en vigencia, no puedo menos que recordar a todos y cada uno de los funcionarios y las personas, consultores nacionales e invitados de otros países, que con su trabajo metódico de tantos años hicieron posible este momento. En la fase final, la cooperación del poder legislativo permitió que este Código viviera. Para la historia de la infancia y la adolescencia en Colombia quedan los debates magníficos, las sesiones interminables y los aportes de todos ellos y ellas. El país no sabe aún qué tanto les debe. Desde aquí, hoy, a los ocho días del mes de mayo de 2007, cuando inicia su vida jurídica el Código de Infancia y Adolescencia, ante este magnífico auditorio, les rindo un emocionado homenaje de gratitud y admiración sinceras.

La vida me permitió ser testigo de todo ello, y el azar quiso que en el día de hoy me dirigiera a ustedes, para dejar constancia de dicho proceso, e invitarlos a continuar sin descanso el camino que nos conduzca a la paz social y a la redención de nuestros niños y niñas. Para entonces, si perseveramos, el niño subliminal habitará en la dogmática jurídica, y el real, el social, jugará en los parques, al amparo de la ley, la sociedad y la familia. Tal es mi visión del futuro.

SEGUNDO PANEL

¿Y la voz de los niños?

SANDRA XIMENA GALLEGO GALVIS

Resalto la afirmación del doctor Tejeiro acerca de los discursos sobre el derecho, que en buena hora están llegando, a nivel nacional e internacional, en las prácticas de los medios de comunicación, como las preocupaciones de las instituciones educativas. Parece que hablan de los niños y las niñas, de la juventud, pero parece que no oímos la voz de los niños; creo que dejaría planteada la siguiente pregunta: ¿Qué dicen los niños a propósito de un discurso jurídico y desde el punto de vista del derecho y de los discursos políticos?

Ley de infancia y ética del cuidado. Más allá de la norma

ISABEL CRISTINA LÓPEZ DÍAZ

Mé voy a permitir expresar las preguntas que me han suscitado, de un lado, muchos años trabajando por los derechos de los niños y las niñas al interior de la educación, y de otro, el tener hoy la responsabilidad como funcionaria pública de sacar adelante proyectos que el gobierno de la ciudad ha diseñado para volver vida una política educativa que consulta los intereses de los niños y las niñas y que incluso con importantes avances, nos interroga y presenta complejos retos para llevarla a la práctica.

Una de las primeras preguntas que me hago es si resulta suficiente el estatuto jurídico, ético y político de los derechos humanos, para acercarse a un grupo de niños y niñas y ayudarles en su proceso de humanización, de volverse sujetos, seres dueños de sí, con una identidad y una vida propias. Al mirar la práctica diaria en los colegios, así como las interacciones entre adultos, niñas y niños en estos ambientes, en la Secretaría de Educación hemos tenido que pensar mucho el asunto, por varias razones.

En primer lugar, por supuesto, el que los derechos humanos son un logro de las luchas de los pueblos, gracias a las cuales éstos han alcanzado conquistas positivas y han podido volverlas un marco jurídico protector. Como decía el profesor Tejeiro, llegará el día en que niños y niñas podrán ser tratados en la

ley, al amparo de la ley, no por la voluntad de un funcionario, por su ideología, sino por unos principios, más en un país como éste, donde vivimos la desinstitucionalización y la deslegitimación de una serie de elementos del Estado social de derecho, y tenemos instituciones (entre ellas la educativa) en las que también las morales y las decisiones particulares, individuales, rigen la vida cotidiana.

Esto es mucho más cierto si tenemos en cuenta que la escuela tiene un inmenso poder ritualizador y normatizador; ritualiza las prácticas, las vuelve hábitos y luego las vuelve exigencias. En consecuencia, sus actores deben estar protegidos por un estatuto que los haga iguales ante la ley que los regula, que aplique y exija respeto a las normas, de manera justa y equilibrada. Todo eso hace parte de la ética pública, de la ética de la justicia, de lo formal, de lo ritual, del Estado de derecho.

Sin embargo, cuando uno recorre la escuela y reconoce las interacciones entre los adultos y los niños y niñas, entonces nota que hay un vacío, que falta algo, que hay elementos que no hacen parte de la ética de lo público y de ese marco jurídico, sino que provienen de otros dominios. Tales elementos son tan importantes que podrían llenar de sentido todos esos dominios jurídicos, y podrían darles contenidos fundamentales para que los niños y las niñas entren de verdad en interacciones con adultos que son capaces de humanizarlos.

¿Qué falta? ¿Cuál es esa carencia? Sin decir que lo jurídico, lo formal, no es un pilar fundamental, es necesario comprender que si bien la escuela es una institución pública en la que los niños y niñas comienzan a ser ciudadanos o ciudadanas, sujetos, o iguales ante la ley, o comienzan su vida pública, también es cierto que está constituida por un montón de relaciones, de redes de interacciones con éticas y con principios que no vienen de lo público ni de la ley, sino de otros dominios, como la corporalidad, la afectividad, la emocionalidad, la piel, la necesidad de la presencia, del reconocimiento, del cariño, de aquella ética con la cual vivimos y compartimos en el hogar, en la familia, en la amistad, en la intimidad.

Entonces, cuando un maestro afirma: “No, yo no dejo salir a esa niña del colegio, porque qué tal se vaya a la calle y le pase algo, y después me la cobren y me meto en un lío”, ha de empezar a comprender que debe pasar, de manera fundamental, del nivel de cumplir la norma, de cuidarse de no ser reclamado por la ley, a cuidar a la niña porque ella le importa, porque le duele, porque

está comprometido con su integridad y bienestar, porque ahí está puesta su pasión moral, su compromiso, su ética, su encuentro con ese otro ser humano que le toca por dentro y le interpela en otras fibras. Y por supuesto, tiene una responsabilidad jurídica con esa niña, pero es ese otro sentimiento y esa otra convicción la que llena de sentido y de fuerza su práctica como sujeto público. Tal es la ética de lo privado.

En la Secretaría de Educación, tras recoger el significativo aporte del movimiento social de mujeres en los últimos quince años, a eso lo hemos denominado la ética del cuidado aplicada a la educación, que va de la mano con la decisión de construir sujetos de derechos y del imperativo político y moral de construir una cultura en favor de los derechos de la infancia.

Los dos aspectos, ninguno separado del otro, serían los que contribuirían a que en un futuro los niños y las niñas puedan de verdad jugar felices en los parques y puedan educarse en medio de adultos a quienes su vida y su desarrollo integral les duele fundamentalmente, les importa, les toca la vida; adultos que por ellos son capaces de generar interacciones en la vida diaria en las cuales el cuidado y respeto del cuerpo, la piel, la necesidad, el reconocimiento, el abrazo, la caricia, la imposición de límites, el ejercicio de la autoridad, el ejemplo y el ser referentes, para que esos chicos puedan llegar a ser humanos y se conviertan posteriormente en ciudadanos o ciudadanas sujetos de derechos. Esto es lo que va a llevar a formar niños y niñas como los que queremos.

En todo lo que hemos trabajado en la escuela, hemos comenzado hablar de que si uno mira la disciplina escolar, los manuales de convivencia, las normas con las que se rige la vida y con las cuales sustentamos las acciones disciplinarias, si todo eso se pone en el foco de la ética del cuidado, del deber moral, afectivo y fundamental esencialmente humano de cuidar, de cuidarte, de cuidarnos, entonces la perspectiva de la disciplina escolar cambiaría, tendría otras prioridades y otros valores, y entraría a generar interacciones esencialmente diferentes entre adultos, niños y niñas..

Por eso venimos hablando de la importancia del autocuidado, de cuidar el cuerpo, primer territorio de humanidad, de cuidarnos, de que los niños y niñas nos cuiden a los maestros y maestras, y cuiden su cuerpo; que la escuela y los adultos cuidemos la alegría de los niños, su ser, su inteligencia, y dejemos de usar esas palabras que generan tantas heridas en el alma y que ningún estatuto jurídico prohíbe.

La Constitución prohíbe los tratos crueles, inhumanos o degradantes. Sin embargo, a veces, la justicia, los aparatos jurídicos, los esquemas jurídicos, sirven para cometer injusticias. Eso se ve con claridad en este país.

Ese discurso jurídico, que comparto y que por supuesto impulso con toda la convicción desde la Cátedra de Derechos Humanos en la política del Distrito, hay que situarlo en diálogo con todo lo que significan las éticas y los tratamientos venidos de esa parte afectuosa, para llamarla de una manera muy general, que necesitan –en su crianza– los niños y las niñas.

Cuidar de los otros y de las otras es efectivamente poder acceder a los derechos: al derecho al buen trato, al derecho a la vida, al derecho a la integridad, al derecho a ser amado y amada, reconocido y reconocida. Así, lo que buscaba aportar a este diálogo es lo que agregaríamos a eso de los derechos humanos, a la Ley de Infancia como un instrumento que responda a la Convención y que esté en el marco de la Constitución, lo que hemos conseguido para mirarlo por el otro lado, y finalmente, para responder a esa pregunta muy provocadora planteada por el profesor Tejeiro, de qué dirían los niños y niñas, los que no tienen voz, los que no pueden hablar, sobre lo que es el interés superior del niño y la niña.

Yo creería que ellos dirían que quieren ser humanos y que quieren ser tratados como humanos; que necesitan adultos que con sus acciones sean capaces de cuidarlos y reconocerlos como el principal tesoro y patrimonio de la humanidad, que es la niñez.

Niño sujeto de derechos, ¿sin cambio cultural?

ERNESTO DURÁN

Miremos inicialmente el tema de la mortalidad infantil que parece no dolerle a este país, que desconocemos, que hemos hecho invisible, o con el cual no nos acostumbramos a convivir. Si se calcula cuántas muertes infantiles se podrían haber evitado el año pasado en el país, las cifras nos muestran más de quince mil muertes de menores de cinco años que se podrían haber evitado si el país hubiera tomado asumido el interés superior del niño del que se hablaba aquí.

Ocurre cada año en este país una tragedia que ocasiona casi tantas muertes como la de Armero: sólo que se trata de las muertes de menores de cinco años que se podrían haber evitado, y el país no conoce esta realidad. Nos acostumbramos a ella, mostramos las cifras y no pensamos que detrás están las vidas de tantos seres humanos.

Pertenezco a un grupo de la Universidad Nacional que desde hace varios años ha estado pensando sobre estas y otras temáticas relacionadas con los derechos de los niños, y quiero presentar algunas de tales reflexiones.

El marco de los derechos humanos tiene una triple dimensión: es ético, jurídico y político. Situaciones como la referida, de quince mil muertes evitables, nos plantean un profundo problema ético. Mientras el país gasta el dinero en seguridad, en fiestas o en reinados de belleza, mueren miles de niños por falta de recursos económicos en sus familias.

De todos los principios éticos, pienso que se debe resaltar el de la dignidad humana, que es un marco ético esencial en el tema de los derechos humanos. El tema de la dignidad es fundamental y se ha visto expresado en cambios jurídicos. Hoy es necesario impulsar cambios socioculturales, que retomen la dignidad de cada niño, niña o adolescente, para que cada vida humana perdida le duela a toda la sociedad.

En algunos países hay cambios relacionados con el desarrollo infantil en un marco de derechos: cambios en la dimensión del tamaño de las familias, cambios en las leyes, cambios en la concepción de la ley y de la protección de la infancia, cambios en la sociedad y en la crianza, cuestionamientos al maltrato. Todos estos cambios fueron dando un nuevo contexto, una mirada a la niñez en la sociedad, que planteó entonces el reto de construir un nuevo marco jurídico. Ahora está el reto de si dicho marco puede devolverse sobre el cambio sociocultural. A la vez, debemos trabajar en un cambio en el sector de la salud y en un cambio en la cultura institucional del sector educación.

El mismo hecho de que las políticas públicas aparezcan como resultado de la ley, como se está viendo ya en la reglamentación, es un tema crítico. Los teóricos que han trabajado sobre él dicen que el desarrollo es más armónico y adecuado cuando se logra un cambio político previo a un cambio jurídico, y no al revés, como sucedió en Colombia.

En los países que son más legalistas y desarrollan leyes para todo, cuando esas leyes implican políticas públicas, hay un altísimo riesgo (el que se corre

en Colombia con el Código de Infancia y Adolescencia) de que esas políticas públicas no se apliquen como la ley lo decide. Porque es necesario que existan dolientes en la sociedad que impulsen esas políticas públicas y una decisión política clara. Cuando no hay una relación clara entre lo social, lo cultural, lo político y lo jurídico, lo jurídico puede ir por un lado y lo demás por otro.

Si revisamos el surgimiento de la Convención, vemos que se da después de las guerras de Vietnam y Corea. Las imágenes de los niños, en estas guerras, conmueven a la sociedad europea, así como lo hicieron también las imágenes del hambre en África, de niños de la calle en América Latina o de niños trabajadores en Asia. Así, en reacción a tales condiciones, toma fuerza el discurso occidental de los derechos de los niños, y se plantea como responsabilidad universal sacar a los niños de las diferentes situaciones de explotación y protegerlos de las mismas.

Las sociedades industrializadas intentan entonces jalonar una reglamentación que libere a los pequeños de las exigencias de tener responsabilidades de adultos, de la explotación, el hambre, el abuso, la enfermedad y que les dé acceso a la educación, a la recreación, a la cultura, como ocurría en los llamados modelos de bienestar.

Ese discurso nos llega a nosotros desde afuera. No surge de una discusión nacional. En Colombia no hubo una discusión importante previa a la Convención de los Derechos de los Niños, e incluso la discusión posterior a la misma tardó varios años en iniciarse. Para esa época, el país no había incorporado a su legislación ni a su discurrir político y social muchos de los derechos humanos fundamentales planteados hace más de treinta años.

Se presenta entonces un problema entre un marco teórico de igualdad afirmado en la Convención, una legislación discriminatoria y una realidad de grandes inequidades y desigualdades. Si todos los niños, niñas y adolescentes tienen acceso a la educación, ¿de dónde va a salir la mano de obra barata para el cuidado de las grandes haciendas y mansiones de los dueños del país o para el trabajo doméstico?

Se acepta el principio de que todos nacimos igualmente dignos y de que todos tenemos los mismos derechos, pero la realidad nos confronta todos los días con grandes diferencias que aparecen desde la vida intrauterina y que generan grandes desigualdades, como las mencionadas, ante la enfermedad y la muerte infantil.

La Convención retoma toda esta mirada de los derechos universales definidos en la Convención de los Derechos Humanos, pero también tiene atributos particulares, como los derechos al desarrollo, a la recreación o a una crianza respetuosa. Son temas inherentes al discurso moderno sobre la infancia; han sido traídos al marco de los derechos desde la psicología, la pedagogía y la pediatría, y han sido incorporados en un texto jurídico, ético y político. Tal es el resultado de una combinación de discursos producto de desarrollos del conocimiento humano.

La Convención no sólo incorpora el discurso de los derechos humanos, que se sintetizó en torno de los derechos políticos. La Convención, si bien retoma los derechos políticos, tiene su núcleo en torno de los llamados derechos económicos, sociales y culturales.

El tema de los garantes es un aspecto en el cual la mirada de los derechos del niño marca un desarrollo y una diferencia en el abordaje general de los derechos humanos; se trata de a quién le corresponde garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes. En el discurso de los derechos humanos, el Estado es el garante de los derechos. En la Convención y los desarrollos posteriores, incluido el Código de la Infancia y la Adolescencia, se plantea una corresponsabilidad entre Estado, sociedad y familia, siendo el Estado el que tiene la responsabilidad central.

La corresponsabilidad es indiscutible en la garantía de los derechos de los menores de 18 años. El problema consiste en que el Estado, el principal garante, tiende a transferir sus responsabilidades a los otros, situación que no demerita el tema de la corresponsabilidad, sino el modelo de Estado que tenemos. El Estado plantea que los padres maltratan, abandonan y no cuidan a sus niños, y que es necesario poner a los violadores en la picota pública. Pero los agentes del Estado son los primeros a quienes habría que poner en la picota pública, porque no cumplen su responsabilidad como garantes de los derechos.

El gobierno colombiano se opuso rotundamente a que en el Código quedara explicitada la educación primaria gratuita, a la cual ya se comprometió Colombia con la firma de la Convención. El Estado se niega a asumir o evade las responsabilidades que le corresponden. En la discusión del Código se vio esa permanente tensión. Fruto de ella, se lograron avances significativos, pero quedan todavía desarrollos importantes por lograr en el respeto integral a los derechos de todos y todas los niños, niñas y adolescentes del país.

Ahora, la corresponsabilidad se presta para esas contradicciones. Cuando todos somos responsables, nadie es responsable, dice la sabiduría popular. La ley es bastante clara en la definición de corresponsabilidades. Lo que se ve (y esa fue también la historia del Código anterior) es que una cosa es la ley y otra el servidor público que la interpreta y aplica a su acomodo, sea el juez, el alcalde o el funcionario responsable de protección, salud o educación.

Igualmente, una cosa es lo que dice la ley y otra lo que ocurre en la vida cotidiana de las familias y las comunidades.

Quiero mencionar, en el mismo tema de las ambigüedades del marco de los derechos, que es necesario reconocer las tensiones, debates, contradicciones al interior del discurso de los derechos que la misma Convención no logró resolver, lo cual no lo invalida, sino —al contrario— permite entenderlo más integralmente en sus desarrollos y limitaciones.

A continuación, voy a mencionar algunas de tales tensiones, sobre las que hemos reflexionado en el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

La tensión entre protección y cuidado, autonomía y libertad: los dos términos están en la Convención. El niño es sujeto de la protección de toda la sociedad. Cuando uno protege, generalmente invade al otro, lo limita. Proteger al niño es crearle un caparazón, es no dejarlo mover demasiado, porque hay mucho riesgo. Por otro lado, está el tema de la autonomía. Se plantea desde la Convención que el niño tenga la autonomía de tomar sus decisiones, de participar en la sociedad. Se ha propuesto que esta tensión se va solucionando con la edad: inicialmente es más protegido y ya mayor es más autónomo. El problema evidentemente es más complejo.

También está el tema de la libertad de expresión, expresado con claridad en la Convención: el niño puede expresar su opinión, y su opinión debe ser tenida en cuenta. En aparente contraste con lo anterior, está el planteamiento de que el adulto es quien sigue teniendo la potestad de tomar las decisiones. Esta tensión se observa cotidianamente tanto en la familia como en la vida escolar, en los llamados gobiernos escolares. Tenemos, por un lado, libertad de participar, libertad de opinar; y por otro lado, adultos que deciden. Incluso en las universidades públicas, en los tiempos de retroceso de la democracia en que vivimos, está sucediendo algo similar: todos opinamos y el rector decide.

La tensión entre derechos y deberes es un tema muy polémico, en particular, en lo relacionado con la responsabilidad penal. Igualmente, es un tema de

permanente conflicto en la vida cotidiana: niños, niñas y adolescentes hablan de derechos, y los adultos hablamos de deberes. El niño debe ir a la escuela, pero también tiene derecho a recrearse, y la escuela es con frecuencia todo lo contrario a recrearse: el deber de hacer las tareas, de cumplir las obligaciones, se enfrenta al derecho a ser niño, a jugar. Son falsos dilemas, pero nos atraviesan cotidianamente, como padres, como funcionarios o como ciudadanos.

Evidentemente los derechos tienen límites. Tradicionalmente se ha dicho que llegan hasta donde empiezan los derechos de los demás, pero la sociedad adulta tiende a sobredimensionar esos límites.

En el caso de adolescentes vinculados a los grupos armados, se habla de que son víctimas, pero también de que son victimarios. Es difícil entender esta afirmación que une dos contrarios. Fallos recientes de la Corte Constitucional sobre el tema afirman que el adolescente debe responder por su condición de victimario, pero a la vez tiene unas condiciones especiales por haber sido víctima. Un adolescente vinculado al conflicto armado es una víctima de las situaciones o de la explotación adulta. El niño, niña o adolescente que cometió una infracción penal es una víctima, pero a la vez ha agredido a otros, ha irrespetado los derechos de otros, y es un victimario.

Respecto de la protección de las diferencias versus la protección de la igualdad, la Constitución Nacional dice que somos un país multiétnico, pluricultural. Somos un país diverso. Finalmente, hemos logrado definirnos así. Somos diferentes en un marco jurídico de igualdad, y eso genera tensiones. El marco de igualdad es una teoría sobre unos mínimos para todos los niños, niñas y adolescentes, pero esos mínimos a veces entran en contradicciones con elementos culturales, como es el tema del trabajo infantil.

En las comunidades campesinas, en las comunidades indígenas, el niño se socializa mediante el trabajo; su escuela es el trabajo, desde cuando no existía la noción de escuela. Eso era lo que ocurría también en Europa hace tres siglos: la escuela era la vida misma, el trabajo familiar. Hoy se ha planteado que el niño y la niña tienen un lugar especial, que es la escuela. El problema reside en que hay otras formas y concepciones de cómo socializar a niños y niñas, y ahí entra el tema de las diferencias dentro de la igualdad; los temas de hasta dónde son permisibles esas diferencias culturales y hasta dónde ellas representan diferencias sociales que han sido incorporadas por la cultura, siguen sin resolverse.

Surge entonces otro dilema: la igualdad teórica versus la desigualdad real. Dicen la Convención, la Constitución y el Código que los niños, niñas y adolescentes son iguales ante la ley, que tienen iguales derechos. Pero los niños y las niñas empiezan a vivir las diferencias sociales y económicas desde los primeros nueve meses de vida: mientras los recién nacidos de los sectores más ricos tienen una incidencia de bajo peso al nacer del 5%, en sectores en miseria este bajo peso puede superar el 15%.

Antes de nacer ya se han marcado las desigualdades y éstas han empezado a incidir sobre la calidad de vida y el desarrollo de niños y niñas. Hay consenso en la igualdad teórica, pero hay grandes desigualdades ante las que la sociedad y el Estado parecen indiferentes. Repartir algunos subsidios o alimentos parece estar ayudando más a ampliar las desigualdades que a corregirlas.

Respecto del conflicto de los derechos de los niños con los derechos de los demás ciudadanos de otras edades, la Constitución y el Código dicen que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás, pero objetivamente eso es complicado. Tenemos por ejemplo el dilema del ICBF cuando le pasan los programas de tercera edad o de desplazados con recursos insuficientes, lo cual supone pasar recursos destinados a los niños y niñas para atender a los ancianos.

La ley dice que los derechos de los niños prevalecen, y entrar en estas confrontaciones es un debate complicado, porque sí hay un principio, desde luego, pero los derechos de las demás personas son igualmente importantes. No debería ser la prevalencia la forma de escoger a quién se le reparte una comida gratuita o un subsidio paupérrimo, que termina enfrentando a sectores sociales.

Una última reflexión: así los derechos de los niños tengan estos debates en su interior, así los derechos sean insuficientes, incompletos, ellos son —como es el nuevo Código de la Infancia y la Adolescencia— desarrollos importantes, avances significativos. Marcan una ruptura, nos plantean retos, metas, lugares hacia donde caminar, cambios en la sociedad, en la familia, en la escuela, en el Estado. Son una potencialidad, un reto.

Los derechos instauran un nuevo lenguaje, proponen una nueva forma de ver a los niños, niñas y adolescentes y su relación con el mundo adulto, con la política, con la sociedad. Esto lo recoge el nuevo Código, que es un paso más en el largo camino por recorrer para lograr el país a la altura de sus niños del que habló alguna vez García Márquez.

Los niños y jóvenes participan pero no deciden

GERMÁN MUÑOZ

Me voy a fijar en particular en unos de los temas que estaban planteados para el Panel: cómo el saber y la práctica de la ley le otorgan al niño el estatuto de ciudadano y le garantizan una protección integral. Es decir, me centraré en el tema de la ciudadanía, tema paralelo, directamente conectado con la práctica de la ley que entra en vigencia y que permite mirar desde un ángulo diferente dos asuntos: uno, el de las infancias, y dos, el de las ciudadanías infantiles.

En primer lugar, me parece importante subrayar que cuando hablamos en este seminario sobre “lenguaje y saberes infantiles” (en paralelo, en la Universidad Distrital otra cátedra desarrolla temáticas similares: la de Pedagogías e Infancias), me llama particularmente la atención la forma como se nombra esta población –“infancias”, en plural–, lo cual me permite en este momento aludir a un grupo un poco más amplio de aquél que tenemos en mente en primera instancia: la primera infancia o la niñez hasta una cierta edad, incluida la adolescencia.

Si tomamos como referencia la Convención Internacional, debemos referirnos al ciclo que va desde cero hasta los dieciocho años de edad, y allí también estarían comprendidos no sólo los que se han dado en llamar adolescentes, sino igualmente aquellos que ya empiezan a ser nombrados como jóvenes, diferentes de niños o adolescentes.

Hablar de infancias nos da la posibilidad de tomar cierta distancia respecto de las lecturas epidemiológicas: cuándo es la primera infancia, la segunda o la que sigue a continuación; en particular, la compleja diferencia entre niñez y juventud. De manera que a partir de las múltiples lecturas que se abren desde un enfoque transdisciplinario, la reflexión sobre la temática ya no se hace desde una interpretación hegemónica, de carácter cronológico, que ha sido la tradicional; antes bien, la problemática de las infancias es un tema que se ha convertido en obligatorio al pensar el mundo contemporáneo, en donde los niños son generalmente objeto de pasiones contradictorias.

De un lado, se presentan como promesa del futuro, los que han de mantener la continuidad de la civilización; pero, por otro lado, son vistos como una amenaza, en la medida en que pueden traicionar los valores de sus padres.

En este sentido, un niño no sería exclusivamente el niño pequeño, el adulto bajito, sino que sería tal vez una categoría para llenar de contenido, donde hay mucha ambigüedad en el plano de lo legal, en el plano de la aplicación de la ley. Es decir, tenemos magníficos enunciados, un cuerpo de doctrina extraordinariamente bien planteado, pero en la práctica sólo hay permanente ambigüedad, cruces, búsqueda de salir bien librado, de sacarle el cuerpo a la ley, y ahí tenemos un problema.

El tema al que quiero hacer referencia es el asunto de las ciudadanías infantiles; es decir, una especie de paso del discurso, o de la dimensión jurídica, a la sociopolítica y cultural. En América Latina, pensar en ciudadanía infantil y juvenil ha adquirido una importancia creciente, debido a las excepcionales condiciones de discriminación y exclusión en las que vive la mayoría de niños y jóvenes. Cuando digo “mayoría”, me refiero al más del 60%, que está debajo de la línea de la pobreza, y a la construcción de múltiples modelos que los conciben a los integrantes de esta población como sujetos de derecho, distinguidos en particular por su capacidad de creación colectiva en el ámbito sociocultural.

La reestructuración económica que estamos viviendo, a la que se dan tantos nombres, ha afectado más que a nadie a los niños y a los jóvenes, en cuanto fuerza de trabajo o desertores tempranos de la escuela. En los años 80 y 90 se produjeron múltiples programas y medidas que supuestamente los beneficiaban: legislación, capacitación, nuevos derechos, acceso al trabajo; pero en paralelo pudimos constatar que no contamos con una lectura calificada y sustancial, desde las ciencias sociales, capaz de dar respuesta válida a sus problemáticas concretas, ni en lo económico, ni en lo demográfico, ni en lo educativo.

Se nos dice, por ejemplo, que la escuela fracasa respecto de temas de educación sexual. No tenemos aún claridad, no sabemos muy bien cómo manejar una cantidad de temáticas típicas de las infancias, y aun cuando la familia ha tomado la responsabilidad en el prolongado período de transición, la indeterminación y la dependencia han conducido a muchos a la sin salida de serios conflictos, en riesgo de caer en vagancia y pérdida completa de titularidades y responsabilidades de la ciudadanía.

Por otro lado, la pérdida de control de los adultos sobre los niños y jóvenes se ha traducido en pánico moral, y esto lo constatan los medios de comunicación,

cada vez que hablan de niños y jóvenes, de chiquitecas, de pandillas: simplemente es el horror, en relación con los jóvenes de la calle. Madres adolescentes, drogadictos, pandilleros; incluso, la aparición de una nueva subclase social: la de estas infancias.

El ejercicio efectivo por parte de los niños y jóvenes de formas complejas de ciudadanía, con sus titularidades y responsabilidades, continúa siendo objeto de discusión; en diferentes sociedades se mantiene la duda en relación con temas que preocupan a los adultos, como la responsabilidad criminal, el derecho a relaciones sexuales consensuadas, el derecho al voto, la propiedad privada, el acceso a beneficios y servicios sociales, el retiro voluntario de la escuela. ¿Qué hacemos con todos estos temas?

Frente a esto se contraponen dos posiciones. La primera considera a la ciudadanía como una cédula que dispensa el Estado y que coincide con la mayoría de edad, de carácter formal y sin contrapartida. Se piensa que adultez y ciudadanía son sinónimos; probablemente, algunos elementos formales se corresponden, pero muchos otros son componentes difusos. Por ejemplo, temas como competencia, madurez, independencia, ligados al primer trabajo, al matrimonio, a la cohabitación, a la paternidad, a la vivienda propia, todo lo cual requiere reconocimiento y legitimidad social, condiciones para el ejercicio pleno y el vital empoderamiento para afirmarlo y demostrarlo. Esa sería una primera posición respecto a ciudadanía.

La segunda recoge las complejidades de la cotidianidad personal, el compromiso social para la interacción, tanto en el hogar como en la educación, o en los grupos de pares, donde los niños y jóvenes se involucran activamente en la negociación social de sus identidades emergentes. Un caso que merece particular atención es la construcción de sentidos que realizan niños y jóvenes en forma activa; ocurre en las culturas juveniles, donde participan niños y jóvenes y enfrentan la rigidez, las fracturadas estructuras sociales, asumiendo riesgos personales en medio de la diversidad y la mutación permanente en la que se mueven.

Constatan así que la mayoría de políticas que les ofrecen los adultos, y los discursos sobre ciudadanía que los nombran, no pasan de ser retórica vacía, igual que se señalaba en relación con el tema de la ley obsoleta, inflexible, que no remedia las exclusiones ni las enormes dificultades en las que viven, y tan sólo crea espejismos, y falsas imágenes para las representaciones mediáticas.

Hace dos semanas se lanzó la nueva Ley de Juventud de Bogotá, que recoge un catálogo de derechos. Valdría la pena ver qué dice, cómo se hizo, cómo le hace frente al tema de la diferencia, de la indiferencia. Creo que ahí hay un tema sobre el cual todavía estamos muy lejos de decir algo coherente.

Una de las formas de pensar la ciudadanía ha consistido en formular leyes que ofrecen cierto bienestar social, lo cual implica el reconocimiento de todos los ciudadanos como iguales en derechos y oportunidades. Para lograrlo, constatamos históricamente amplias luchas políticas y sociales, en la medida en que el Estado no siempre garantiza ni protege esos derechos. Se suele asociar ciudadanía a definiciones de igualdad y justicia social, o a nociones vagas de nacionalidad, comunidad, pertenencia; por todo esto, aún no resulta claro el estatus llamado ciudadanía, que tiene visos de legal, político, económico, social, cultural, etc. Se trata de un estatus que puede ser extendido, dado, reprimido, negociado, renegociado. Finalmente, no le pertenece a los niños ni a los jóvenes. Muchos adultos decimos: hay que darles la ciudadanía, pero cuidado con dársela completa.

El contexto de sociedad, desde el punto de vista de Bauman, se llama individualización o nuevo individualismo. Tiene que ver con la pérdida de importancia de la tradición y las costumbres, con estar constantemente tomando decisiones acerca de la vida cotidiana, en cuanto no hay secuencias establecidas. Es un proceso de desvinculación, en la medida en que no hay algo a lo cual unirse. En paralelo, está el proceso de revinculación a nuevas formas de vida de la sociedad industrial y sustitución de las antiguas, en donde los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías.

Individualización significa desintegración de las certezas en la sociedad industrial, compulsión a encontrar nuevas certezas para uno mismo, y para quienes carecen de ellas. Esa es la situación de contexto en la que viven hoy niños y jóvenes: incertidumbre total, búsqueda permanente, nada a qué aferrarse.

La individualización y la globalización son, de hecho, dos caras del mismo proceso de modernización reflexiva. Hay que repetir que la individualización no está basada en la libre elección de los individuos; para utilizar una expresión de Sartre, la gente está condenada a la individualización.

En el caso de los niños y los jóvenes, sus trayectorias vitales son cada vez más difíciles de predecir, en la medida en que son múltiples los caminos y

ritmos que se pueden seguir en cada momento; por tanto, las posibilidades son mayores. Niños y jóvenes viven hoy en un supermercado de opciones diarias, que están cambiando permanentemente. No se trata de que ahora los jóvenes sean mucho más libres a la hora de elegir cómo quieren organizar su vida, sino que se ven obligados de manera reiterada a decidir entre las opciones socialmente posibles en cada momento, sin que las formas tradicionales de vida proporcionen un modelo predecible y único de comportamiento.

Los niños y jóvenes construyen así sus vidas de una manera más activa, pero ello no significa necesariamente un individualismo egoísta, ni excluye la aparición de nuevas formas de solidaridad social basadas en mecanismos de confianza.

Emerge entonces, por un lado, la necesidad de estar todos los días inventando sus propias biografías: quién soy, cómo hay que ser hoy, cómo hay que vestirse, peinarse, qué hay que comer, en dónde hay que estar juntos, qué está de moda, cómo se habla, cómo caminar, a dónde ir. Es una biografización permanente.

Por otro lado, emerge la sub-política, entendida como el abandono de las formas tradicionales de hacer política, la aparición de nuevas dimensiones o espacios más cercanos a los intereses del ciudadano reflexivo y crítico. Ella presagia el renacimiento no institucional de lo político en estos nuevos actores interesados en configurar la sociedad desde abajo siendo activos en el espacio público conforme a sus intereses coyunturales, con lealtades cambiantes y perspectivas flexibles, coherentes con las sociedades complejas y móviles en las que les corresponde vivir.

Es decir, a los niños y jóvenes hoy les corresponde hacer política sin política, pensar la política de otro modo, porque en las instituciones políticas no encuentran más que farsa, hipocresía, corrupción.

Todo lo anterior lleva a pensar en un modelo más activo de ciudadanía, donde el ciudadano tenga influencia política. Eso choca con la sociedad de control en la que viven –sobre todo, después del 11 de septiembre–, con restricciones a la libertad de comunicación. Está sucediendo y afecta a los niños y jóvenes, que experimentan en la creación de redes igualitarias de ciudadanía horizontal y relacional, mediadas por Internet, acosadas por las cruzadas antiterroristas, por las multinacionales de los medios. Algo parecido ocurre con los movimientos globalofóbicos, malinterpretados como reaccionarios y

subversivos, en vez de ser vistos como colectivos democráticamente participativos en la esfera pública.

Resulta paradójico que los niños y los jóvenes estén cada día más presionados a asumir sus responsabilidades personales y colectivas, pero al mismo tiempo carezcan de los recursos necesarios para poder ejercer de manera efectiva la ciudadanía. Ello puede explicar, en parte, los sentimientos de rechazo y alejamiento de la política institucional, la aparente apatía, las formas de acción colectiva que rompen con los canales políticos tradicionales.

¿Podemos entonces hablar de niños y jóvenes como ciudadanos activos? Yo pienso que apenas son pre-ciudadanos. El peligro que ronda es el de la exclusión social, en cuanto no pueden acceder, o hacer exigibles, los derechos que –sin embargo– la legislación les reconoce.

Esto es una paradoja. La marginación real de muchos niños y jóvenes los lleva a la confusión e indeterminación. Se les trata como si estuvieran en un eterno proceso de formación. Nunca deciden, sólo participan: yo participo, tú participas, él participa, nosotros participamos, ellos deciden. Esto los puede llevar (y ha estado sucediendo, por ejemplo, en Francia y en Chile recientemente), bien sea a levantar su voz, su capacidad de influir para que cambien las prácticas establecidas –siempre y cuando estén convencidos de la eficacia de esa práctica–, o en caso contrario, a optar por la salida, a refugiarse en la esfera privada de intereses y relaciones, a abandonar los espacios de implicación colectiva.

Así que la noción de ciudadanía activa de niños y jóvenes es ambivalente también; desafía los principios de la sociedad adulta; como el concepto de buen ciudadano que manejan los adultos: a la vez que individualiza los problemas sociales, traspasa la responsabilidad colectiva al individuo, y se convierte en un medio importante de control social, incluso en un elemento más de exclusión para aquellos sectores que menos competencia tienen.

Hablar de los niños y la juventud es muy ambiguo, muy difícil, porque es como si todos fueran parte de lo mismo, por el hecho de que tienen la misma edad. Esto sería lo único en lo cual se parecen, pero la realidad de niños y jóvenes es diferenciada, particular. Está mediada por otras identidades sociales; son al mismo tiempo niños o jóvenes, pero son mujer, blanca, católica, gay, colombiana, tecno, etc.

Cada una de esas variables exige cierta transición a identidades, a una experiencia diferencial de ciudadanía, con sus dimensiones normativas y

materiales, que tienen luego que ver con políticas que concretan esas formas de acceso a formas de vida ciudadana.

En consecuencia, parece contradictorio implantar políticas de niñez que sean universales, válidas para todos, o legislar sobre ciudadanía activa. Curiosamente, en el campo de la educación se considera parte fundamental en la formación de niños y jóvenes, asociada a las clases de educación cívica, educación en valores o en moral, competencias prácticas para la convivencia y la vida en comunidad. Incluso, hace parte del currículo la formación para la democracia y la ciudadanía en las escuelas, que busca contrarrestar los preocupantes niveles de apatía, ignorancia, e incluso cinismo relacionados con la vida pública y la política, y con la falta de compromiso de la que se acusa permanentemente a niños y jóvenes en su comunidad.

Pero se trata solo de contenidos vacíos: hablar de todas esas responsabilidades, invitarlos al trabajo comunitario, cuando no es claro el impacto en el ámbito extraescolar, donde debería ser transversal, se convierte en lo que llaman los mismos niños y jóvenes “carreta”, asignaturas. Entonces, hay que aprenderse la Constitución, en clase de religión hay que rezar el rosario, en clase de educación sexual hay que aprenderse las funciones fisiológicas del cuerpo...

Sin embargo, dirigida en términos ideológicos a niños y jóvenes, predominantemente marginales, la ciudadanía activa tiende a convertirse sólo en acción caritativa, o voluntariado local, resultado de la capacitación recibida. Ser buenos ciudadanos es salir de vez en cuando a llevarle a la gente pobre algún tipo de regalo, o ir a trabajar un rato con personas necesitadas de otras comunidades.

Dado que existen diversas interpretaciones de la ciudadanía, lógicamente encontramos en la práctica diferentes agendas, diferentes resultados. En particular, yo diría que en el modelo vigente que conocemos en nuestras sociedades podríamos hablar de qué significa ser pre-ciudadanos; o ser consumidores pasivos. Un niño que es invitado a ser ciudadano pasivo, en el sentido de consumidor exclusivamente, sólo tiene oportunidades de asumir de manera limitadísima su capacidad de decidir y proponer. En una democracia formal, los niños y jóvenes han sido menores de edad, que necesitan protección, sujetos ineptos sin derechos políticos; sin embargo, en paralelo, ponen en riesgo a la sociedad y merecen castigo, por la violencia que generan.

Más allá de los mínimos de infancia

CARLOS TEJEIRO

Yo diría que la perspectiva del profesor Ernesto Durán es distinta a la del profesor Germán Muñoz: si bien se insiste en el respeto a las diferencias, y en el respeto a los derechos y deberes, pero formulado en forma de tensiones, el profesor Durán insinuaba un hecho en particular. Creo que se puede presentar la colisión desde cualquier perspectiva: desde la constructivista, o desde la sociología contemporánea, o desde la sociología crítica de infancia. Presentar las contradicciones a título de tensiones sí permite de una manera más pedagógica ver cuál sería ese afán de construir lo que el profesor Muñoz pregunta: ¿Qué es la ciudadanía?

Todo esto, simplemente para contestar una pregunta que me hicieron: “¿Qué es para usted el niño subliminal?” Yo creo que el niño subliminal habitaría en la mezcla de curiosidad y miedo que él nos produce. Entiendo por niño subliminal esa íntima sensación que habita entre lo que no entendemos de los niños y la niñez perdida. No es sólo a un posicionamiento jurídico. Es a un posicionamiento profundamente ético a lo que aludía el profesor Ernesto Durán cuando mencionaba que a nosotros, a quienes a veces nos tildan de niños, nos dicen que queremos reescribir el lenguaje de los derechos humanos. No. Es que el componente de infancia y adolescencia desborda los derechos humanos, y va más allá, al problema central de la eticidad del niño y el adolescente.

Hablando de eticidad, el niño subliminal sería aquel que la ley intuyó en el preámbulo de la Convención. La Convención intuyó a ese niño subliminal. Me voy a permitir leerles la disposición que lo consagra:

Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad, y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, y en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad, solidaridad.

Esta sería la formulación dogmática de la subliminalidad del niño.

La invitación que yo hice a lo largo de la ponencia se dirige, fundamentalmente, a que ustedes, como educadores, desde los manuales de convivencia,

tengan en cuenta un punto importante que tocó el profesor Muñoz sobre el problema de nunca decidir y siempre participar, que es un tema vivo en la escuela, pero añadiendo la piel de la que habló la profesora Isabel Cristina López. Seguramente desde ahí podríamos construir cultura, para averiguar qué es interés superior a lo largo de otras generaciones.

Yo no me atrevería –no tengo elementos teórico-académicos–, a hacer definiciones de lo que podrían ser los mínimos de infancia. Seguramente el interés superior habita un poco más allá de los mínimos de infancia. Pactar esos mínimos es de lo que estamos muy lejos en nuestro caso colombiano.

Finalmente, en la reflexión sobre interés superior, mencionaba el profesor Muñoz un tema que realmente le agradezco la invitación a pensarlo: es lo que él denomina pánico moral por la ausencia de control de lo juvenil. Sí. En efecto existe una dislocación de los subliminales, seguramente el interés superior del niño sea destruir el adulto-centrismo, seguramente no le interesa construirse al interior de la cultura, seguramente pretende imponer una subclase social.

¿Cuál es el niño que está en la ley?

GERMÁN MUÑOZ

Acepto ser pensado como apocalíptico, pero frente a los apocalípticos Umberto Eco habla de los integrados. Si mi discurso suena apocalíptico en este sentido, el de la ley, el de la legislación, el de lo jurídico, sería un discurso mucho más cercano a un planteamiento integrado, es decir, a una normalización, a un deber ser, en relación con el planteamiento de lo que es ser niño o ser joven adolescente, en el contexto concreto en el que viven los colombianos.

Mi llamado, si se quiere pensar en ese término bíblico, es a hacer una lectura de sujetos encarnados. Indudablemente la ley tiene pretensión universal, y tiene pretensión de algo que apunta en términos utópicos a un deber ser. Y yo, contra eso, no tengo nada que decir. Efectivamente, me parece un logro, un inmenso trabajo que hoy se ve coronado, el que la ley haya sido promulgada y esté vigente; pero también digo que puede quedarse tan sólo en letra muerta. Es el gran peligro que corre toda ley.

Y por supuesto, está también ese peligro que implica hacer un llamado de atención y poner las alertas para decir: “Ahora que tenemos la ley, descansamos.” Es decir, ya tenemos la ley, y ahora que la cumplan los jueces, o que la apliquen quienes tienen responsabilidades de Estado.

Yo quiero ubicarme en la perspectiva específica de las infancias, sin querer hacer en este momento las distinciones, aunque igualmente parezca sesgado en mi discurso por el tema de la juventud, más que por el tema de la infancia, entendida ésta como niñez o primera infancia. Pero quiero ubicarme en la perspectiva de ellos, de sus percepciones, de sus lecturas, de sus vivencias. Mi interés está mucho más en los mundos de vida, y en la relación que tienen niños y jóvenes con los mundos adultos en los cuales ellos viven, en particular, la familia y la escuela; pero también en el mundo adulto construido desde la política, en donde las políticas que se hacen para niños y jóvenes son políticas que ellos no ven como propias, que sienten lejanas.

En este momento sería interesante ver la totalidad de las legislaciones colombianas, incluida la presente Ley, y ver en cuáles encontrarían hoy, los niños y los jóvenes, reconocimiento, carne, trayectoria vital, espacio en el cual ellos puedan finalmente reconocerse y actuar. Creo que este es el llamado que yo quería hacer: cómo plantear un discurso, unas prácticas y unas formas concretas a través de las cuales ellos puedan encarnar todos esos modos de vida en los que han sido desconocidos, silenciados, invisibilizados.

En tercer lugar, además, esta posición sesgada sería la denegación de niñez y juventud como constructor social. Creo que lo que yo trato de plantear es todo lo contrario: sería un replanteamiento de la construcción social, porque, efectivamente, niñez y juventud o infancias, son una construcción social que no está dada, no está hecha, no es para siempre, no hay una forma única de poder leerla.

Y vale la pena ver cuál es el niño que está en la ley, cuál es la forma como se entiende el niño y el joven en la ley. Este sería un estudio que me parecería muy interesante iniciar: las características del niño. ¿Es el niño de la modernidad? ¿Es el niño centro-europeo? ¿O es el niño colonizado? ¿Es el niño de las realidades en las que nos movemos aquí? ¿Cómo se reconoce él en esos discursos que aparecen por un lado en la ley, por otro lado en la academia, por otro lado en las ideologías de las instituciones que tienen a su cargo hacer algo por los niños, pero básicamente desde un discurso hegemónico que ha sido el de la protección?

¿Cómo vigilar el cumplimiento de los derechos?

ERNESTO DURÁN

Me llama la atención el contraste entre las infancias y el mundo adulto. Nosotros somos uno solo, y las infancias son varias. Ahí también hay que mirar el problema. No creo que lo podamos ver de esa manera, como dos situaciones completamente diferentes, porque esos infantes después van a ser adultos. Hay múltiples posibilidades en los adultos. Les sugerimos, les proponemos, les imponemos a los niños.

Yo creo que también hay diversidad en el mundo adulto. Ahora bien, hay cosas de ese mundo adulto, por ejemplo, el tema de cómo los jóvenes de los sectores pobres ven la intervención de las fuerzas policiales. Esos son problemas de una relación con un adulto. Afortunadamente, tenemos diversos mundos adultos y posibilidades distintas de relación entre esos mundos y de encontrar los mundos adultos en los niños. Yo creo que también habría que mirarlos en un sentido amplio. De por sí, este mundo adulto está planteando este problema y dándole vueltas, tratando de construir una relación distinta.

Sobre el caso de los niños desplazados, recientemente hicimos una investigación para el trabajo que hace la Corte Constitucional acerca de cómo vigilar el cumplimiento de los derechos, y la situación es absolutamente crítica. Por ejemplo, el estudio muestra que el 60% de las familias desplazadas se levanta en su casa, abre la alacena y no tiene nada para comer: ni siquiera la panela que tienen los miserables... Y si no sale a conseguir algo, no come nada en el día.

Estas son realidades desbordantes. Uno mira el problema, y mira qué posibilidades va a tener ese individuo de ser llamado a participar, cuando no toma parte en los programas públicos, y probablemente tampoco va a la escuela, cuando simplemente trata de sobrevivir con unos mínimos, o rebuscar para comer. Hay condiciones en este país que están muy lejos de garantizar los niveles que permitan alcanzar aun cuando sea la mínima participación ciudadana. Estas personas no participan en la organización de las comunidades, no participan en la vida escolar, no participan en la sociedad: están realmente excluidos.

Ahí hay un problema que no hemos planteado en la Convención, y que nos propone la ley, y es el tema de garantizar unos derechos mínimos, unos

elementos fundamentales, unos requisitos básicos de vida que permitan a esta persona por lo menos tener esa oportunidad de trascender y de preocuparse por otros problemas; porque de momento sólo está preocupada por lo que va a comer hoy. Y si no come, se queda dormida, porque no puede gastar energía. Esto es terrible.

Es decir, hay unos mínimos vitales fundamentales que yo sí quiero rescatar, y creo que es importante abordar los derechos de los niños desde esta mirada, porque es un problema ético fundamental en la sociedad. Tenemos un deber ético en la sociedad; debemos exigir al Estado que cumpla su deber con esas comunidades, con esos grupos que viven en tan críticas condiciones.

Ahora bien, tenemos otras infancias entre el 50% de los colombianos que vive por encima de la línea de pobreza, que goza de otras oportunidades, de otras condiciones; que tiene la oportunidad de compartir otros mundos adultos, y seguramente también tiene más posibilidades de participar, de entrar en esos debates sobre qué es la niñez. Se trata de niños y niñas que tienen solucionadas sus necesidades básicas, que pueden sentarse a discutir sobre estas cosas, que opinan acerca de la ley.

Pero los que uno ve más críticos en el tema de la ley, los que potencialmente podrían ser delincuentes, por vivir otras condiciones, no están en esa discusión, no están incluidos en la sociedad; están excluidos desde el ámbito de lo mínimo vital. Creo que este punto también es importante reconocerlo, además del debate conceptual de lo que significa ser ciudadano o no en este siglo XXI.

Los niños como sujetos de cuidado y atención

ISABEL CRISTINA LÓPEZ

Realmente me produce estremecimiento la intervención del profesor Muñoz, porque estoy pensando en los muchachos y muchachas que tenemos en los colegios y con los que tratamos a diario, e intento reunir todo esto que he oído, esta reflexión que hace la academia, en ese mundo mil veces complejo de la escuela, en las conciencias y en los quehaceres de maestros y maestras.

Lo digo porque me he pasado la vida en la escuela, y tengo mil preguntas, inclusive respecto de lo que acaba de decir el profesor Durán. Hay niños y niñas

que no tienen sus necesidades básicas ni sus problemas mínimos resueltos, pero sí participan, y tienen esperanzas, fuerzas y ánimo, y mil posibilidades en sus subjetividades. Pero no tienen sus necesidades satisfechas; están muy lejos de eso.

Creo que es un problema grave generalizar desde la academia sobre una realidad tan profundamente compleja y tan llena de matices. En la Secretaría hay un grupo en el que ya han participado más de dieciséis mil muchachos y muchachas que pretenden investigar. Lo que trato de mostrarles es lo que les oímos decir a ellos y a ellas: “Como los adultos siempre nos investigan, y hablan, y nosotros no sabemos, y dicen que nosotros somos así y asá, y nosotros estamos aquí como viendo otras cosas, como viendo otro mundo...”

Con ese nivel de desesperanza, los muchachos estarían perdidos, y no creo que sea así. Tal vez yo sea la voz de la práctica cotidiana que muestra esperanzas. No porque el profesor Muñoz no las tenga, sino porque adentro hay una cantidad enorme de jóvenes y de infancias que interactúan con una cantidad de “adulteces” que tienen perspectivas del mundo diversas. Uno se hace mil preguntas, y los muchachos y muchachas dicen: “Hay una cantidad de verdades vueltas verdades para los adultos, que aquí los vamos invitar a que se las cuestionen.”

Voy a poner un ejemplo que oí hace unos días. Dicen que en Colombia fracasó la educación sexual, que fracasó la prevención del embarazo en adolescentes, y que no sé qué porcentaje de los niños que nacen son indeseados. Pero uno ve a todo el grupo de juventud de la Secretaría, que ha trabajado y participado de manera rigurosa y juiciosa en la construcción de la política de juventud. Estos muchachos y muchachas jóvenes del Distrito ven eso de otra manera, desde otra perspectiva, con otra visión. No estamos diciendo que el contexto y lo cultural sea distinto aquí. Yo estoy de acuerdo en que este es un país lleno de guerra, donde todos los días se legitiman las trampas y las fosas comunes y la corrupción en la política; y como dicen los muchachos: “Los políticos ¿qué nos muestran? Y quieren que a nosotros nos guste la política...”

Esa estructura tiene que generar cosas muy difíciles, pero también los muchachos y muchachas tienen sus propias subjetividades, sus propias maneras de ver el mundo, producto de su propia construcción. Esa individualidad nunca se construye sola, sino en la sociabilidad, en unas relaciones complejas. Pero a mí me deja muy cuestionada todo lo que he oído, porque lo pongo en diálogo

con lo que vivo a diario, con lo que trabajamos a diario, con lo que vemos en los muchachos y muchachas a diario. Tendríamos que generar muchas reflexiones, por ejemplo, sobre la autonomía y la participación, respecto de lo que decía el profesor Ernesto Durán, de si proteger a los niños es amarrarlos, encerrarlos, limitarlos. Ahí es donde están las preguntas importantes, las reflexiones que tienen que generar transformación.

Creo fundamental reconocer la serie de complejidades que en su análisis están atravesadas por la adultez de nuestras miradas, y que falta percibir más a los muchachos y muchachas como sujetos que tienen su propia visión; falta escucharlos más, verlos más y poner en relación esas cosas sin la tentación de irnos a un extremo. Si los protegemos, los encerramos, los limitamos; pero si no los protegemos, entonces, ¿cuál es el principal derecho de un niño y una niña?

Nadie puede llegar a ser autónomo si alguna vez no ha dependido; nadie puede ser libre si alguna vez no tuvo quién hiciera por él, quién fuera por él. Yo no puedo llegar a la autonomía si no tuve quién me diera, quién me bañara, quién me arreglara, quién trabajara por mí, quién me diera permiso, quién me permitiera entender hacia dónde me tengo que dirigir. Entonces, la autonomía se construye a partir de haber tenido el derecho de depender de un adulto que entiende que mis derechos se pueden vivir si me ayudan a vivirlos.

Ahí hay una cantidad de tensiones que para la escuela se vuelven imperativos diarios, y que los maestros y maestras a diario tenemos que cumplir. Hay que cambiar esa situación, y entonces el debate se vuelve mucho más complejo, porque se relaciona, más que con las distintas construcciones teóricas, con las cosas que se viven a diario y con las palabras de los muchachos y de los niños y las niñas. Creo que esto es fundamental.

Yo, personalmente, quedo muy cuestionada. Hemos hecho un trabajo muy fuerte al interior de la Secretaría con jóvenes, con el horizonte fundamental de oír, de escuchar y de ver cómo entendemos y transformamos situaciones. Pero me parece muy valioso y muy importante el cuestionamiento que plantea el profesor Muñoz, apocalíptico y desesperanzador, a mi manera de ver, pero muy importante para detenernos a mirarlo.

Insisto en que la manera como tendríamos que replantear situaciones en el colegio, en la escuela y en las instituciones es asumiendo que los niños y las niñas son sujetos de cuidado y atención, en la perspectiva de la dignidad

humana y de su ser como identidad propia; no como al adulto le guste o quiera, sino como un sujeto con el que yo me relaciono, en una relación en la cual yo tengo una responsabilidad como adulto, y como institución en mi caso, pues represento a la Secretaría de Educación.

PREGUNTAS

- *¿Cómo participaron los niños y las niñas en la construcción del Código de la Infancia? ¿Se escucharon sus voces? ¿Cuáles fueron los mecanismos de participación?*

ERNESTO DURÁN

En la discusión reciente, yo estuve en uno de los grupos. En algún momento, cuando se estaba planteando la Ley, en el último período, se llegó a la decisión de no retomar una discusión muy fuerte que se había dado, entre los años 1995 y 1997, cuando hubo un debate realmente intenso respecto de los niños y los jóvenes. Fue una decisión estratégica. La Ley tenía que llevarse rápidamente al Congreso, o se perdían oportunidades, y en el último proyecto de Código se recogieron las experiencias previas de trabajo con los muchachos y los jóvenes.

El problema reside en qué les dice a ellos este discurso jurídico, empezando porque el tipo de terminología que se utiliza y la forma de presentar los problemas, muchas veces no es fácilmente comprensible para ellos. Incluso la misma Convención, que es uno de los textos jurídicos más agradables, es pesada de leer. Por lo menos tal es mi experiencia con niños que ya leen y adolescentes.

El nivel de comprensión inicial de lo que está planteado tiene sus problemas, por la forma como está escrito, y no motiva a una discusión muy amplia. En algunos puntos específicos que les interesan, por ejemplo, el tema de la participación, sí participan, pero en muchos temas del mismo marco de la Ley no han tenido una participación mayor.

CARLOS TEJEIRO

En el tema práctico del año 1994, de 1993 al 2000, se hicieron más o menos sesenta mesas de trabajo en quince regionales del Instituto, y se convocaron fundamentalmente colegios de bachillerato y franjas universitarias. Sobre la base de las propuestas escritas, se levantaron unas matrices regionales, y ellas se votaron en la mesa del anteproyecto, en 2002. El proyecto final, que logró entrar a la Cámara y salir como Código, es un retazo bastante distinto de lo que se consiguió en las mesas de trabajo regionales.

Al redactar una Ley de Infancia, los adultos se quejan de que no participan en la producción de procesos legislativos adultos: “¿Qué quiere decir eso?” El tema del Tratado de Libre Comercio, TLC, adolece en el fondo de la misma crítica de legitimidad que subyace en esta pregunta: “¿Quién redactó el TLC?” “A mí no me llamaron.” “A mí me llamaron, pero no me entregaron el cuestionario del vecino.” “A mí me llamaron y llamaron al vecino.” “Fuimos ambos pero con un cuestionario distinto.” El universo de variables es infinito.

Legislar no es un acto absolutamente democrático, como se creyera. Finalmente, termina uno enredado en la mesa de trabajo, en la Comisión redactora, tomando decisiones que muchas veces la logística no deja. A mi modo de ver, este Código para los niños tiene –como cualquier cosa legislativa– muchas contradicciones, pero una gran ventaja: que no es un código corporativo, como era el Código del Menor. No es un Código redactado por el Instituto, para el Instituto, sino un Código redactado desde la ciudadanía, como quiera entenderse. Es un código implosivo, no impositivo.

SANDRA GALLEGO (MODERADORA)

Yo recogí algunas preguntas que reflejan estas inquietudes en términos de cómo se participa: ¿Qué es un ciudadano en términos de joven y niño? ¿Cómo construir un manual de convivencia a la luz del nuevo Código de Infancia y Adolescencia? ¿Cómo empezar a poner al interior de las instituciones el debate de aquello que habla sobre la infancia?

Panelistas

Carlos Enrique Tejeiro

Abogado. Especialista en Derecho de Familia. *Magístrii Legum Magna Cum Laude* en Criminología Juvenil, Comparada. Estudios de Doctorado en Derecho Juvenil de la Universitat Johannes Gutenberg de Mainz, Alemania.

Sandra Ximena Gallego

Filósofa. Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Isabel Cristina López

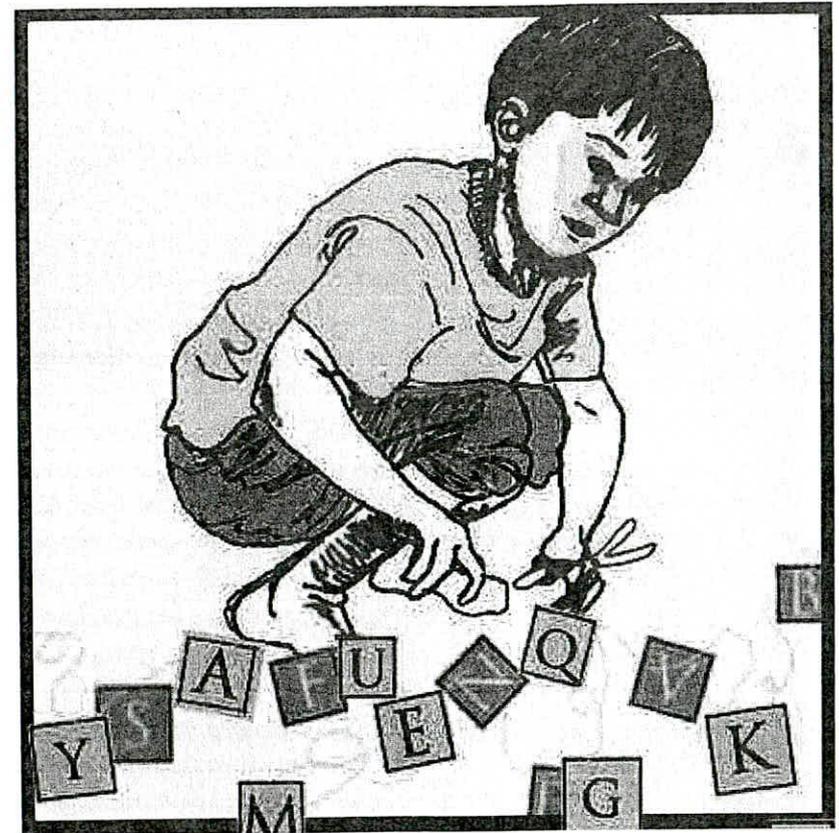
Licenciada en Historia. Especialista en Enseñanza de la Historia y en Infancia, Cultura y Desarrollo. Especialista en Derechos Humanos y Derechos de la Infancia. Directora de Gestión Institucional de la SED.

Ernesto Durán

Médico Pediatra. Magíster en Salud Pública y Magíster en Psicología Comunitaria. Profesor de la Facultad de Medicina. Coordinador del Observatorio sobre Infancia, de la Universidad Nacional de Colombia.

Germán Muñoz

Doctorado de Tercer Ciclo en Semio-Lingüística, de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS), París. Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Licenciado en Filosofía. Profesor de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



TERCERA CONFERENCIA

EL RELATO COMO FUENTE DE CREACIÓN INFANTIL: PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

FLOR ALBA SANTAMARÍA VALERO¹

Punto de partida

La investigación realizada sobre análisis de juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años, de escuelas públicas de Bogotá, se ha constituido en el punto de partida para hacer una amplia reflexión acerca del relato infantil y sus múltiples posibilidades de análisis, de interpretación y de investigación.

Esta investigación trata sobre el análisis de relatos de niños de las escuelas públicas de Bogotá, a partir de experiencias vividas. La muestra la constituyen cincuenta relatos, que fueron analizados teniendo en cuenta aspectos referidos a las constantes y variaciones en su organización, es decir, a su estructura, así como a los mecanismos que los niños utilizan para darles la heterogeneidad y singularidad que aquéllos poseen.

También se identificaron los temas abordados por los niños en los relatos y las relaciones que se establecen con el mundo cultural y social. Se muestran igualmente en este estudio los diversos procedimientos empleados para expresar las relaciones espacio-temporales que constituyen la variedad narrativa, en la cual los niños aparecen en su verdadera dimensión de autores y creadores de sus relatos.

1 Doctora en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de París 5, Magíster en Lingüística Aplicada. Directora del Grupo de Investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Entre otras conclusiones, vale la pena mencionar las siguientes: la investigación permitió comprender la actividad narrativa de los niños y en especial la especificidad de la organización de los relatos, en donde se mezclan diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje para construir el escenario de la significación. Desde este punto de vista, son evidentes los efectos de interés y de placer, generados no sólo en lo que se cuenta, sino en cómo se cuenta.

Es así como se encuentran relatos que pueden inspirar en quien los escucha sentimientos de dolor, de compasión o de indignación (por ejemplo, relatos donde los padres o familiares golpean a los niños, o en donde hay muertes violentas). Pero igualmente son capaces de producir risa (cuando cuentan y hacen sentir el hecho como chistoso) y de articular dos dominios de significación en un mismo relato (cuando el hecho que se narra es trágico, pero su final es inesperado y tiene como efecto suavizar los hechos al narrarlos).

Lo anterior manifiesta la diversidad de estrategias utilizadas y la manera como el niño se sitúa ante los hechos en el relato, tal como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Cuando yo estaba en el Caquetá, pues con mi abuelito y mi abuelita, ese día mis abuelitos me dijeron que rezara y yo no quería, y entonces mi abuelita me dijo que no rezara. Entonces me acosté y después, por la noche, empecé a oír unos disparos. Era la guerrilla, y ahí sí mi abuelito y todos nos asustamos, y ahí sí yo quise rezar. Empezamos a rezar, y mi abuelito se fue a ver la puerta de atrás porque nosotros teníamos una cochera; teníamos marranos. Después empezaron los disparos. Después, al otro día, ya amaneció; todo estaba calmado y yo llegué en pijama. Me salí por la ventana, una ventanita chiquita, y fui a ver los muertos, bastante gente. Habían matado a un policía y muchos señores y muchos policías, de todo. Después, yo salí, yo llegué. Me dijo: "Usted qué hace aquí". Yo le dije: "Quiero mirar acá los muertos." Dijo: "Váyase para la casa." Yo no le hice caso y me quedé mirando; después llegué yo y me fui para la casa y ya. (Leidy, 9 años, tercero de primaria)

Le voy a contar algo chistoso: un día yo me iba a subir al transporte que me llevaba al colegio, y yo iba, y pues me resbalé porque ese piso estaba resbaloso. Y bueno, yo caí de espaldas y se me vieron los cucos, y tenían un rotico en la cola y eran de pollitos. Entonces los niños se comenzaron a reír de mí y me decían: "Ay, pobre Tatis con la cola rota y los pollitos arriminchaos." Entonces yo iba corriendo y fui y le dije a mi mamá que yo no quería estudiar más. (Tatiana Rodríguez, 7 años)

En los acontecimientos narrados, los niños se representan el mundo en relación cercana con los adultos, que pueden ser familiares o no familiares. En estas relaciones son los adultos quienes tienen siempre injerencia sobre ellos, y en consecuencia, los niños no se dibujan en sus relatos como seres autónomos, ni mucho menos como dueños de sus propios actos. Por el contrario, se representan como pacientes que sufren una realidad, y se expresan de manera simple y directa acerca de las acciones de los adultos.

La indefinición del tiempo y del espacio presentes en buena parte de los relatos dejan abierta la posibilidad de que los hechos vividos que cuentan los niños sean situaciones generalizadas, que refuerzan un tanto la imagen del niño como ser pasivo que vive eventos difíciles que corresponden más bien al mundo de los adultos, pero que a él se los imponen por obligación.

El relato tiene una importancia grande para que el niño pueda interpretar su propia vida al hablar de lo que le sucede. De esta manera, no sólo es capaz de expresar su mundo interno, sino también de poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él. En efecto, en el contexto social y cultural en donde se sitúa la investigación, es por medio de la palabra como los niños expresan la dureza de su condición de vida, la violencia permanente, la adversidad, entre otras realidades, y más claramente, la coerción y el poder que los adultos ejercen sobre ellos.

Como una proyección de la presente investigación se plantea, por parte del Grupo de Investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, y de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño, realizar un estudio comparativo de la imagen que los niños tienen de sí mismos y la imagen que los adultos tienen de los niños, en diferentes niveles sociales del contexto colombiano.

Es necesario anotar que las anteriores conclusiones se pueden considerar como elementos parciales a tener en cuenta en una investigación más amplia donde la muestra esté constituida por diversidad de contextos y de temáticas.

Precisiones en cuanto a la narración: ¿Qué es narrar?

Para hablar de narración es necesario tener en cuenta, en primera instancia, al sujeto que habla, que puede situarse como sujeto comunicativo, en tanto ser

que pone en escena su discurso en función de la diversidad de influencias que tiene sobre el otro, o bien como sujeto discursivo, empeñado en una actividad descriptiva, narrativa o argumentativa. De la actividad de estos dos tipos de sujetos dependerá el tipo de texto. Se trata entonces de un sujeto que enuncia, describe, narra, argumenta, dentro de un contexto de comunicación en el cual construye su “proyecto de palabra”, como afirma el lingüista Charaudeau².

Antes de describir los componentes del orden narrativo es importante preguntarse en términos generales qué es relatar.

Consideramos que relatar no se reduce a describir una serie de hechos o de eventos, como dice el diccionario. Para que haya relato, se requiere de un narrador (que podrá llamarse cuentista, escritor, testigo, etc.) provisto de una intencionalidad, es decir, de un deseo de transmitir algo (una cierta representación de la experiencia del mundo) a alguien; de un destinatario (que se podrá llamar lector, espectador, auditorio, etc.), y de una cierta manera de contar. Y para que una secuencia de eventos contados se transforme en relato, también se necesita un contexto.

Relatar es una búsqueda constante e infinita; responde a las preguntas fundamentales que se plantea el hombre: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestro origen? ¿Cuál es nuestro destino? ¿Cuál es la verdad de nuestro ser? El hombre no cesa de construir, a través de su imaginario, relatos de los hechos y los gestos de los seres humanos que revelan parcelas de esa verdad. Entonces, relatar es una actividad lingüística que se desarrolla en medio de cierto número de tensiones y hasta de contradicciones, como las existentes entre relatar la realidad y la ficción, la unidad y la pluralidad, etc.

El relato es una totalidad; lo narrativo uno de sus componentes. El relato tiene entonces diversas modalidades. Una es el relato oral.

Cuando se hace alusión al relato oral, es importante tener en cuenta que se encuentra emparentado con el relato literario. Este último ha sido estudiado y analizado por diversas corrientes literarias y cuenta con una ciencia: la narratología³. Sus desarrollos modernos tienen su origen en el libro de Vladimir

2 Charaudeau, P. (1995). *Análisis del discurso, lectura y análisis de textos*. En *Revista del Lenguaje* No. 22. Cali: Universidad del Valle.

3 Término propuesto por Todorov (1969) en *Grammaire du Décameron* (*Approaches o Semiotics* 3). La Haye-Paris: Mouton. Citado por Brès, J. (1994). *La narrativité* (p. 5).

Propp, *Morfología del cuento*, publicado en 1928, donde el autor expone las bases de un análisis narratológico. El relato oral propiamente dicho, apenas ha accedido últimamente a la condición de objeto de estudio.

El relato oral, que se encuentra en todas las interacciones de la vida cotidiana (principalmente, más no exclusivamente en la conversación), aparece como una de las prácticas lingüísticas humanas. Gracias al relato se aprehende el mundo y se formaliza la interacción social.

La transmisión de la cultura se hace masivamente por el acto narrativo oral en las diferentes situaciones que éste organiza. Es asimismo por la “puesta en relato” que se producen, se verifican y se reconducen los diferentes vínculos de identidad.

“Narro, ergo sum.” “Narro, luego soy”, dice Jacques Brès⁴ (1994) en un compendio sobre el relato oral producto de un coloquio sobre el tema realizado en Francia.

Es a William Labor, socio-lingüista norteamericano, a quien se debe haber convertido el relato oral en objeto de investigaciones tanto lingüísticas como etnológicas. En este interés por el estudio del relato oral, el autor dio prioridad a la heterogeneidad discursiva, así como a los mecanismos de combinaciones y de secuencialidad utilizados por los narradores como elementos primordiales para hacer sus relatos interesantes.

Para W. Labov (1988)⁴ el relato no es más que un medio, entre otros, de recapitular la experiencia pasada, y consiste en hacer corresponder una secuencia de acontecimientos supuestamente reales a una secuencia idéntica de proposiciones verbales.

Según el autor, las narrativas completas tienen una estructura con un principio, un desarrollo y un desenlace, pero existen otros elementos de las estructuras narrativas que se encuentran en otros tipos de narrativas desarrolladas más ampliamente. Una narrativa desarrollada puede constar de las siguientes partes: síntesis o presentación, orientación (o indicaciones), desarrollo (que contiene la acción complicante), evaluación, resultado o resolución y coda.

Louvain La Neuve: Duculot Brès, J. (dir.) (1993). *Le récit oral*. Montpellier III : Université Paul Valéry.

4 Labov, W. (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cali: Centro de Traducciones Universidad del Valle.

No todas las partes señaladas por labor como constitutivas de las narraciones son indispensables. A continuación mencionamos unas fases que regulan el encadenamiento lógico de la historia narrada:

- a) La fase de situación inicial, en la cual un estado de las cosas es presentado. Tal estado puede ser considerado como un equilibrio, no en sí mismo, sino en la medida en que la continuación de la historia va a incluir una perturbación.
- b) La fase de la complicación (o transformación), que introduce la perturbación y crea una tensión.
- c) La fase de las acciones, que agrupa los acontecimientos que produce la perturbación.
- d) La fase de la resolución (de retransformación), que introduce los acontecimientos que se desatan en una reducción efectiva de la tensión.
- e) La fase de la situación final, que explica el nuevo estado de equilibrio obtenido por esta resolución.

A estas cinco fases mayores se agregan otras dos cuya posición en la secuencia no es obligatoria, en la medida en que muestran directamente una toma de posición del narrador hacia la historia narrada:

- f) La fase de evaluación, en la cual se propone un comentario relativo al desenvolvimiento de la historia, y en consecuencia la posición en la secuencia parece totalmente libre.
- g) La fase moral, en la cual se explica la significación global atribuida a la historia, y que aparece generalmente al principio o al fin de la secuencia.

Uno de los planteamientos recientes más importantes sobre el relato es la hipótesis de que es la forma de contar, y más exactamente, la heterogeneidad en la organización del relato, lo que constituye el funcionamiento del texto y el placer que éste nos proporciona.

Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración. Se hace entonces necesario que volvamos nuestra conciencia hacia lo que la construcción narrativa impone.

Según Bruner⁵ (1977: p. 166), vivimos en un mar de relatos, y como en el proverbio del pez, que va a ser el último en descubrir el agua, tenemos nuestras

5 Bruner, J. (1977). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.

propias dificultades para comprender lo que significa nadar entre relatos. Pero no es por carecer de competencias para dar explicaciones narrativas de la realidad: no es esto. Somos expertos en la materia; nuestro problema es, sobre todo, llegar a ser conscientes de lo que hacemos fácilmente y de manera automática. Un poco como el antiguo problema de la toma de conciencia.

También para el profesor Evelio Cabrejo (2004, p. 8)⁶ el relato tiene una importancia enorme. Así lo confirma cuando dice que el ser humano nunca podrá entrar a leer y a escribir si no ha encontrado antes el placer del relato.

Perspectivas de indagación

El enfoque basado en la necesidad de estudiar los comportamientos lingüísticos de los niños, teniendo en cuenta la diversidad discursiva en sus producciones orales, fue planteada por François y otros (1984: p. 7)⁷, hace ya algunos años. Así lo expresan cuando dicen:

Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente del léxico y las estructuras gramaticales: en general es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, es entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como con el discurso del otro o con mi propio discurso, es saber alternativamente responder, contar, argumentar, comparar⁸.

En cuanto productor de sus propios discursos, el niño se puede considerar también como autor: uno que tiene múltiples posibilidades de organizar su producción y de crear la heterogeneidad tanto de personajes como de movimientos discursivos. Frédéric François (2004: p. 16)⁹ propone en su reciente

6 Cabrejo, E. (2004). *La cadena simbólica de la lengua*. En *Revista Magisterio* No. 19. Bogotá: Grupo Editorial Magisterio.

7 François, F., Hudelot, C. y Sabeau-Jouannet (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.

8 "Apprendre à parler et à comprendre, c'est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales: en gros c'est apprendre les différents types d'enchaînement des énoncés sur le discours de l'autre ou sur mon propre discours, c'est entrer dans différents jeux de langage tant par rapport à la réalité qu'au discours de l'autre ou au discours de moi, c'est savoir alternativement répondre, raconter, argumenter, comparer."

9 François, F. (2004). *Enfants et récits*. France: Presses Universitaires du Septentrion.

producción una “lingüística del ‘événement’ (acontecimiento)”. Es decir, los discursos son acontecimientos. Privilegia su aprehensión como hechos singulares más que como modelos. Esta concepción privilegia también la manera de ir de los acontecimientos a las posibles generalizaciones, antes que partir de estructuras establecidas para llegar a sus componentes.

Frente al relato, se lo concibe como discurso si se tiene en cuenta que los efectos de la puesta en palabras de un locutor encuentran la interpretación favorable de un receptor. Por tanto, el discurso no puede ser considerado como la simple expresión de significaciones discretas, codificadas o decodificables.

En cuanto al sentido inmerso en los discursos, sólo se percibe a través de los movimientos discursivos, que revelan tanto afinidades como rupturas. Respecto de la riqueza y la heterogeneidad de los relatos de los niños, debe tenerse en cuenta el papel de las teorías, para poder determinar lo que es particular a cada relato y lo que tienen en común entre ellos. Tales elementos se pueden mirar en su estructura y en sus formas de organización.

Dada la necesidad del narrador de fijar un punto de vista, ciertos hechos son seleccionados como acontecimientos y otros aparecen como circunstancias. Es así como se construye una estructura narrativa. Se puede decir que son raros los hechos que son notables por sí mismos; es la forma de enfocarlos y de contarlos la que les confiere un valor narrativo.

Analizar los discursos infantiles globalmente es hacerse las mismas preguntas que se hacen con el discurso de los adultos. No se trata de definir una manera infantil de contar, sino de hacerse preguntas de manera diferente.

Una síntesis de algunos aspectos importantes a tener en cuenta en el estudio del relato infantil son:

- Los niños no cuentan como lo hacen los adultos, y por tanto construyen relatos reconocidos como tales por sus interlocutores, no importan quiénes sean.
- Es lo particular lo que constituye el interés de intercambio, y no el hecho de decir la misma cosa.
- Contar aparece como una práctica más compleja y más diversa cuando no se hace de la manera como lo hacen los adultos, sino a partir de datos de las producciones infantiles.

Muestra de análisis

El estudio del relato se nos presenta como una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños y de las niñas, y también de indagar acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno.

Es así como hemos iniciado algunas investigaciones tomando diversas temáticas, en diferentes contextos, a partir del registro de relatos y de otras formas de lenguaje infantil, como diálogos y conversaciones.

De una parte, presentaré algunos ejemplos de la muestra de relatos de la investigación¹⁰. Con ellos se busca conocer los saberes que tienen los niños y las niñas sobre los recursos hídricos de su entorno. Esto no sólo se logra mediante la recolección y el análisis de sus historias y relatos, sino también mediante la observación e interpretación de sus interacciones. Además presentaré una muestra de relatos recogidos por estudiantes¹¹ de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo como parte de la investigación que adelantan como trabajo de grado; específicamente, la indagación acerca de los accidentes que ocurren a los niños.

Como parte del programa radial “Tripulantes”¹², se hacen grabaciones permanentes sobre diversos temas a partir de preguntas a los niños, y se registran las voces infantiles para que sean oídas por los radioescuchas. Se elabora así un proyecto para registrar y conocer las voces y la palabra de los niños mediante su difusión en programas de radio y de televisión.

Recopilación de la información, constitución del corpus

Algunas ideas a tener en cuenta cuando se indaga mediante el lenguaje verbal, son las siguientes:

- **El corpus.** Corresponde a la muestra (por ejemplo, de relatos, diálogos, historias de vida) con la que se va a hacer el análisis. Para el trabajo es necesario delimitar la muestra y saber que técnicas se aplicarán para su recolección (entrevistas abiertas, preguntas específicas, sesión de historias de vida).

10 Coinvestigadores: Karina Bothert, Carolina Rodríguez, Andrea Ruiz y Eduardo Daza.

11 Muestra recogida por Jacqueline Rodríguez.

12 Programa de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño, que se transmite los sábados a las 10 a.m. por la UD estéreo 90.4.

- **Características de la población.** A quiénes se va a entrevistar y en qué tiempo (por ejemplo, maestros, niños, padres y algunos habitantes de la región). Requiere describir el contexto sociocultural de los entrevistados. Se puede caracterizar la población, por ejemplo, según la edad y el género, la escolaridad, los oficios, las profesiones. En algunas de las investigaciones se ha seleccionado el medio escolar como espacio de indagación acerca de los relatos, teniendo en cuenta que la narración en la escuela ocupa un lugar importante. A menudo, en la interacción escolar, los estudiantes cuentan a sus profesores de forma espontánea lo que les sucede en la vida cotidiana; otras veces lo hacen por solicitud del profesor, como tarea, o para él tener conocimiento de ciertas problemáticas de sus estudiantes.

Metodología

Para la recolección de la información acudimos a algunos de los aportes de la etnografía, esencialmente a la técnica de la entrevista cualitativa. Ésta se considera un instrumento de interacción que opera como centro organizador del trabajo etnográfico, al facilitar el contacto y el conocimiento de los miembros de la comunidad, en este caso, la comunidad escolar. La entrevista abierta es, pues, una técnica cualitativa de producción e interpretación a través del análisis del discurso y se puede emplear como una técnica auxiliar del trabajo de recolección de la información.

El registro se puede hacer mediante grabaciones de audio y de video. Es importante obtener grabaciones claras, audibles, y crear un ambiente comunicativo propicio para que los niños puedan expresarse en forma espontánea. Son importantes también las instrucciones para formular una pregunta, y la motivación que se brinda a los niños para que comiencen a narrar con tranquilidad y con confianza. En la selección de los niños que van a narrar se debe tener en cuenta, en primera instancia, que éstos manifiesten el deseo de contar voluntariamente.

Formulación de la pregunta y características de la muestra seleccionada

En la investigación de la tesis construimos una pregunta para solicitar a los niños que nos contaran algo que les hubiese sucedido y que recordaran

por haberles resultado agradable o desagradable; también para indagar si el acontecimiento vivido les produjo miedo, tristeza, alegría, risa. Pretendíamos que las respuestas fueran expresadas en una diversidad de relatos de donde pudiésemos escoger la muestra para el análisis.

Algunas sugerencias

En nuestro caso, al trabajar con relatos de experiencias vividas, es importante la pregunta o la solicitud que se hace al niño acerca, por ejemplo, del mayor susto que ha tenido en su vida, o si estuvo en situación de peligro alguna vez, para obtener lo que se busca con el análisis.

Es diferente solicitar al niño que cuente alguna historia real, a que cuente lo que hizo en vacaciones o lo que hizo en el día. Es decir, la misma pregunta debe contener cierto grado de interés y de suspenso para que el niño logre desencadenar la narración como tal.

También es diferente pedir a los niños contar historias de miedo o de terror. No todos están en disposición de hacerlo, y a lo mejor no las han escuchado. En esto entra en juego la experiencia cultural y familiar de aprender historias escuchando a otros que las cuentan.

Es diferente también trabajar historias de vida, por ejemplo, con adultos. Especialmente, en contextos rurales, hay una riqueza narrativa muy importante, y desencadenar narraciones sobre aspectos de la vida de las personas no es muy difícil.

Desde el punto de vista del lenguaje, ¿qué se podría analizar, por ejemplo, en un corpus de relatos de niños acerca de los saberes sobre el agua? ¿Se podría mirar la organización de sus discursos, lo que dicen en éstos (temas), los saberes sobre su entorno, las diversas formas de narrar y de interactuar?

El análisis que realicé con la muestra de relatos seleccionados para la tesis de doctorado, partió de los textos transcritos de lo oral, pero no se consideraron los matices dados por la voz de los niños en sus discursos. Efectivamente, en la voz hay una cantidad de elementos significativos que se expresan, y que la transcripción escrita no puede contener. En esta ocasión iniciamos con un ejercicio de escucha y una breve interpretación de lo que podemos encontrar en los movimientos de la voz de cada niño. Podemos detenernos un poco para escuchar las diversas formas de narrar de cada niño, los efectos de sentido

que dan la modulación de la voz, la entonación, la repetición, la rítmica, los silencios, los suspiros, las risas, las onomatopeyas, etc.

Corpus: algunos ejemplos

Una vez fuimos a donde un río con mis tíos, mi papá, mi mamá y mis abuelitos, y, y, y había un hueco como un remolino y, y mi abuelita se metió y... se la llevó el hueco y mi tía se metió y la cogió y, pero también se la llevó y mi, mi tío se, se tiró y las cogió y después mi tío se tiró, se tiró, y había una piedra y se rompió la cabeza acá (señala). (Miguel Ángel, 10 años)

Que una vez que yo iba para... con mi, con mi papá, mi mamá, bueno toda mi familia, íbamos para una parte del río a pescar, o sea, una parte que es honda, en el Cauca, entonces íbamos pasando un puente que es viejo ya, entonces sí uno lo mueve pues se mueve, entonces yo iba por ahí con, yo iba de últimas, entonces ahí allá abajo iba pasando un señor que estaba ahogado. Entonces mi papá, y mi abuelito y mi abuelita empezaron, empezaron a mover el río, el, el puente, y yo iba pasando y casi me caigo y entonces mi papá estiró la mano así, y se estiró y me cogió así, y me alzó. Había un hueco así y yo me fui por ahí, y mi, y mi papá me cogió de los brazos y me alza... ¡Uy, pero más feo! ¡Y ese señor que estaba ahogado tenía la cara hinchada! Y iba río abajo. (Katherine, 11 años)

Una vez una niña, una amiga mía que se llama Delvis y estudia en este colegio, ella cuando chiquita (ahora es grande) fue muy diablilla, digámoslo así, y la mamá una vez llegó y la cogió con ropa y todo, y la alberca como era grande, la cogió así y la hundió y la sacó, y la hundió y la sacó, y la hundió; y después la entró al apartamento y le pegó... sí... pero le pegó reduro. (Katherine, 11 años)

Una vez que fuimos a un paseo de segundo, un amigo me hundió la cabeza y casi me ahogo. Ahí nos metimos a un tanque... a un tanque grande, grande y donde cupo todo el salón. Había hartos niños ahí metidos y eso nos metimos y eso a uno le hundía... A mi me hundieron la cabeza y yo hacía plum y eso... y eso casi me ahogo y me volvió a sacar así... y ya. (Luis Alejandro, 11 años)

Hace cinco años... yo vivía en Tunjuelito, cerca del río, y como vivía en un primer piso y todo se... y se empezó a desbordar todo el río Tunjuelito, empezó a salir agua por las alcantarillas, por la taza del baño, bueno, me tocó subirme al segundo piso porque todo el primer piso estaba ya casi todo inundado... Adentro del agua habían pedazos de excremento, de popó, ropa cochina, bueno... Los aparatos de electricidad se dañaron todos, la televisión estaba enchufada y prendida y puff, ¡xplotó! (risas). Por el agua... igual la radio, aunque la radio no se dañó más que los parlantes... ¿Qué más?

Yo estaba jugando con mi hermano Brian, el que me vino a recoger que usted lo vio. Esa vez yo estaba jugando con él fútbol y como él me hizo así, me hizo así: ta, y yo estaba caminando y lo ataqué y me caí y me hice esto; pero él estaba más grande y a mi me salió sangre. (Natalia, 4 años)

Estaba en el baño, iba a coger el papel, entonces mi mamá se estaba bañando y me caí, habían de esos cositos que se pone el papel y me caí y me pegué en el ojo. (Alejandra, 6 años)

Me he caído, me he caído en unas cosas eléctricas, y también me he caído porque no me he amarrado los zapatos, y es, y también es que, también me he caído y me he pegado en la rodilla y me he pegado cuando yo no veo y me he pegado aquí. (Catalina, 6 años)

Íbamos de viaje, cuando estaba lloviendo, y se pegaron unas bandas al vidrio de adelante. Entonces no, entonces no pudimos ver ninguno para dónde íbamos, entonces nos caímos a un hueco. Esto pasó tan rápido que me acuerdo, lo único, que yo me corté que mi tío el que iba conduciendo se le atraparon las piernas y a mi hermano que iba detrás, se le pegaron los pelos y se le cayó un zapato, y a y me quitan los y me y yo es yo estaba en la clínica y te tenía algo en la mano y me fui al baño... Y no pude ver a mi mami tres días, porque le había pasado algo, no me acuerdo qué, y la extrañaba. Me ponía a llorar, me tiraba al piso, y bueno, pasaron tantas cosas... Mi hermano me intentó consolarme: me dijo de pronto mi mami volverá y pasaron dos tres días y abracé a mi mami y a mi hermanito por haberme dicho que mi mami pronto volvería y eso sucedió. Así es el final de la historia y siguen otras. (Nicolás, 7 años)

Es por el movimiento de la voz que hay un posicionamiento del sujeto frente al contenido y frente a lo trágico. El niño se las arregla para introducir en lo trágico algo dramático, y en ocasiones algo jocoso.

Tal como decía el profesor Cabrejo (2002: 32-46)¹³:

La voz es un proceso, un movimiento; por la entonación ponemos en escena todo lo que sentimos al interior de nosotros mismos. El tiempo no se ve, pero se inscribe con la percepción de los sonidos del lenguaje; vemos que los sonidos del lenguaje son una forma del tiempo socialmente organizada, el tiempo de la cultura; se entra en un viaje temporal propio de una cultura y de este viaje no saldremos nunca.

¹³ Cabrejo, E. (2007). Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y niñas. En Santamaría, F. y Barreto M. (comp). Lenguaje y saberes infantiles. Bogotá: Net Educativa.

Por eso cuando se aprende una lengua extranjera es tan difícil pronunciar como los que la aprendieron como lengua materna porque tenemos otras maneras de jugar con el tiempo y eso da un acento. Así, primero se trata de construir armonía sonora, armonía de movimiento, armonía de articulación y después se entra a construir la armonía semántica. Es muy difícil que el niño pueda aprender vocabulario si no ha construido esa especie de placer de los sonidos para construir más tarde el placer del sentido. La psiquis se transforma en un continente simbólico de semántica, placer del sentido, placer de pensamiento.

La voz “es un aspecto muy importante del relato del cual el maestro tiene que ser consciente, ya que le permite ver los mecanismos y las estrategias que utiliza el niño en su narración. El relato no solamente es contar lo que hice ayer, ni es solamente leer los cuentos de la cartilla, sino también propiciar que las experiencias del niño, y las historias de vida tengan un espacio y a partir de ellas iniciar también procesos de apropiación y de reflexión sobre el lenguaje mismo”.

Conclusión

El abordaje del relato infantil debe hacerse desde una mirada interdisciplinaria. No sólo los lingüistas son los invitados a adentrarse o a trabajar con los relatos: artistas, psicólogos, antropólogos, sociólogos, filósofos, pedagogos, encuentran una pista de reflexión y un camino al conocimiento en los relatos infantiles. Nuestro grupo ha indagado, por ejemplo, en dominios tales como los mitos urbanos sobre el río, el lugar de los niños como productores de saberes, los saberes rurales y urbanos sobre el agua. Se puede analizar otro tipo de producciones que pueden considerarse como relatos gráficos producidos por los niños, susceptibles de ser leídos e interpretados: la imagen, la fotografía, el dibujo, la maqueta, el mapa.

Oír el discurso de los niños, registrar y aprender a escuchar y analizar sus relatos, nos permite comprender e interpretar su mundo, generar un diálogo de saberes donde los niños participan como productores y creadores.

TERCER PANEL

Escuchar y moderar, tarea difícil

MARÍA ELVIRA RODRÍGUEZ (MODERADORA)

Es muy difícil ser moderadora cuando uno quiere seguir escuchando los relatos, y no cortar el hilo del pensamiento, no cortar la posibilidad de revivir esas experiencias investigativas y todo lo que nos mueve interiormente cuando trabajamos con los niños y sus relatos.

La función del lenguaje frente al maltrato infantil

ALICIA REY

Yo ya no estoy haciendo parte de él de manera física; sin embargo, sigo relacionándome con el Grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, a través del conocimiento de sus escritos, de sus eventos, etc.

Tengo que comenzar diciendo que no soy especialista en el relato. Soy ante todo una persona interesada en el estudio del lenguaje, que de alguna manera he querido transmitir ese interés a los estudiantes que fueron mis alumnos durante muchos años en la Universidad Distrital.

En este momento me he acercado a la Especialización en Prevención del Maltrato Infantil, en la Facultad de Medicina en la Universidad Javeriana, y allí he encontrado un espacio para el lenguaje. Ya lo habían desarrollado las personas que crearon esta Especialización, pero encontré un espacio muy cómodo; cómodo en el sentido de empezar a trabajar con compañeros de otras disciplinas —antropólogos, médicos, psicoanalistas—, y esa experiencia me ha enriquecido muchísimo: he entendido realmente lo que significa trabajar de manera interdisciplinaria.

Antes, siempre había trabajado con compañeras del lenguaje, y cuando queríamos hacer interdisciplinaria, invitábamos a alguien o nos leíamos los libros de la disciplina que estábamos requiriendo, pero ya el trabajo de compartir un determinado saber, donde se integran y convergen esos diferentes saberes, es otra experiencia muy enriquecedora.

En el estudio de la prevención del maltrato infantil he encontrado que el lenguaje juega un espacio primordial, y ahora, al reencontrarme con mis colegas que están estudiando el relato, me doy cuenta de que, a pesar de estar trabajando en lugares diferentes, no sólo institucionales sino también teóricos, hay muchos puntos de convergencia en las investigaciones. Esto permitirá establecer un diálogo más frecuente y enriquecedor, que es una de las expectativas que un coloquio como éste se debe proponer.

Cuando hablamos de coloquio sería interesante que éste se generalizara. La palabra “coloquio” alude a “muchas voces hablando sobre algo”. Ojalá que no sea sólo un evento que se convoca cada año, sino que esos ecos se mantengan a lo largo del resto de la actividad, y podamos estar en diálogo permanente sobre estos hallazgos.

La Especialización en Prevención del Maltrato Infantil ha venido desarrollando una visión particular, en la que el maltrato no es visto como una relación entre una víctima –el niño o la niña– y un victimario –el adulto–, sino como un evento complejo, donde confluyen muchos factores que es necesario tener en cuenta. Seguir viendo el maltrato como algo que hay que castigar y condenar, sin reflexionar un poco más sobre esa dura realidad que nos aqueja, no contribuye de ninguna manera a mejorar la situación de la infancia en nuestro país.

La idea que se tiene del maltrato es que hay que castigarlo, que hay que castigar a los culpables. A partir del hecho de que el maltrato se ha hecho más visible, la primera reacción es la jurídica: hay que penalizar. Entonces, en un país donde se piensa siempre en lo jurídico en primera instancia, y no se agotan otras perspectivas, otras posibilidades, ahí está el papel que deben desarrollar las diferentes disciplinas.

Por ello, se viene proponiendo desde la Especialización una manera de prevenir e intervenir el maltrato. Se parte de considerarlo una conducta que ocurre en el marco de una relación interpersonal, casi siempre entre un niño o una niña y un adulto, y que se produce por la incapacidad de contención de uno de los participantes de la misma; incapacidad de la que éste se defiende mediante la actuación. Esta es una manera de ver el maltrato que se busca profundizar, sobre la cual se quiere que las personas reflexionen; es una perspectiva que deben acoger las distintas personas relacionadas con la infancia.

Pensemos en una situación muy común que se repite día a día, que conocemos muchos de nosotros en la escuela: frecuentemente sabemos que un niño llegó golpeado, y al averiguar, encontramos que la mamá llegó cansada del trabajo, encontró que su hijo le había pegado a sus hermanitos menores, que no había hecho la tarea, y que además estaba citada al otro día, en la escuela, porque su hijo se está portando mal. Esta es una situación muy común. Entonces, la mamá, desesperada, no encuentra otro camino que golpear al niño. En esta situación, que se repite día a día, ¿quién es culpable? Encontramos una distinción, una relación entre una víctima, el niño, y una señora muy “mala”, una persona a la que hay que “castigar”, que “condenar”, que es la madre.

Pero hay que “condenarla” de diferentes maneras, no sólo llevándola a la cárcel. Al analizar la situación, vemos que aquí existe una relación entre madre e hijo. Ella, a pesar de que lo golpea, quiere a su hijo; nadie puede decir lo contrario. Existe una relación afectiva, y hay un vínculo entre esa madre y ese hijo que no es fácil de romper. Si se le pregunta a la madre si quiere a su hijo, ella responde: “Sí, lo quiero, y por eso lo reprendo.” Y ahí viene el problema de las creencias: unas creencias muy arraigadas sobre cómo educar a los hijos...

La persona actúa de esa manera porque atiende a una serie de factores; detrás hay cosas que se deben analizar. Si se le pregunta al hijo, éste la disculpa: “Sí, me porté mal y mi mamá me tenía que castigar.” Pero hay un hecho, que es el maltrato. El que nosotros entendamos toda la situación, no quiere decir que sea irremediable. Precisamente abordarla, entenderla, nos permitirá superarla e intervenirla.

Sucede, en esta situación, que la madre no puede contener su reacción, porque en ese momento siente una gran frustración. Se reúnen muchas circunstancias económicas (tiene que salir a trabajar, no le alcanza la plata, ha sido abandonada por el esposo, etc.), emocionales (la rabia que siente), y culturales (sus creencias sobre el castigo). Si preguntamos a los padres de familia de nuestros niños en las escuelas qué opinan sobre el castigo, constatamos que, como forma de educación, el castigo está muy institucionalizado en nuestro país.

La frustración es evacuada mediante el castigo al niño. Hay un impulso de defenderse de algo desagradable, de desprenderse de un peso muy grande que la persona siente. Para comprender lo que sucede, tenemos el aporte de las disciplinas, el psicoanálisis fundamentalmente, la antropología, la politología.

El maltratador es incapaz de controlar la frustración y la deja salir sin control, para defenderse de las experiencias desagradables o peligrosas que vive. Es una situación que se debe tener en cuenta: que se trata de una descarga emocional, de un impulso. Y algo muy importante: esa descarga no está mediada por el pensamiento. La persona no está pensando en ese momento, y ese tipo de situaciones son necesarias de analizar y de reunir.

En el momento en que se produce un evento de maltrato, hay una suspensión momentánea de pensamiento, debido a una descarga descontrolada de estímulos dolorosos y agresivos, y el mecanismo que utiliza la persona es deshacerse, mediante la actividad motora o verbal, con golpes o insultos, de lo que siente como ataque dentro de sí, que no puede contener. Es decir, no dispone de la función de pensamiento que le permita modificar la situación dolorosa que está viviendo.

¿Cuál es la salida a este problema? ¿Denunciar a la madre ante el ICBF? ¿Condenar su actuación, para hacerla sentir más culpable? Se llega a casos más graves: por ejemplo, encarcelar al padre o a la madre, con todas las consecuencias, no sólo económicas, sino también de separación de la familia, ahondando el dolor, el resentimiento y muchas otras cosas más.

Frente al maltrato, se tiene una reacción punitiva, de castigar y hacer caer el peso de la ley sobre los maltratadores, pero el problema debería verse como algo mucho más complejo. Es aquí donde entra la prevención: ¿Cómo prevenir que estas situaciones se presenten y repitan?

La contraparte del maltrato es la relación de consideración, en la que se tiene en cuenta al otro como ser diferente, con aspectos positivos y negativos, contradictorios muchas veces, a pesar de lo cual se mantiene una relación de mutuo reconocimiento, que permite el desarrollo recíproco.

Al tener esto en cuenta, en la Especialización se ha venido diseñando una estrategia que busca convertir las relaciones de maltrato en relaciones consideradas. Esto, mediante la construcción de una zona intermedia que permita movilizar el pensamiento para ver las cosas de otra manera, y sobre todo, para comprender al otro.

La tercera zona es una zona donde yo me encuentro con el otro, y es aquí donde entra el lenguaje, donde éste tiene un papel fundamental. El lenguaje no sólo debe verse como una herramienta, que es una de las cosas que este

trabajo me ha permitido encontrar. No es sólo una herramienta, sino es parte fundamental, porque a través de la palabra –como nos ha dicho el profesor Cabrejo, al hablar acerca de la importancia del lenguaje– reconocemos al otro e interiorizamos al otro. No lo vemos como la víctima, ni como el victimario, sino a uno y otro como individuos que se relacionan, que tienen una relación de carácter afectivo.

Aquí no nos referimos exclusivamente a la interiorización de la imagen de la madre o del padre por parte del niño, sino también a la interiorización del hijo por parte de la madre o del padre.

El relato tiene aquí una importancia grande, para que tanto el niño y la niña como sus padres y las personas más cercanas puedan interpretar su propia vida al hablar de sus experiencias emocionales. El relato pone en relación el mundo interno con el externo, como lo estaba planteando Flor Alba; promueve el pensamiento. En este sentido, el lenguaje toma parte de la estrategia de la Especialización, al promover el pensamiento.

El pensamiento es un procedimiento para descargar la psiquis, para la intervención del especialista, del terapeuta, a través de encuentros donde se convoca el lenguaje; y los relatos sobre cómo se perciben los eventos y las personas involucradas favorecen el compromiso y la posibilidad de construcciones en común, como también los desplazamientos hacia nuevas formas de pensamientos y hacia nuevos significados de los vínculos.

Sin embargo, es difícil el manejo de esta zona intermedia, ya que exige generar confianza, y un clima emocional adecuado. Se trabaja a partir del reconocimiento de la rabia y la agresión inherentes a la naturaleza humana, lo cual implica que cualquier persona puede actuar en forma impulsiva ante una situación de dolor o frustración.

Los aportes de eventos académicos como éste pueden contribuir a ampliar las posibilidades que nos brinda el lenguaje para ser mejores individuos y para lograr el desarrollo de unas relaciones más gratificantes entre adultos, niños y niñas.

Quiero resaltar que de ninguna manera el problema debe entenderse como algo simple. Antes bien, debe estudiarse y tratarse de una manera más compleja, con todo lo que implica mirar un problema desde la complejidad.

Participar en clase:

La construcción social de los saberes escolares de los alumnos

OMAYRA TAPIERO

El lunes 7 de mayo, durante el lanzamiento del libro *Lenguaje y saberes infantiles*, el profesor Cabrejo señalaba la necesidad de hacer de la lingüística algo más humano.

Me parece importante recordar esta propuesta para situar mi posición en relación con el tema de la lingüística, la investigación y el lenguaje infantil. La primera consideración que quiero hacer es que la lingüística más humana de la que habla el profesor Cabrejo resulta de un trabajo de reflexión de más de veinte años en lingüística en la Universidad Jussieu Paris 7, lugar donde ejerce su actividad profesional.

En la Universidad de Jussieu participé en los seminarios del profesor Antoine Culioli, quien propone una lingüística de la enunciación conocida como la teoría de las operaciones enunciativas. Esta lingüística sugiere la articulación entre sintaxis, gramática y pragmática a partir del concepto de *reperage* (identificación). En el seminario en el que participé, el profesor Culioli discutió (él pretendía hacerlo con nosotros) el caso del hueco de Juan.

En efecto, parte de los análisis que el profesor Culioli compartía con nosotros eran los efectos en términos de enunciación del siguiente ejemplo: “Le pantalon de Jean a un trou dans la poche.” “El pantalón de Juan tiene un hueco en el bolsillo”, que era el caso de análisis del dominio nocional:

“Jean a un trou dans la poche” (“Juan tiene un hueco en el bolsillo”); Jean a el pantalon troué” (“Juan tiene el pantalón roto”); “Le trou de la poche de Jean” (“El hueco del bolsillo de Juan”), nos permitía avanzar en la comprensión de los efectos enunciativos producidos por cada una de estas afirmaciones. Finalmente, al terminar el seminario, el profesor Culioli concluyó que los efectos enunciativos autorizaban pensar en “le trou de Jean” (“el hueco de Juan”). Similar efecto produjo esta conclusión en el grupo de más o menos 120 estudiantes que compartíamos el seminario en un auditorio no muy apto para pensar en el “hueco de Juan”.

Hoy, la profesora Flor Alba Santamaría, en su intervención, nos presentó algunas de las implicaciones que tiene pensar el problema del lenguaje infantil desde la lingüística: la necesidad de investigar la imagen que los niños tienen de sí mismos, la imagen que los adultos tienen de los niños en diferentes niveles sociales del contexto colombiano, el del tratamiento del tiempo en los relatos infantiles, el problema del espacio o las aparentes rupturas narrativas de los relatos infantiles.

Una y otra perspectiva de investigación del lenguaje –la formación optimista y dedicada que el profesor Culioli nos proponía una vez a la semana, para pensar en los efectos enunciativos del “hueco de Jean”, o los múltiples ejemplos y problemas formulados por la profesora Santamaría– nos sitúan en algunos de los campos de reflexión de esa lingüística más humanada de la que nos hablaba el profesor Cabrejo.

Otras perspectivas, como es el caso de la investigación que desarrollo en la actualidad, a propósito de ciertos fenómenos de interacción en el lenguaje infantil (EHESS, 2005-2006), proponen el análisis del lugar que ocupan los saberes epistémicos en la constitución de ciertas prácticas sociales y culturales propias del ámbito escolar.

La pregunta central de esta investigación tiene que ver con la manera como se constituyen estos saberes a partir de ciertas creencias o formas estereotipadas (Fornel, 1987)¹⁴ y sobre los contenidos que éstas evocan. En otras palabras, ¿qué aprende el niño? ¿Una manifestación particular de una forma estereotipada o saberes epistémicos a partir de formas estereotipadas?

Esta investigación continúa el proyecto de caracterización del discurso del maestro, iniciado en el año 2000 por el grupo de investigación *Lenguaje, Discurso y Saberes*.

En los trabajos de investigación anteriores, en especial, “La argumentación en el discurso del maestro”, se dio cuenta de la axiologización de las representaciones del mundo por y en el discurso del maestro. A partir de los resultados de esta investigación se estableció que el discurso del maestro se caracteriza por una fuerte modalización y la relevancia que tienen en su práctica los juicios (aléticos) relacionados con la adecuación de los enunciados

14 De Fornel, M. (1987). Remarques sur l'organisation thématique et les séquences d'action dans la conversation. En *Lexique 5*, pp. 161-195.

a reglas del mundo natural y en menor cantidad los juicios relacionados con los valores epistémicos con los que se expresan el conocimiento (IDEP-Universidad Distrital, 2000)¹⁵.

En la investigación "La argumentación en el discurso del maestro: estrategias y concepciones argumentativas" (Universidad Distrital, 2003), se continuó la caracterización. En esa ocasión nos interrogamos sobre algunas de las creencias compartidas por los maestros en ejercicio y en formación a propósito del hecho de argumentar.

Parte de los resultados obtenidos muestran que algunos maestros en ejercicio consideran el hecho de argumentar como el resultado de un proceso de creación al que asocian características de originalidad y calidad estética. Para otros maestros en ejercicio este mismo hecho resulta de la pertenencia a una comunidad dada, y en la adhesión a los principios o valores que esa comunidad autoriza. La adhesión, el convencimiento y la idea de auditorio conforman las características de esta idea compartida a propósito del hecho de argumentar.

La actual investigación pretende avanzar en la caracterización del discurso del maestro y problematizar el concepto de creencias inicialmente utilizado para explicar los efectos del discurso pedagógico en los estudiantes. Para ello, se eligió interrogar las prácticas discursivas de los niños y los fenómenos de interacción que establecen con el docente.

Esencialmente queremos integrar la palabra de los niños en nuestros trabajos y en especial en la caracterización de las prácticas discursivas del maestro ¿Cómo hacen los niños para responder, en términos de acción¹⁶, a las demandas de los maestros? ¿Qué recursos usan? ¿Cómo los utilizan? A qué se refieren los estudiantes cuando nos preguntan: "Y usted profe, a ver, en últimas, ¿que quiere que hagamos?" Tales fueron algunas de las preguntas que nos formulamos y que nos obligaron a centrar nuestro trabajo en el discurso del niño.

15 Rey, A., Santamaría, F.A., y Tapiero, O. (2000). La argumentación en el discurso del maestro. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital-IDEP.

16 Entendemos como acción una forma de categorizar ciertas prácticas Widmer, Jean (2001). Catégorisation, tours de parole et sociologie. En De Fornel, Michel, Ogien, Albert, y Quére, Louis (dir.). L'ethnométhodologie: une sociologie radicale [Colloque de Cerisy], pp. 207-238. Paris: Editions La Découverte [Collection "Recherches"].

Uno de los aportes más significativos de la investigación lingüística son los sólidos marcos de referencia que esta disciplina ofrece. Para esta investigación se eligió la perspectiva de la lingüística interaccional, en especial, el análisis de conversación (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974)¹⁷ de inspiración etnometodológica (Garfinkel:1967 y 2001)¹⁸.

Por las características de este estudio (analizar la relación entre acción y discurso en el lenguaje infantil) se requería una perspectiva de análisis que integrara la dimensión de las acciones en la dimensión discursiva. Pensar el mundo de las acciones de los sujetos y su relación con las prácticas discursivas presenta como ventaja focalizar el análisis en la manera como ciertas prácticas sociales contribuyen a constituir el contenido referencial de los discursos (Goffman)¹⁹.

Los resultados y las problemáticas

Los resultados más importantes de este trabajo hacen explícita la realidad sociolingüística que se constituye en la relación niño-adulto, en especial, en espacios fuertemente institucionalizados. Se explicó la manera como los niños adecuan sus acciones de manera permanente para responder a los requerimientos de la maestra en el aula. A partir de los análisis, se estableció que los niños participan de manera activa en la constitución de la clase acogiéndose al modo de organización de los turnos de intervención o contribuyendo en la co-construcción de la organización temática de la clase.

El análisis de este tipo de fenómenos demostró que la organización temática de la clase resulta de un proceso de co-construcción entre niños y maestra. Se identificaron por lo menos cuatro temáticas diferentes tratadas en una misma sesión, de las cuales una es el objeto final de la tematización y de la co-construcción:

17 Sacks, H., Schegloff, E.A., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the Organisation of Turn-taking for Conversatio. En Language 50.

18 Para comprender los alcances de la etnometodología, es necesario considerar los textos fundadores de Harold Garfinkel, A Studies in Ethnomethodology (1967) y sus más recientes producciones, en especial, "L'ethnométhodologie: une sociologie radicale", el texto presentado en el Coloquio de Cérisy, en 2001.

19 Goffman, Irving (1967). Interaction ritual: seáis in face-to-face behavior. Garden City: Doubleday.

Estas temáticas²⁰ se revelan como el tema central de trabajo de la sesión. En especial, se evalúa el grado de conocimiento de los niños sobre las acciones específicas que realiza un docente en un proceso de corrección-revisión en el aula de clase. La temática constituyó el problema central de la secuencia estudiada: la secuencia de juego de roles.

Exactamente ¿qué es y qué sucede en una secuencia de juego de roles? Se trata de una secuencia en la que mediante recursos discursivos específicos se solicita a los estudiantes asumir la dirección de la actividad y apropiarse del rol de maestro:

Maestra: Bueno, a ver Harold: Va a dirigir la... No, ahora es Harold quien hace las preguntas a los niños sobre su texto (a ver...).

Harold: O sea que la patita estaba...

Maestra: Su mercé no les va a contar. Les va a hacer preguntas de su texto a los niños. (A ver, baje la hoja, papito).

Maestra: Hágales las preguntas que quiera, relacionadas con lo que su mercé escribió.

Harold: Ummm...

Maestra: A ver, haga la pregunta.

Harold: ¿Qué entendieron ustedes del texto?

Otros niños: ¿Qué? ¿Cómo?

Maestra: Hable recio, papá: vuelva a hacer la pregunta.

Harold: Qué entendieron ustedes de este texto?

En el lapso en el cual se pide al alumno que asuma el rol del docente, se solicita su adhesión al tipo de acciones que ejecuta el profesor cuando revisa, al modo específico de actuar, en términos discursivos, cuando dirige una revisión. ¿Cómo está constituido ese modo de actuación? Mediante una serie de orientaciones argumentativas (en los términos ducronianos), a las que corresponde una pre-adequación referencial. Entendemos por adecuación referencial la relación entre campo lingüístico, locutor y su comportamiento pragmático (Fornel, 1983).

20 Las anteriores otras temáticas abordadas durante la clase son: el tema de la revisión temática explícita del curso, el tema del trabajo en grupo, la evaluación de los estudiantes, sobre cómo revisar.

¿Cuáles son las implicaciones de este tipo de investigaciones?

Entre otros aspectos, corrobora parte de los resultados de investigaciones anteriores, en especial, sobre el lugar que ocupan los saberes epistémicos en las actividades discursivas de los maestros y en los modos de organización social específicos del aula de clase.

Los niños se adhieren a una organización social basada en el principio de desarrollo de competencias pragmáticas requeridas para interactuar en el ámbito escolar. Los niños dan cuenta de su profundo conocimiento sobre las reglas y los modos de actuación propios de este ámbito institucional, como también de las competencias pragmáticas que deben desarrollar para ajustarse, en términos de acción, a lo que se espera hagan en un ámbito escolar.

Se establece como premisa en esta investigación que si un niño conoce y sabe manejar las acciones específicas de un profesor, en cierto tipo de actividad, puede aceptar más fácilmente actuar como alumno.

Como parte de los resultados de este trabajo se hicieron explícitos algunos componentes de este saber social, cultural y discursivo de los niños. Se destaca el conocimiento sobre: (a) La conducción y participación en actividades de grupo; (b) la aceptación o rechazo de los turnos de intervención; (c) la asignación de roles; (d) el modo de organización y posición en una relación de tipo asimétrica; (e) la aceptación o rechazo de la misma²¹; (f) los procesos de pre-adequación referencial, entre otros saberes.

En estas condiciones, podemos afirmar que revisar un tema, hacer una evaluación, participar en un trabajo de grupo, son objetos de tematización tanto o más importantes que los contenidos epistémicos propuestos en el caso estudiado: los textos narrativos y la producción textual.

Ahora bien: parte de los resultados señalan que los objetos de tematización dan cuenta de ciertos modos de organización del conocimiento social y cultural (Fornel, 1987: pp. 161-196) que comparten los miembros de una comunidad. En esas condiciones, es lícito pensar que ciertos contenidos de tematización (sociales, culturales y epistémicos) movilizan modelos de categorización por medio de los cuales se convocan formas estereotipadas que hacen que una

21 En este sentido, en el marco de trabajo queremos discutir la idea de la manera cómo se constituye la relación asimétrica maestro-alumno.

parte del conjunto que constituye dichas formas sean movilizadas y otras sean utilizadas (Fornel, 1987: pp.161:195).

Tal es el caso cuando los niños son solicitados por la maestra para realizar una actividad específica del tipo participar en la dirección de una actividad: se solicita a los estudiantes que usen el conjunto de saberes que poseen sobre la actividad escolar revisión en grupo y dirección de actividad, que se acojan a las reglas prestablecidas por la docente para tal fin, y por último que adecuen sus acciones en relación con el tipo de saber solicitado.

¿Qué aporta este tipo de investigaciones al estudio del lenguaje infantil?

Este tipo de investigaciones retoma la discusión sobre los estudios realizados a propósito del lenguaje en el aula. Al respecto, María Elvira Rodríguez, citada por Gloria Rincón y otros (2005: pp. 33)²², establece tres grandes temáticas de estudio:

- La interacción entre profesor y alumnos, para dar cuenta de los fenómenos educativos producidos en las aulas.
- El habla del profesor y de los estudiantes en la construcción del discurso educacional.
- El estudio del discurso pedagógico, entendido como una actividad discursiva en el contexto de la educación.

Estas temáticas han sido estudiadas en su orden desde las perspectivas lingüística, psicológica y sociológica.

Cada una de tales perspectivas desarrolló métodos de análisis diferentes. Para el caso que nos ocupa, se señala que los estudios en lingüística a propósito del lenguaje en el aula y en especial el análisis lingüístico del discurso (desarrollado por Stubbs²³, Sinclair y Coulthard²⁴) aportaron al reconocimiento del

22 Rincón, Gloria, Narváez, Elizabeth y Roldán, Claudia (2005). Interacción en el aula y lenguaje: ¿Cómo enfrentar su investigación? En Revista Anagrama, Vol 4, No.7, pp. 15-49. Medellín: Universidad de Medellín.

23 Stubbs, M. (1983). *Language, Schools and Classrooms*. London: Methuen, 2nd. ed.

24 Sinclair, J., y Coulthard, M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

tipo de comunicación particular del aula de clase. Sin embargo, las autoras antes citadas señalan la poca relevancia que se da en estos estudios a la relación del contexto con las realizaciones lingüísticas.

Más adelante, se formula como hipótesis que es imposible hacer investigación sobre el lenguaje en el aula desde una perspectiva puramente lingüística y que para dar cuenta del complejo mundo de relaciones que existen en este tipo de interacción es necesario recurrir a otras disciplinas.

La problematización

Hasta la fecha veníamos trabajando desde el análisis lingüístico del discurso, hecho que nos ubica según la clasificación antes citada, en las corrientes de estudio de la lingüística funcional. Es evidente que los actuales desarrollos de las llamadas Ciencias del Lenguaje nos permiten interrogar no sólo la forma y los contenidos, sino también discutir las relaciones semánticas y pragmáticas del significado en uso en el aula de clase.

En nuestros primeros trabajos afirmamos que el discurso del maestro se caracteriza por ser tendido (Rey, Santamaría y Tapiero, 2000: 41), es decir, que el locutor-maestro toma en cuenta su alocutario-alumno involucrándolo en su decir. Con ello hace explícito su deseo de actuar sobre sus representaciones y conductas. También señalábamos cómo ciertas orientaciones argumentativas del discurso del maestro autorizan una serie de principios generales que sirve como apoyo a los razonamientos presentados en sus discursos y que corresponden a las creencias comunes que comparten maestros, alumnos y la colectividad a la que pertenecen.

Por el interés actual en torno de las relaciones semántico-pragmáticas del significado en uso en el aula de clase se hace necesario probablemente matizar la noción de creencia. Para ello se requiere ampliar la caracterización del discurso del maestro mediante el estudio de las formas estereotipadas convocadas por los niños.

En la actualidad retomamos la hipótesis a propósito de la relación entre la evocación del mundo de creencias por parte del maestro y el tipo de efectos producidos, para reformularla y centrarnos en la definición de las relaciones existentes entre formas estereotipadas movilizadas por los niños y la manera cómo éstas convocan modalidades específicas de categorización

del conocimiento, que comparten con el maestro, sobre el mundo social y cultural en el que interactúan.

En relación con el trabajo de caracterización iniciado en el año 2000, esta investigación complementa los estudios anteriores, al integrar la realidad sociológica en uso de diferentes locutores y la estructura objetiva de su relación con los análisis argumentativos propuestos hasta ahora. Veamos un ejemplo de la manera como esto se puede realizar.

A continuación, presentamos un aparte de la secuencia de una clase de español realizada en una escuela pública de la ciudad de Bogotá. Denominé esta secuencia como de "Juego de roles". En ella participan Harold y su maestra. La secuencia forma parte del Corpus 1²⁵ de mi tesis doctoral. El fragmento que ustedes ven en la pantalla corresponde a una parte de la sesión en la que la maestra pide a Harold tomar el rol de maestro y dirigir la sesión como si fuera el profesor:

Maestra: Harold va a leer duro el título. Fijense bien. Él va a leer el texto. Todos vamos a escuchar y después él va a ser quien dirige el trabajo de ustedes. (Ya, mamita, papito). (A ver, mamita, quítese eso de la cara que eso le hace daño). (Duro, mi amor).

Harold: "El pato se fue de la casa. El se fue a buscar a su pata y no la encontró la patita. Y tuvieron un pato y una patita..."

Maestra: Muy bien. A ver qué comentarios hacen de la lectura.

Niños: (...)

Maestra: Espérense un momentito. ¿Cómo?

Harold: La patita perdida. Se casó con una patita, estaba temblando más... (risas)...

Harold: ¿Qué entendieron ustedes de este texto?

Niños: Que no hay que irse de la casa.
++(("(Porque se vuelve marica????)..."))

Maestra: Sandra Esmeralda...

Niños: Que la patita... ¿Por qué se fue de la casa?

25 En el marco de la investigación "Argumentación en el discurso del maestro", realizada entre 1998 y 2000, se recolectó material en audio y video que constituyó lo que hoy denominamos el Corpus de análisis de 1999. Esta investigación fue financiada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital.

Maestra: Le está preguntando a Harold. A ver, conteste.

Maestra: Harold, que la patita ¿por qué se fue de la casa?

Harold: Porque el papá... ummm... y la mamá se separaron, y entonces se fueron nadando.

En el ejemplo citado, la dimensión socio-pragmática nos permite comprender la manera como la intención referencial se articula a partir de la realidad sociológica en uso (la de los niños, la de la maestra, la de escuela). En el ejemplo, la pre-asignación del turno por parte de la maestra no es una simple estrategia para la reorientación argumentativa del discurso de los niños. Por el contrario, esta orientación discursiva puede ser explicada en calidad de dispositivo que da cuenta del lugar que ocupa la evocación de formas estereotipadas en una organización social en donde esta orientación puede ser considerada legítima, ilegítima socialmente dominante o dominada (en los términos de Bourdieu).

¿Cómo se constituye el contenido referencial por parte de los niños? ¿Qué legitima el contenido referencial? El contenido referencial de los discursos de los maestros ¿corresponde a la función referencial constituida en el discurso infantil? Éstas serían algunas de las preguntas que nos podemos formular a propósito del lenguaje infantil, en especial, cuando se trata del lenguaje en un proceso de interacción fuertemente institucionalizado como es la interacción maestro-niños.

¿Cuáles son las implicaciones de este tipo de investigaciones?

En esta perspectiva es posible pensar que las formas estereotipadas convocadas por los sujetos en sus prácticas discursivas pueden ser explicadas en tanto estrategias pragmáticas. La pretensión general de esta aproximación, en el marco de una teoría lingüística de la significación, "es analizar las implicaciones de la naturaleza social de la lengua" (Fornel y Entrevé, 1983)²⁶.

En otras palabras, avanzar la idea, según la cual es posible pensar que "el significado está en estrecha relación con la referencia y el uso social que tienen ciertas unidades" (ibíd.) nos permitiría explicar desde el lenguaje la

26 Fornel, M. y De Encuvé, Pierre (1983). Le sens en pratique. Construction de la référence et structure sociale de l'interaction dans le couple question/réponse. En Actes de la recherche en Sciences Sociales, No. 46, pp. 3-30.

manera como se constituyen y organizan ciertas formas estereotipadas en la interacción niño-adulto, alumno-maestro.

Esta perspectiva de investigación concibe que “el uso de las palabras en los discursos, además de convocar ciertas representaciones semánticas (u orientaciones argumentativas en la perspectiva ducroniana), tiene estrechas relaciones con funciones y principios pragmáticos que dependen para ser convocadas del conjunto de presuposiciones y representaciones” (ibid.). En otros términos, se busca examinar las estrategias pragmáticas que dan cuenta del significado en uso desde el punto de vista de las formas estereotipadas convocadas por niños y maestros en su interacción y del papel que éstas juegan en el cálculo interpretativo de los sujetos.

Para llevar a cabo este proyecto, en la actualidad se desarrolla un número importante de investigaciones y de tesis doctorales que tienen como fin aportar a tal discusión. Este campo de investigación aparece entonces como un terreno fértil en el que se podrían iniciar procesos de formación y actualización situados que contribuyan al desarrollo de una manera distinta de asumir el lenguaje infantil.

Para terminar, quiero retomar la siguiente afirmación del profesor Cabrejo: “No se le explica al bebé cómo funciona la lengua: se le habla...” Para el caso que nos ocupa, podría afirmar que no se le explica al niño como funciona la cultura (la escuela), sino que la vive.

El tiempo del relato

EVELIO CABREJO

Cuando Flor Alba me presentó estos relatos, yo le decía: estos relatos dan una información sociológica, dan una información lingüística, dan una información antropológica, y a veces filosófica; me parece que para rendir un homenaje a estos niños se debería hacer una cartilla y publicarlos, para que todas las personas los puedan leer a su manera y en su totalidad.

Naturalmente, el relato es una propiedad del lenguaje. No se conoce una lengua donde no haya relato. Y si el relato existe en las lenguas, naturalmente se puede analizar desde diferentes puntos de vista, y todo lo que es lingüístico está arraigado de tres maneras en el hombre: neurológicamente

(biológicamente), psíquicamente, y culturalmente. Ahí se ve la complejidad de analizar el lenguaje, y cómo somos seres del lenguaje que nos construimos a medida que entramos en la lengua. Entonces se nos hace muy difícil analizar el lenguaje, porque es como el pez que nada en el agua: se confunde con nosotros.

La primera cosa que quisiera hacer es localizar las operaciones fundamentales del relato, las operaciones que constituyen el relato. Primera operación: el lenguaje es un modo de organizar el tiempo, y el tiempo empieza a ser inyectado por los ritmos alimentarios, la presencia y ausencia al ocuparse del niño, la voz, etc. Gracias a esto, el niño construye al otro, y ya hay una operación bien particular que anuncia desde lejos el relato, y es cuando el bebé está en la cuna, cuando empieza el balbuceo. Para que haya balbuceo, el bebé tiene que sentirse en un momento de bienestar. Un bebé que tiene hambre no balbucea, un bebé al que no se le ha cambiado el pañal no balbucea, un bebé que está enfermo no balbucea.

Cuando el bebé está en un estado psíquico relativamente interesante, se lanza a balbucear, se pone a cantar. Pero ¿qué quiere decir esto? Que empieza a autoescucharse. Y ¿por qué se está escuchando? Porque hay un otro simbólico al interior de sí mismo, y aquí aparece una operación constitutiva de la psiquis humana. Finalmente, como yo llevo un otro simbólico al interior de mí mismo, me puedo hablar a mí mismo. Yo llamo a eso el monólogo silencioso. Es el lenguaje íntimo que no aparece bajo formas de palabras, pero que aparece cuando estamos en dificultades, cuando somos humillados. Cuando la vida no se presenta como queremos, lanzamos la máquina del monólogo silencioso, para tratar de curarnos lingüísticamente.

Si no hubiera este esquema de comunicación interna, yo no podría hablarle al otro del exterior. Porque yo poseo la posibilidad de hablarme a mí mismo, en la profunda intimidad, busco a otro en el exterior para contarle un relato que me podría contar a mí mismo. Por ello, cuando esta estructura psíquica se ha constituido, los niños van a decir: “Les voy a contar una historia.” Es decir, pone al otro como el otro de la intersubjetividad, que es la proyección del otro simbólico que está en su espíritu.

La siguiente astucia lingüística comienza por una forma temporal bien particular: “Un día, cuando estaba con la abuelita...”, etc. Es decir, es una operación que consiste en decir lo que voy a relatar: no se realiza en este

momento, se realiza en otro; esto es, en el tiempo del relato. El relato crea una nueva forma de tiempo en la psiquis humana, porque cuando nosotros hablamos, el sentido del discurso se determina frente al momento de la enunciación.

El relato crea una nueva forma de tiempo, el tiempo que enunciamos de una manera muy sofisticada, que es la fórmula de la literatura de tipo "érase una vez". Esa forma de tiempo es una astucia del lenguaje, una astucia cultural. Cuando yo comienzo una historia diciendo que "cuando estaba donde mi abuelita", ésta es una forma de presentar el hecho relatado como ausente en este momento y presente en otro.

El lenguaje es un juego permanente de representación de la ausencia y la presencia. Cuando yo me pongo presente, en este momento, y ausente en otro, puedo decir inclusive cosas dolorosas sin ser afectado directamente. Ésta es una astucia cultural, del lenguaje y de la psiquis, para protegerse de lo que resulta doloroso.

El relato crea un espacio interno en el cual yo me puedo mirar a través de mi propio discurso. Ésta es una de las posibilidades más extraordinarias que tiene: introducir una organización del tiempo. El tiempo de la vida cotidiana es siempre determinado frente al momento de la enunciación. El relato desconecta lo que se va decir del momento de la enunciación. Por eso, hay que leer libros y contar cuentos a los niños; es una de las maneras de sacarlos de la lengua de la vida cotidiana, para darles acceso a otras formas temporales.

Además, el relato es una forma de construir una historia; es como una frase completa, tiene un sentido completo: empieza, se desarrolla y se cierra. El relato es algo que tiene un sentido completo, y para construir un sentido completo se necesita de toda la lengua. Necesito poner algo en el discurso, desarrollarlo, conservar la memoria de lo que se ha puesto, sin repetición de las mismas palabras; para conservar en el discurso lo que se ha vocalizado. Se necesita de los pronombres, de los verbos, de los sustantivos, de los adjetivos... ¡Qué bella manera de transmitir la lengua en toda su complejidad!

El relato es, finalmente, la forma de narrar, y cada relato es singular. ¡Qué quiere decir esto? Que el relato pone de relieve el problema directamente ligada al estilo. Cicerón trató de descubrir las reglas para

componer un buen discurso, en su obra *Ars oratoria*. Es así como descubrió que cada sujeto construye el discurso de manera diferente. Cada individuo tiene una manera de usar la lengua, cada ser humano deforma la lengua a su manera; la lengua es como una arcilla que se deja modelar, pero puede tomar millones de formas y cada una queda dentro de la arcilla, no se puede salir de ella. Cada sujeto humano deforma la lengua a su manera, y eso es el estilo.

El estilo no se puede comprender utilizando la lingüística formal, ni la gramática. Porque todos tenemos el mismo vocabulario, las mismas reglas gramaticales, pero cada uno de nosotros deforma la lengua y hace que la lengua lleve una marca de sí mismo, es decir, de nuestro estilo. Cicerón dijo finalmente: "El estilo es el movimiento del alma cuando el hombre habla" Y Séneca, en su obra *Las controversias*, decía: "El estilo es el rostro de la psiquis humana." Más tarde, Schopenhauer diría: "El estilo es la fisonomía del espíritu."

En esta dirección, los relatos son únicos. Cada niño deja la marca de su propio estilo, y sus relatos tienen que ser sagrados. Por esto, yo quisiera que estos relatos pasaran a la lectura del público, presentándolos exactamente como los niños los produjeron. Veamos algunos ejemplos:

Les voy a contar lo que me sucedió un día. Mi mamá me había traído a la escuela para mejorar la letra, y como no quise venir, mi mamá me pegó; me pegó con una correa por donde cayera, y a mí me dolió mucho.

Y uno se pregunta: ¿le dolió corporalmente? ¿O fue psíquicamente? ¿Los dos? ¡Me dolió mucho! Se escucha la queja simultánea del cuerpo y del alma.

Un día, cuando me iban hacer una previa de matemáticas, de multiplicación, yo me preocupé y me dio un ataque nervioso, porque no sabía bien multiplicar, ni me sabía bien las tablas. Entonces, me empezó a doler una muela, y me llevaron donde el doctor, a ver si me la sacaban, y el doctor dijo que yo no tenía nada, que eso era un ataque nervioso, y que tenía que mejorar en la materia.

Si los profesores leyeran estos relatos, encontrarían una información muy precisa de cómo los niños ven la escuela, cómo ven a los profesores, a los padres y cómo ven las dificultades frente a la vida. Eso dará una lección mucho más grande que lo que yo les estoy diciendo acá.

La tesis de la profesora Flor Alba plantea una serie de problemáticas que van mucho más allá de la lingüística, y eso me interesa. Uno toma estos relatos y son como un libro de literatura que nos liga de manera impresionante: uno no quiere salirse de ellos.

Yo debería cambiar mi discurso teórico y más bien leer estos relatos, porque dicen mil cosas más de lo que yo podría decir. Por eso, en homenaje a estos niños habría que hacer una publicación de estos relatos, para que circulen verdaderamente y cada uno los pueda utilizar, porque tienen mucha información.

Para terminar, quisiera añadir que para mí fue un placer inmenso haber venido aquí a Colombia, hablar sobre estas cosas, sobre este tema del relato. Hubieran podido pasar semanas y semanas, y esos objetos impresionantes me interesan mucho como lingüista, porque son algo que hace parte del lenguaje, pero desborda el lenguaje, porque van hacia la sociología, la antropología, la filosofía, el psicoanálisis.

Las ciencias humanas están representadas en estos relatos. Ellos servirían muchísimo a los adultos para comprender mejor la inteligencia, la astucia del lenguaje, la manera como los niños se defienden de la agresividad. El ser humano es capaz de transformar lo trágico en dramático, y lo dramático en cómico, y a veces los niños pueden transformar lo trágico en cómico.

Repensar la construcción de la intersubjetividad en el aula

MARÍA ELVIRA RODRÍGUEZ (MODERADORA)

Hemos asistido esta mañana a un encuentro muy singular alrededor del lenguaje y las múltiples perspectivas que tenemos los maestros para abordarlo en la escuela. Ha sido una jornada de mucha riqueza para todos, tanto desde la perspectiva misma del lenguaje, como desde las nuevas perspectivas que se abren para otras disciplinas, para comprender la complejidad del sentido que se teje en esas pequeñas historias de los niños, en las cuales está presente su pasado, su presente y su futuro.

Ha sido también una jornada que nos convoca a un nuevo reto para la escuela: el reto de mirar de un nuevo modo la interacción, la construcción de la intersubjetividad en el aula; de revisar nuestras estrategias para promover una gramática más humanizante, una lingüística que reconozca el sujeto, su voz, su historia. Creo que para todos ha sido una experiencia muy interesante, conocer las distintas perspectivas desde el enfoque que nos presenta Flor Alba Santamaría a partir de su experiencia vital, no sólo como investigadora, sino como persona que nos cuenta también un relato de su propia experiencia, desde cómo inicia hasta cómo concluye y cómo sigue su trayectoria investigativa alrededor del relato.

Me pareció de sumo interés también encontrar en el trabajo de Alicia Rey elementos para mirar el maltrato infantil no sólo desde el castigo, o desde la norma, sino ir más allá y comprender los orígenes de las acciones humanas, reconociendo qué motiva a los padres. Al parecer, en muchos casos, el amor es el sentido oculto que mueve al castigo, pues existen creencias muy arraigadas y maneras de entender que éste es la mejor solución para la educación de los niños.

Ese mismo trabajo de descubrir el fundamento de lo que nos motiva a actuar de cierto modo, lo encontramos en los profesores. Cuando trabajamos con ellos y develamos sus creencias, sus concepciones y la comprensión que logran sobre el papel que cumplen, también estamos contribuyendo a hacer explícitos los mecanismos a partir de los cuales se puede ayudar al niño a desarrollar sus competencias, a crearle las condiciones básicas para que pueda ser autor, locutor, para que pueda posicionarse como sujeto.

Creo que estamos haciendo mucho más por el currículo y por los niños al generarles ese espacio de interacción que es, en últimas –tal como lo ha desarrollado el profesor Cabrejo– la esencia del desarrollo humano: la construcción de la psiquis, la construcción del otro.

En consecuencia, no tiene mucho sentido para la escuela simplemente seguir enseñando gramáticas abstraídas de los contextos de realización. Por el contrario, lo que nos muestran esos relatos de los niños es la posibilidad que tenemos de aprovechar un potencial creador enorme, una opción muy grande de hacer una gramática viva, a partir de sus propias vivencias. Y la articulación, por supuesto, de las disciplinas, para la comprensión de lo humano.

PREGUNTAS

- *¿Considera que desde los relatos de los niños y niñas se pueden establecer didácticas para el trabajo docente en la enseñanza del lenguaje y en la formación de lectores y escritores?*
- *¿En qué elemento radicaría la diferencia que hace entre relato literario y relato y lenguaje oral? ¿No implica uno al otro y viceversa?*
- *¿Es el relato la misma anécdota? ¿Qué diferencias hay?*
- *¿Será el relato la forma más acorde para llegar a conocer sobre la competencia lingüística de los niños y a su vez desarrollar la competencia lingüística?*

FLOR ALBA SANTAMARÍA

Este trabajo sobre el relato –ya les dije– es como leer novelas. Se va descubriendo el placer de la novela y se quiere leer más; y después de que uno tiene el hábito de leer novelas o producciones literarias, éstas entran a hacer parte de uno, y uno anda con libros por todas partes; y si va de vacaciones lleva libros, y antes de dormir lee, y aparte de los trabajos que uno hace para la universidad y para la escuela, tiene lecturas que lo oxigenan, que lo ayudan a mirar las cosas de otra manera, lecturas que ayudan a salirse de la rutina.

Entonces, el trabajo con la oralidad es un trabajo de detenerse, de reflexionar sobre cómo los niños cuentan, sobre cómo los niños narran, sobre cómo son las preguntas que hacen los niños. Esto es, sobre cómo se aprende a nadar: nadando. Yo no pretendo enseñar, sino mostrarles a ustedes una forma de sensibilizarse con la palabra del niño, con sus relatos, y de aprender a escuchar.

Hay profesiones más propicias para aprender a escuchar: la del psicoanalista, la del psicólogo, la del médico. Ellos trabajan siempre escuchando al otro. Cuando uno va al médico y éste no se interesa en uno como persona,

o no dice palabras de afecto, uno piensa: “Ese médico no es muy bueno.” Así sucede con el relato; es como un llamado de atención señalando que debemos detenernos en ese lenguaje que encontramos diariamente en el niño, para desentrañar sus posibles significaciones.

Yo hice una presentación de algunos aspectos teóricos de forma muy amplia. Como les dije, el relato literario, las novelas, los cuentos que se han escrito desde hace mucho tiempo, supuestamente se basan en la invención, en la imaginación. El relato oral, que ha sido estudiado desde el punto de vista de la sociolingüística, está basado en hechos reales.

Entonces las preguntas para obtener los relatos (en el caso de nuestra investigación) van dirigidas a cuándo usted ha sentido más miedo, cuál ha sido el mayor susto de su vida, o, por ejemplo, cuándo ha tenido accidentes. Son relatos muy espontáneos, pero cuando uno hace investigación tendría que trabajar con eso, con el relato de hechos reales.

ALICIA REY

Quisiera referirme a la pregunta acerca de la didáctica. Pienso que esto tenemos que reflexionarlo un poco más. A veces, lo que hacemos está cargado de entusiasmo. Las ideas que nos transmiten los relatos de los niños nos pueden llevar a trabajar en la escuela de manera espontánea en los relatos de este trabajo, y es ahí donde entra la didáctica. Se tiene que desprender una reflexión. Recordemos que la didáctica es esa reflexión permanente a partir del trabajo que hacemos. Vamos creando una reflexión y vamos creando una teoría; nosotros, los maestros, somos los que hacemos esa teoría.

Aquí los lingüistas aportan, pero si nosotros no vamos construyendo la teoría, no podemos hablar de didáctica. La didáctica no está afuera: está adentro del trabajo pedagógico. A partir del trabajo que hagamos, de la práctica educativa, se tiene que ir desarrollando una reflexión teórica, y sobre ella hay que volver a montar la práctica pedagógica.

Es necesario pensar una cantidad de cosas para que no vayamos a convertir el relato en una costumbre, algo así como cuando empezamos a escribir en el aula. Los niños escribían cuentos; yo recuerdo hace veinte años que mis estudiantes decían: “Yo ya tengo avanzado el trabajo”, porque ya los niños escriben cuentos. El trabajo de la escritura era escribir cuentos; entonces, lo mismo

puede ser ahora; tal es el problema. Por eso, a veces la palabra “didactizar” tiene un sentido peyorativo, que también hay que analizar.

En el trabajo con el relato, tendría primero que pensarse cuándo un relato es expresión, y cuándo es comunicación. Hay una diferencia entre los dos términos. Tendría que pensarse en cómo el relato puede ser una alternativa para lograr la oralidad. En el trabajo que hemos venido haciendo sobre lectura y escritura, se nos ha olvidado que también hay una parte oral. Tendríamos que pensar en cómo darle esa oportunidad a lo oral a través del relato, pero también tendríamos que pensar en para qué vamos a estudiar el relato, cuál es la función de hacerlo, qué hay ahí detrás.

Creo que la reflexión sobre la lectura y la escritura nos ha llevado a replantear el sentido de escribir en la escuela. No es simplemente porque está en el currículo; es porque existe la necesidad de llenar unas funciones que la vida actual nos reclama. Entonces, también el relato hay que ubicarlo: ¿Para qué lo vamos a enseñar? Aquí también viene otra cosa: enseñar. ¿Vamos a enseñar el relato? ¿“Enseñar”? ¿Qué hay en esa relación?

Esos son problemas para la didáctica, y son problemas que no vamos a resolver a la ligera. Por eso me parece interesante este planteamiento de la didáctica. Es uno de los puntos que los maestros debemos profundizar de esa práctica, práctica que ha de ser reflexiva, y que es el juego que nos permite mejorar.

- *¿Cuál es la noción del papel humanístico de la lingüística?
¿La relación de uno de los ejemplos es tan asimétrica como parecía?*

OMAYRA TAPIERO

Estas preguntas me permiten situar dos elementos referidos a la relación de asimetría. De este tipo es la relación entre el adulto y el niño. La discusión que planteaba a partir del trabajo, en torno del lenguaje, consiste en que esta asimetría es posible porque el niño establece una relación con el otro, porque el niño reconoce al otro, porque el niño establece en esta relación un reconocimiento en su maestro. Harold no intenta adecuarse al requerimiento de la

maestra porque la maestra así se lo exige; Harold se adecua a estos requerimientos porque reconoce en ella a la maestra, y se reconoce él mismo como un alumno, en un espacio fuertemente institucionalizado.

En esta perspectiva, podemos discutir desde la lingüística, y creo que es el papel humanizante al que me refería. Desde afuera, los estudios de lingüística parecen difíciles, pero en realidad la lingüística nos propone una serie de elementos que ayudan a explicar el tipo de relaciones de reconocimiento del niño y del otro que se establecen en este marco específico de actuación.

- ¿Cómo analiza la norma construida por una niña de seis años?*

OMAYRA TAPIERO

Voy a utilizar el recurso de los maestros en una respuesta desviada, tomando el ejemplo que recogí en una institución educativa, de un grafiti que decía: “Antes estudiar era un verbo, hoy es un imposible.” Uno podría empezar a desglosar sobre la relación de lo imposible. Frente a eso, uno se ubica desde el análisis del discurso. Uno podría establecer que en torno de esa expresión –“imposible”– hay una serie de orientaciones argumentativas que no son posibles, y que nos autorizan a hacer interpretaciones sobre ese carácter de lo posible o lo imposible en el hecho de aprender.

De la misma manera, cuando una niña dice: “No debo decir mentiras”, porque la mentira se descubre en los ejercicios anteriores. Como resultado de las investigaciones realizadas en este proceso de caracterización del discurso del maestro, establecimos cómo los maestros trabajamos en torno de una serie de valores, de juicios, dentro de los cuales los juicios aléticos son muy importantes.

Una parte considerable de nuestras actividades pedagógicas en el aula la estamos desarrollando en torno de la manera como construimos, afianzamos, o movilizamos una pregunta que tenemos desde hace tiempo y que estamos tratando de desarrollar en nuestras investigaciones; cómo mediante esa práctica discursiva que se establece entre el alumno y el maestro, estamos garantizando una preservación, una modificación o una estabilización de este tipo de cosas.

Al retomar la manera como el profesor Cabrejo realiza sus análisis, uno podría hacerse muchas preguntas frente a la concepción de deber: qué significa el deber, cómo lo estamos trabajando, en qué sentido.

- *¿Cómo inicia el niño la toma de conciencia grafológica y fonológica del idioma español? ¿A qué edad se recomienda iniciar el proceso de lectura y escritura?*

EVELIO CABREJO

Hay que tener mucho cuidado, cuando hay una disciplina que nos habla por ejemplo de fonemas, grafemas, para saber en qué momento el ser humano tiene conciencia de eso. La lingüística inventó el fonema para construir un sistema; yo diría que para saber qué es un fonema hay que ir a la universidad, pero para saber qué es una sílaba no.

La sílaba es algo que hace parte de la percepción lingüística y no necesita ninguna enseñanza, mientras que saber qué es un fonema, qué es un grafema, es otra cosa. No quiere decir que esto no sea interesante, pero no debemos confundir los niveles; jueguen con sílabas, mas no con fonemas, eso ya requiere una cierta experiencia.

Leer y escribir son procesos muy complejos. Por eso, antes de que el niño entre al proceso de lectura y escritura formal, hay que darle una cantidad de preámbulos, necesarios para que la entrada a esos procesos tan complejos no sea fuente de sufrimiento. La primera cosa para que un niño aprenda a leer y a escribir es haber vivido el placer del gesto oral. Hay que haber leído libros a los niños y a los bebés, como esos libros que les presenté acá.

Es necesario que el niño haya descubierto que en un texto hay significado, y eso lo descubre escuchando la lectura en voz alta. Va a hacer una transferencia. Por ejemplo, la primera cosa que todo ser humano descubre, en toda cultura, es que los sonidos que salen de la boca y los movimientos del rostro tienen un significado. Ahí comienza nuestra primera lectura, ahí empieza la construcción de significado. Al principio, los niños están encadenados por la música de la lengua, y no por el contenido semántico de la lengua, pero lentamente van al contenido semántico de la lengua.

Si ustedes le leen varias veces un libro a un niño, y el niño se lo aprende de memoria, después, si le cambian una palabra, el niño dice: “Usted le cambió una palabra.” Esto es porque se apropió de la música de la lengua. El niño es un músico desde el punto de vista de la percepción, que se apropia de la prosodia y de la música de la lengua, y lentamente, por esa música, va hacia la armonía de la semántica.

Antes de enseñarle la lectura y la escritura formal, hay que permitir que el niño descubra todo eso; pero también el niño ya tiene un léxico mental desde muy temprano. En toda lengua hay una serie de palabras que utilizamos centenares de veces en el día: por ejemplo, los verbos ser y estar. Esas palabras ya están como significantes contenidos en el léxico mental del niño, como formas musicales. Pertenecen rápidamente al léxico del bebé, y cuando se le lee en voz alta y él escucha, se le está satisfaciendo la competencia de escuchar –hay que aprender a escuchar, hay que alimentar la competencia de escuchar–, y al mismo tiempo se le está poniendo en movimiento su léxico mental sin que nadie se dé cuenta. Y él va a descubrir que pedacitos de significados musicales que están en su léxico mental están en el libro, y eso es fundamental: algo que está en su interior está en el libro. No hay descubrimiento más fuerte que descubrir algo que hace parte de mí mismo y que está allá.

El libro comienza a entrar de una manera discreta a la psiquis, comienza a ser parte de la psiquis. Los niños miran mucho cuando el adulto está leyendo en voz alta. El adulto introduce el espacio cultural del libro, y eso el niño lo ve. Descubrir el espacio cultural del libro hace parte de la actividad de leer y escribir, pero si yo entro directamente a leer y a escribir, quitándole todos estos preámbulos, eso se convierte en una angustia considerable.

Cuando uno está leyendo, el ojo se localiza en ciertos sitios, y como el niño va mirando al adulto, ve que el ojo se va moviendo, y ¿cómo aprende uno a leer si no se ha dado cuenta de que hay que mover todo eso? Son bobadas, pero esenciales. Cuando el niño ya empieza a mover su cabecita, es un buen síntoma; después no va a mover su cabeza, va a utilizar el ángulo que tiene la visión, pero todos esos son preámbulos. Lo más complejo que hay en el movimiento del ojo es que cuando el ojo para, hace un análisis sintáctico; si hay un sustantivo y un adjetivo y un sustantivo, separa el sustantivo.

Aprender a leer y a escribir implica un conocimiento de la lengua, de la segmentación y de lo que son las combinaciones de grupos nominales de una

complejidad impresionante. Si ustedes quieren que un niño entre de manera placentera en la lectura, tienen que darle todos estos preámbulos, tienen que haberle dado el placer del texto oral, el espacio cultural del libro, el movimiento del ojo en la mirada; tienen que hacerle reconocer y comprender que hay un sentido en esas cosas, y esto lo descubre sólo con la condición de que ustedes hayan hecho una lectura múltiple en voz alta.

Es ahí donde debería haber una articulación entre la familia y la escuela. Los niños que han recibido esto, cuando llegan a la escuela, ya saben qué es culturalmente un libro, saben cómo abrirlo. El niño que nunca ha tenido un libro lo abre, y el profesor le dice que se hace así, y cuando él se da cuenta de que todos abren los libros bien y que “a mí me están diciendo que se hace así”, el libro comienza a transformarse en una fuente de sufrimiento y de humillación. Y cuando el niño comprende el espacio cultural del libro, a veces es demasiado tarde: ya se ha aburrido en la escuela.

Ustedes, que están en estas prácticas, deben tratar de dar todos estos preámbulos. Habría mucho que decir sobre eso, porque nosotros hemos trabajado más de veinticinco años precisamente para hacer que el libro entre de manera discreta en la psiquis del bebé, lo que ha sido la filosofía de una institución que fundamos en el año 82: Acción Cultural Contra Exclusiones y Segregaciones, ACCES.

La finalidad que teníamos era precisamente evitar el fracaso escolar en la lectura y la escritura, pero para evitar ese fracaso y ese sufrimiento, había que dar una cantidad de preámbulos, y es por eso que comenzamos a introducir el libro muy rápido.

Vamos a buscar a los niños allá donde están, inclusive allá donde se aburren, sobre todo, para ponerlos en contacto con el libro. Tenemos nuestros profesionales de lectura que llevan los libros y los ponen, por ejemplo, en una biblioteca, en una sala-cuna, donde estén los niños, y cuando el niño se queda mirando un libro, éste se toma y se lee. Y nos inventamos un dispositivo muy especial: es una lectura individual en voz alta, en un pequeño grupo de cuatro o cinco, porque hay unos a quienes se les va a leer un libro y salen corriendo, otros que se quedan ahí, escuchando.

Si uno se va, hay cuatro o cinco, y la lectura se continúa, y lentamente uno se da cuenta de que todos se ponen a escuchar, y termina uno viendo cosas extraordinarias. Vemos a los niños haciendo fila con un libro bajo el

brazo, esperando a que les lean el libro; al ponerlo bajo el brazo quiere decir que entra en contacto con el cuerpo, y después descubrimos que hay ciertos libros que interesan a todos los cuatro o cinco niños, y a veces se pelean por él. Hay niños que dicen que se quieren llevar el libro para la casa, y así el libro empieza a entrar de una manera diferente, que se distingue de la forma directa de ingresar a la lectura y la escritura formal.

Al principio, usted es el que pasa las páginas, y después es el niño el que comienza a pasarlas; pero primero pasa de un solo jalón todo el libro, y después empieza a pasar página por página. La fineza del acto de pasar página por página prepara la fineza del acto de escribir, que es una fineza considerable.

Todas estas cosas son las que lentamente empiezan a orientar el libro, para que no sea un objeto exterior, sino que se transforme en algo que haga parte de la psiquis, y eso es lo que nosotros queremos hacer en la asociación de París.

— *¿En que momento se pueden corregir las muletillas, la gramática y ortografía?*

EVELIO CABREJO

Las muletillas no las corrijo nunca. Hacen parte de lo oral, del estilo del niño, hacen parte del trabajo que el niño impone a la lengua para apropiársela y deformarla, y dejar una marca de él, que es la marca del sujeto, y yo no las corrijo. Pero si soy profesor, como la escuela lleva escritura y lectura en lengua formal, allá efectivamente esas marcas no existen. Sin embargo, hay escritores como Céline, que se inventó un sistema oral e hizo literatura.

Hay formas de literatura que conservan lo oral, pero no hay que corregirlas, hay que dejarlas. Y como la escuela tiene que constituir el discurso del conocimiento, la escuela es lo que llamo el discurso indirecto. Yo utilizaría el relato como la forma para que el niño hable de sí mismo, que el relato sea su discurso directo.

La escuela no sólo tiene interés en transmitir, en hacer del niño un productor de discurso indirecto, el discurso del conocimiento que el otro produjo y que nosotros captamos, y que nosotros los profesores damos y los alumnos

repiten. Ese discurso indirecto es muy importante, pero también tenemos que dar al niño la ocasión de hacer uso de su propio discurso, y ser fuente de lenguaje. Las muletillas son el sí mismo que habla; es el discurso que no viene de ningún otro discurso; es donde el sujeto se transforma en fuente de lenguaje.

Es necesario darle discurso indirecto al niño, como también darle tiempo para que cuente relatos a otros niños en la escuela, y explicarles: “Este lenguaje que ustedes hacen acá es suyo, es sagrado, no se toca, tocamos el otro.” Y así se puede hacer comprender la diferencia que hay entre una lengua oral y una lengua escrita, porque eso no es evidente.

Cuando se escribe, no se pueden hacer repeticiones. Cuando uno está hablando deja frases inacabadas, pero cuando escribe no pueden quedar frases inacabadas. Esto quiere decir que la música de la lengua oral no es la misma música de la lengua escrita. Es otra. Por eso hay que dar textos leídos a los niños; es una manera de sacarlos de la música de la lengua de la vida cotidiana. Pero el niño no comprenderá la complejidad de la lengua escrita formalmente, cuando se le ha prohibido el discurso que lo identifica como sujeto a través de su propio estilo.

– *¿Dónde están los relatos de los niños, niñas jóvenes, con discapacidad en la escuela de hoy?*

FLOR ALBA SANTAMARÍA

Los relatos de estos niños están en cada uno de ellos, están ahí, hacen parte del ser humano. Algunos autores dicen que somos un relato. En mi exposición di algunos ejemplos. No trabajé con una población determinada, sino con un grupo de niños que querían narrar, que mostraron el deseo de narrar, y lo que se ubica es un sector de la población.

No tenemos la visión de discriminar a los niños discapacitados, y yo no podría responder la pregunta en términos de los niños discapacitados, sino diciendo que los relatos están ahí, esperando a ser contados, esperando a encontrar alguien que haga eco en ellos, esperando un maestro o una persona cercana que tenga la disposición de escucharlos.

– *¿El relato puede servir como un método para mejorar la comunicación en el niño, para que vaya puliendo su manera de hablar en público, o sólo sirve para reconocer al niño como un sujeto?*

FLOR ALBA SANTAMARÍA

Yo pienso que primero es necesario despojarse un poco del papel de maestro o de estudiante para poder entrar en una reflexión sobre el relato. Yo también fui maestra de primaria, de secundaria, y sé que cuando el maestro asiste a encuentros o a congresos, siempre va en busca de métodos que le ayuden a solucionar los problemas; pero por ir siempre en busca de métodos, no tiene tiempo de pensar en las situaciones que tiene ahí, a su alrededor, para reflexionar y conocer, y posiblemente para solucionar dificultades que se dan a diario en la tarea de acercar a los niños al conocimiento.

Lo que hemos tratado de hacer en la mañana de hoy es crear un cierto tipo de condiciones para que la persona, el niño –el niño-hijo, el niño-alumno– pueda expresar su relato. De hecho, si al niño no se le deja expresarse, si el papá dice: “No, no lo puedo escuchar”, y es el único con quien cuenta el niño, éste posiblemente va a tener dificultades para narrar.

Lo mismo en la escuela: si el profesor no tiene la costumbre de escuchar, porque no quiere o porque no le queda tiempo, o porque así es la metodología en la escuela, entonces así el maestro se prepare académicamente o vaya a miles de conferencias, no va a encontrar el sentido del relato, que es descubrir lo que está ahí oculto, dar importancia a lo que el niño dice, responder sus inquietudes, entrar en el juego que el niño le propone y que consiste en dar sentido a la palabra viva.

Yo recojo una serie de relatos para hacer una investigación, y es una cosa un tanto premeditada; pero el relato de todos los días está ahí, hay que escucharlo. En ocasiones decimos: “Qué interesante es que alguien nos escuche en el momento en que nos tiene que escuchar”, y diariamente estamos relatando, estamos contando, estamos poniendo en escena lo que nos sucede. El relato está unido a nosotros. Entonces hay que humanizarlo, desarrollar esas posibilidades de comunicación.

Otra cosa sería la aplicación o un análisis. En mis relatos no está la parte pedagógica, porque esa no era mi intención. Hay una parte de este análisis que tiene como objetivo comprender el lenguaje. Cuando uno comprende el lenguaje, abre posibilidades de trabajar en forma diversa, por ejemplo, con la práctica de la oralidad y de la lectura de una manera eficaz en la escuela.

— *¿Las correcciones ortográficas se consideran un maltrato en las composiciones y narraciones infantiles?*

ALICIA REY

Esta pregunta me da pie para hacer una breve reflexión, de lo que he aprendido de mis trabajos sobre la argumentación. Cuando inicié hablando sobre el maltrato, quise hacer una breve definición: “Consideramos como maltrato esto.” Pienso que a veces, en los procesos argumentativos —y eso es una cuestión muy importante para el lenguaje—, detrás de cada comunicación hay una especie de contrato que yo establezco con el otro. Me pongo de acuerdo con el otro sobre el sentido que vamos a construir. Eso es muy corriente verlo en la argumentación, y la argumentación puede servir precisamente como una posibilidad de ponernos de acuerdo.

Cuando hablamos de maltrato, dijimos que se da una relación interpersonal. En el caso del maestro, hay una relación interpersonal. Pero decimos que uno de los participantes de esta relación tiene una emoción muy fuerte, se encuentra en problemas, siente que no puede solucionarlos, o tiene una gran frustración por algo que sucede en esa relación, y entonces descarga esa frustración, esa emoción, a través del maltrato. Este no es el caso de los maestros, a no ser que cuando estemos revisando un trabajo de un estudiante, nos dé tanta rabia que tengamos que llegar a una agresión.

Creo que este tipo de circunstancias se sale de eso que acordamos llamar maltrato, y más bien se ubica dentro de lo que llamamos las prácticas pedagógicas. Corregir es una práctica pedagógica. Ahora bien, puede uno estar o no de acuerdo con esa práctica. Habría que mirar también que las prácticas pedagógicas tienen una historicidad. En un determinado momento de nuestra educación, de nuestra historia educativa, la palabra “corregir” tenía un

significado, un sentido; ahora tal vez tenga otro, y “corregir” hoy sea diferente de lo que era en las escuelas de hace cincuenta años. O quizá ya no tengamos que utilizar el término corregir, porque existe otro tipo de actividad.

Cuando hablamos de revisar las prácticas pedagógicas, también tendríamos que revisar el léxico que usamos para ellas. Entonces, la respuesta es que revisemos la práctica discursiva, y entonces encontraremos no sólo si hay necesidad de corregir, o si hay necesidad de acompañar, cuando hablamos de la escritura como proceso. Hoy en día, el sentido de la corrección ha tomado otra característica, y no sé si podamos hablar de corrección.

Panelistas

Flor Alba Santamaría

Doctora en Ciencias del Lenguaje, Universidad París 5. Magíster en Lingüística Aplicada. Directora del Grupo de Investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

María Elvira Rodríguez

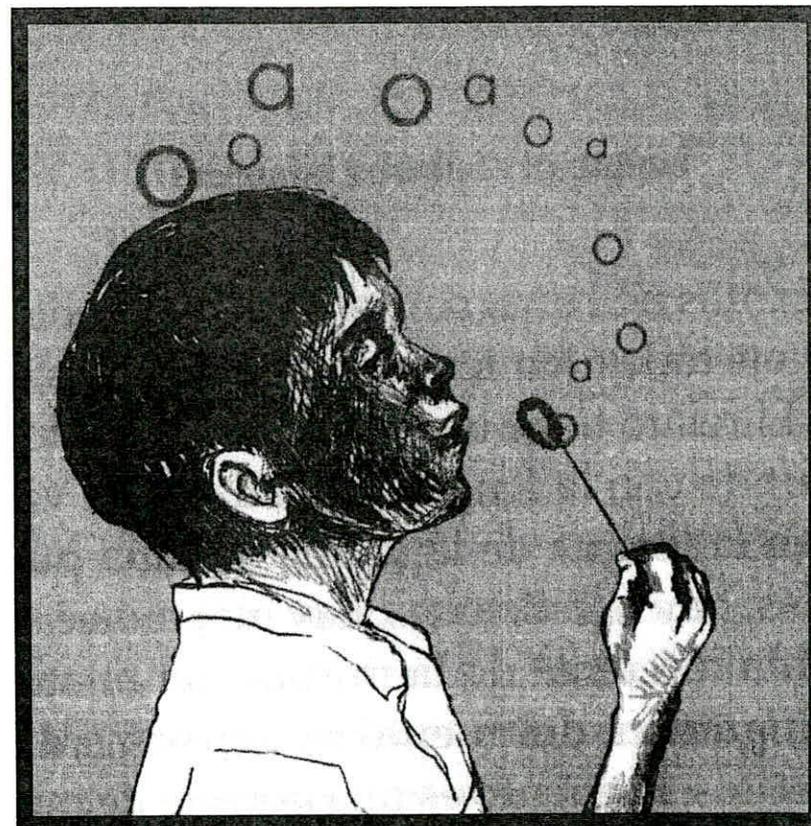
Doctora en Estudios Interdisciplinarios. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Magíster en Lingüística Hispánica. Licenciada en Filología e Idiomas.

Alicia Rey

Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje, París (París-Nord). Magíster en Literatura Hispanoamericana. Profesora de la Pontificia Universidad Javeriana.

Omaira Tapiero

Candidata a Doctora Ciencias del Lenguaje, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París. Magíster en Letras Modernas, Universidad París 7. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



CUARTA CONFERENCIA

LA FAMILIA, LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS: UNA NOVELA

**De la condición de lo psíquico –la representación–
a la organización social familiar.**

GLORIA PATRICIA PELÁEZ J.

El psicoanálisis no es una ciencia social y humana, definición que devela la esencia y premisa de su práctica, pues la experiencia que la regula es radicalmente opuesta a la perspectiva social, llámese psicológica, histórica, antropológica, de la educación, del trabajo social, de la sociología. Para estas disciplinas, el bienestar y la adaptación son finalidades, que la realidad del inconsciente subvierte en su puesta en acto con la formación del síntoma, razón de ser del discurso y de la práctica psicoanalítica.

En el síntoma como sufrimiento –es decir, como significativo, y no como signo de una enfermedad– está en juego la verdad de la condición humana: un sujeto que sufre y que no sabe por qué; que no entiende la razón y la causa de su síntoma: sólo sabe que se le impone y que no puede resistirse, que aun cuando piense que es absurdo lo que hace, lo que piensa o lo que siente como impulso, no puede dejar de hacerlo. Por ejemplo, debe lavarse las manos antes de comer o salir de su casa, tres, cuatro o incluso cinco, seis veces, porque si dejara de hacerlo, lo asaltaría la angustia.

Lo mismo le ocurre con su pensamiento. No puede parar de pensar cosas absurdas: que el padre, la esposa, el hijo, la hermana, se muera, desaparezca, se vaya de la casa o se mude de ciudad... También experimenta impulsos bochornosos, de los que él mismo se horroriza, y entonces toma una serie de medidas preventivas para evitarlos.

Algo diferente ocurre a mujeres u hombres histéricos, pues el problema no es de género. Es la necesidad de consultar al médico frecuentemente, desde hace

algún tiempo, o incluso desde jóvenes, o aun siendo niños, por ser “muy enfermizos”. Aparecen dolores como si les recorrieran todo el cuerpo; cuando no es un dolor de cabeza, es un dolor de oído, de garganta, o una tos permanente, que no se quita a pesar de los jarabes recetados por toda suerte de “terapistas” consultados, desde tradicionales hasta alternativos: homeopáticos, bioenergéticos, y, por qué no, casi cibernéticos, cirujanos plásticos, en fin...

No obstante, la insatisfacción, el malestar y el dolor persisten, y tienden a empeorar; porque, cuando menos se piensa, pasan de ser afonías crónicas, parálisis, anestias, contracturas y serias pérdidas de la sensibilidad, hasta afecciones orgánicas más complicadas, que pueden incluso llegar a requerir intervenciones quirúrgicas, pasadas las cuales no llega el bienestar buscado.

También encontramos sujetos sufrientes que sin saber por qué, paulatinamente y casi sin darse cuenta, han ido perdiendo el apetito; o lo contrario, su ansiedad los obliga a comer cada vez más y más, aunque saben muy bien los problemas físicos y estéticos que tales prácticas alimenticias les ocasionan.

Los sujetos que sufren con estos síntomas, para los que ni ellos mismos ni sus médicos tienen respuesta alguna, fueron objeto de la mirada y el interés freudiano. Al interrogar el síntoma y ser fiel a su envoltura, Freud pudo abrir el nuevo campo que fue el psicoanálisis; un campo que se sostiene en su dispositivo clínico y en la episteme que esta práctica ha construido.

Freud pudo descubrir la realidad del inconsciente que se manifiesta en el síntoma, en los sueños, en el chiste, en los relatos, al formular la pregunta sobre cuál es la verdadera naturaleza humana, y abrir con ella su escucha y mirada a los síntomas de las afecciones nerviosas que la psicología de su época no tenía en cuenta, por ser la conciencia su objeto.

La neurología tampoco podía explicarlos, porque no respondían a la lógica del sistema nervioso, y la psiquiatría, fiel a la fisiología, poco podía comprender más allá de lo orgánico, debiendo reducir su comprensión a una clínica que se interesó, desde el paradigma positivo, por la sumatoria y clasificación del síntoma. Esta práctica es fuente de los actuales sistemas de clasificación de los trastornos psíquicos, como el DCM o el CIE¹, desde los cuales la psiquiatría aborda el trastorno, cuadro sintomático que identifica con un diagnóstico —que termina siendo un rótulo al cual se asocia un

1 Sistemas de clasificación americano y europeo de los trastornos psíquicos.

tratamiento farmacológico— que excluye la pregunta por los mecanismos y las causas del síntoma, es decir, por su explicación y comprensión.

De otra parte, la insistencia en la demanda de estos pacientes no pudo ni puede ser representada por el médico, pues la racionalidad que regula su ejercicio profesional no le aporta los conceptos que permitan entender que esas personas, cuando vienen a consulta, no traen el órgano, sino el alma, que se hace cuerpo sufriente. Es precisamente allí donde Freud hizo la diferencia, porque para responder por la pregunta de la naturaleza humana, hay primero que interrogarla.

De esa manera, Freud, abandonó los paradigmas científicos de su época —racionalistas y positivistas—, y acogió ese sufrimiento. En la actualidad, el psicoanálisis sigue acogiendo a estos sujetos que sufren, y que sufren con esa condición inconsciente, que es precisamente la que habla de su naturaleza, manifiesta en las fallas, en los equívocos, en los vacíos que la razón no logra entender. Tal es el objeto del psicoanálisis.

¿Y en quiénes y cómo se manifiesta?

En los sujetos que con su síntoma objetan la educación: esos que no necesitan ni están interesados en copiar lo que dice el profesor, pero no paran de hablar, no logran quedarse quietos y no se ajustan a las exigencias del aprendizaje. Son los más estruendosos y los que producen más preocupación a la escuela.

También están los olvidados, que son excelentes y no hay por qué preocuparse por ellos; es más, ni siquiera la institución se interroga si algo les pasa. No suponen que algo pueda pasarles, porque hacen todo lo que tienen que hacer: son juiciosos, tranquilos, responden a todas las exigencias, son excelentes estudiantes... Pero algunos, son oscuros, no pueden hacer amistades fácilmente, se esconden tras los libros y ese apelativo de “nerdos” cada vez los excluye más... Estos sujetos también son objeto del psicoanálisis.

Están también los llamados normales, que no sobresalen porque su vida se acerca a la media, es decir, los que está dentro de las expectativas estadísticas; sus puntuaciones son “normales” y se diferencian por esto de aquéllos ya descritos, que representan las desviaciones, es decir, los anormales.

Éstos, los normales, sujetos conscientes, con un comportamiento “normal”, sin altibajos, con todas las capacidades cognitivas —atención, memoria,

lenguaje, inteligencia, percepción—, estos sujetos ajustados, no obstante, también sufren y se angustian, no saben si lo que hacen está bien, se interrogan por sus relaciones, ni entienden por qué experimentan esa insatisfacción e inconformidad. Esos son los sujetos del inconsciente que el psicoanálisis escucha y hace sus objetos.

Porque si para las ciencias sociales son sujetos íntegros, completos, es decir, personas, unidades bio-psico-sociales indivisibles e irrepetibles, a quienes las diferentes corrientes humanistas —a la manera renacentista— pretenden rescatar, para mostrarles las nuevas exigencias de la contemporaneidad, el psicoanálisis, por el contrario, se interroga por ellos, porque ha encontrado que estos sujetos están lejos de ser unos “individuos” (no divididos).

Más bien, son in-divididos, es decir, divididos entre un yo y ese otro que habla, otro yo que aparece en los estados de somnolencia, como dice Rohde², cuando nos explica y nos permite entender que Freud tomó como práctica eso que ya Homero en La *Iliada* había descrito acerca de la psiqué. Lo cito: “La psiqué es, para él, casi siempre, un ente real, el otro yo del hombre...” (Rohde, 1983: 33)³ Se trata de una realidad no natural, psíquica, tal como hoy podemos concebirla gracias a Freud.

Rohde, con su trabajo de investigación, pudo develar lo que Freud llamó psicoanálisis. Este investigador helenista nos enseña que Homero introdujo un corte epistemológico fundamental que puede situarse como el origen de la filosofía propiamente dicha, gracias a la nueva comprensión de la psiqué creada por él. Dice Rohde sobre Homero:

Ha comenzado, a pesar de ello, a marchar por el peligroso camino por el que el alma amenaza con tornarse en una mera abstracción, con esfumarse en el concepto mismo de la “vida”... Es en el fondo la misma mentalidad que le lleva, de vez en cuando, a hablar de “diafragma”, cuando no quiere referirse ya a ese órgano físico, sino al concepto abstracto del pensamiento o la voluntad... Pero no cabe duda de que, por la vía de la desmaterialización de los conceptos, tenderá a palidecer y

2 Edwin Rohde es un pensador alemán contemporáneo de Nietzsche, en quien seguramente éste se apoyó. Es reconocido por los especialistas como un investigador decimonónico experto en la cultura helénica. Sus dos grandes obras son *La novela griega y sus antecedentes* (1876) y *Psiqué* (1894).

3 Rohde, Edwin (1983) *Psiqué: la idea del alma y la inmortalidad entre los griegos*. México: Fondo de Cultura Económica..

esfumarse entre sus manos el concepto de la psiqué, antes tan plétórico de contenido. (Ibid.: 33-38)

Homero no sólo abrió el camino de la histórica dualidad de la naturaleza humana mente-cuerpo, sino el camino de la realidad de lo anímico —por fuera de aquellas otras dos realidades—, de la cual el psicoanálisis hace su objeto y que comprende como representaciones que son reprimidas, o denegadas o forcluidas, lo que significa que —frente a ella— la representación, *Vorstellung*, que es todo un problema, lo psíquico se organiza.

No hay entonces más determinismos en el sujeto que los propios de la dimensión de lo simbólico y sus posibilidades, gracias al universo del lenguaje, pues —tal como lo señala Freud⁴— la realidad no es más que lenguaje. La otra realidad discursiva inconsciente, este otro yo homérico, usa al yo de la razón, del pensamiento, para hablar a través de él en los chistes, en los sueños, en los lapsus, en los síntomas...

Ese otro yo que es “pura” realidad psíquica sobredetermina la realidad pensante, cognoscitiva, racionalista, sin considerar sus capacidades o competencias —como se dice actualmente—, sean ellas intelectuales, culturales, de formación, o sociales. Esa otra realidad se presenta independientemente del estrato, de la raza, de la religión, por sobre todos los signos, que son para lo social banderas para reconocer al individuo.

El psicoanálisis centra, pues, su mirada en estos vacíos, en estas inconsistencias de la razón, de la reflexión, del lenguaje; inconsistencias que son, no obstante, consistencias y evidencias de esta otra realidad discursiva inconsciente que, estando más allá, condiciona este más acá de la realidad, de la razón, de la ciencia, y de lo social, tal como el síntoma lo demuestra.

¿Cómo entiende entonces el psicoanálisis la representación fundante de lo anímico, de esa otra realidad inconsciente? Planteo esta pregunta como punto de partida, aun cuando no es directamente la finalidad del presente trabajo; pero no puedo obviarla en lo que deseo plantearles respecto de lo que es la familia para el psicoanálisis, ya que —como veremos— dicha cuestión está en el origen; y en el origen está, no la familia, sino la ley, la representación del padre muerto.

4 Una palabra puede hacer feliz o infeliz a un hombre para toda la vida.

Me oriento entonces por la cuestión sobre el origen. ¿Qué fue primero? ¿Lo social, la familia, el lenguaje? ¿Lo simbólico? ¿Es el lenguaje un producto cultural, o natural, es decir, posible por las áreas cerebrales y las conexiones nerviosas? ¿O, contrario a esto, ¿es el lenguaje lo que permite la organización social, la familia, que a su vez se encarga de darle lugar al sujeto, engendrarlo, educarlo, como piensan las ciencias sociales?

De allí se desprende que su intervención se circunscriba a la recomendación de que deben sostenerse unos buenos lazos familiares, pues éstos son necesarios para que el sujeto, social por naturaleza, gregario, producto de estas relaciones intersubjetivas, se desarrolle armónicamente. Y por esta misma razón, señalan que también es necesario que prime un ambiente de comunicación, de tal manera que se garantice la producción de estos buenos sujetos esperados.

Sin duda, sería mucho mejor y más fácil vivir en ambientes que pudieran excluir el malentendido que el significante introduce, pero ¿cómo puede ser? Pues es claro que todos padecemos esta condición inherente al significante, todos lo hemos experimentado día a día, segundo a segundo, en nuestras relaciones amorosas, familiares y sociales. Por ejemplo, si para nosotros decir “negro” es una muestra de afecto, incluso un halago, un piropo, para nuestro compañero puede ser un insulto, un atropello, una exclusión.

Por esta razón, suponer la posibilidad del control del ambiente es una ilusión, y a la vez un desconocimiento de lo que implica el significante; desconocimiento, porque precisamente la naturaleza humana está construida de significantes, de malentendidos –podríamos traducir–, condición que aparece, precisamente, en el síntoma, y que nos muestra de qué está hecha nuestra vida anímica. Es una ilusión de las ciencias que pretenden predecir el comportamiento, entre ellas, la ciencia psicológica, porque ¿cómo controlar los ambientes hechos de lenguaje?

Por más condiciones idóneas que se busquen crear o darle al sujeto, para que en ellas “crezca y se desarrolle normalmente”, el sujeto sufre... Sufre su naturaleza contradictoria. Las acciones que recaigan sobre las condiciones sociales y familiares no lo vacunan del sufrimiento, y aun cuando crezca en una buena familia, no por ello deja de sufrir, ni deja de existir también en estos mismos ambientes ideales la oveja negra. ¿Por qué esta imposibilidad de lo social –sea la familia, la escuela, la universidad– de hacer, tal cual los imaginan, a esos sujetos que consultan, que causan problemas en el barrio, en la escuela, en la familia, y que idealizan como humanos?

Esta imposibilidad nos remite entonces, de nuevo, a la pregunta de qué permite la organización del sujeto. Al fin y al cabo, ¿es el sujeto lo que son sus padres, su familia, lo que son sus amigos? ¿Son la familia o la escuela determinantes en la organización psíquica del sujeto, en lo que es como hombre o como mujer, en eso que lo hace elegir y construir sus formas de relación y de goce consigo mismo, con los otros y con el mundo? ¿En eso que lo hace trabajar o no trabajar, producir o no producir, ser un hombre o una mujer de éxito o de fracaso? ¿Existe acaso otra realidad, más allá de la construida como tejido social, que pueda explicar a este sujeto controvertido, que objeta lo social con sus síntomas, es decir, que objeta la esencia que lo constituye? ¿Cómo puede ser esto posible?

Indiscutiblemente, sería fácil hacer niños y niñas a imagen y semejanza de nuestros ideales y necesidades, como pretendieron gran parte de los educadores clásicos, ilustrados, y como, por ejemplo, lo pretendió, dentro del campo de la psicología, el padre del conductismo, Watson. Él propuso, en 1913, cuando formuló la teoría conductual como única psicología verdaderamente científica, que era posible predecir la conducta y condicionar al hombre. Por eso sentenció: “Dadme un niño y yo haré de él un superhombre.” Esta filosofía alentó las prácticas de condicionamiento de los ejércitos norteamericanos, y ha sido la filosofía de muchas corrientes educadoras.

Desde esa perspectiva no hay alma, no hay psique; la vida anímica se borra, y el sujeto está preso de los condicionamientos que su familia pretende incorporar, condicionar, enseñarle, mediante premios y castigos para dominarlo, adaptarlo y ajustarlo a su medio. Pero resulta que el sujeto no es lo que tiene por familia, ni lo que tiene como medio, ni menos lo que tiene como escuela. Su esencia psíquica y el dinamismo de sus representaciones anímicas no son un reflejo de la realidad exterior, como lo pensaba Platón con el mito de la caverna.

La cuestión del origen

Escrito está: “En el principio era la palabra”... Aquí me detengo ya perplejo. ¿Quién me ayuda a proseguir? No quiero en manera alguna dar un valor tan elevado a la palabra; debo traducir esto de otro modo si estoy bien iluminado por el espíritu. Escrito está: “En el principio era el sentido”... Medita bien la primera línea; que tu pluma no se precipite.

¿Es el pensamiento el que todo lo obra y crea? ... Debiera estar así mejor: "En el principio era la fuerza"... Pero también esta vez, en tanto que esto consigo por escrito, algo me advierte ya que no me atenga a ello. El espíritu acude en mi auxilio. De improviso veo la solución y escribo confiado: "En el principio era la acción."

Goethe, Fausto, I (González, 1989: 487)⁵

Múltiples disciplinas y diferentes orientaciones se han ocupado de este problema: pretenden identificar las relaciones, las causas; pues sobre el origen, sobre lo que es primero, termina siendo el mito la respuesta. Parto entonces de que en el origen está el mito, y no recurriré a los griegos, donde podemos encontrar respuestas que mantienen su verdad para nosotros, sujetos del siglo XXI, sobre esta relación primera entre lenguaje, cultura y sujeto; o mejor, entre lenguaje, familia y sujeto. Más bien me remitiré sólo a Freud y a Lacan, para mostrar una vía posible de respuesta desde el psicoanálisis, y un punto de apoyo que me permita pasar a la otra orilla, esa que es el objeto de este trabajo, la familia para el psicoanálisis.

Esta acción, que Goethe nos permite identificar, la podemos entender a partir de la intervención del significante que desvía en lo humano su cauce instintivo para devenir pulsional. El significante condiciona el acto de la representación del sujeto en el campo del otro, y a la vez marca la pérdida como la posibilidad de representación del objeto. De esta manera, el origen se encuentra en el objeto, ese que se escapa por el acto mismo de la representación, y que para el psicoanálisis es el objeto a causa del sujeto⁶, y a partir del cual también se implementan todos los dispositivos de conducta y de pensamientos necesarios para alcanzarlo.

La pulsión sin objeto implica un empuje, busca siempre como fin la satisfacción, pero ella está prohibida. De esta manera, en el origen de la cultura humana se encuentra la prohibición a la satisfacción, al goce que busca la acción, meta de la pulsión. Esta prohibición, este no, esta interdicción, permite la construcción de la ley como referente simbólico que marca el origen del deseo, condición que circunscribe la verdadera naturaleza de nuestra realidad humana simbólica.

5 González García, José María (1989). "La herencia de Kant en el pensamiento de Max Weber", en Kant después de Kant. En el bicentenario de la Crítica de la razón práctica, compilado por Javier Muguerza y Roberto Rodríguez Aramayo. Madrid: Tecnos.

6 No se trata de las relaciones objetuales, es decir, con los objetos directamente, sino de ese que se busca con éstos más acá, encontrados en la realidad, en el desarrollo libidinal.

El problema de la representación y del concepto como origen de las realidades

El término representación (Ferrater, 2001: p. 3076)⁷ ha sido abordado no sólo por la filosofía, desde las concepciones racionalistas, empiristas e idealistas, sino desde campos más contemporáneos como la epistemología y la psicología. Generalmente se usa para dar cuenta de diversos tipos de aprehensión del objeto. Se habla de representación para referirse a la fantasía (intelectual o sensible); a la impresión directa o indirecta de un objeto; a la presentación sensible o intelectual, interna o externa de un objeto; a la imaginación. Particularmente, en Kant, designa la aprehensión intuitiva o conceptual.

En el ámbito de la psicología, la representación se equipara a la aprehensión de un objeto efectivamente presente. Así, se equipara usualmente representación con percepción. También se asocia la representación a la reproducción de experiencias pasadas; corresponden a esto las representaciones de la memoria o recuerdos. Igualmente, se asocia a la imaginación, que conjuga representaciones pasadas con anticipación de representaciones futuras; y en el caso de la alucinación, se refiere o asocia a la representación de la conciencia actual, pero sin apoyo en un componente sensible.

Según Ferrater Mora, además de estas cualidades de las representaciones, es menester considerar dos tipos de representaciones: las que implican los sentidos y las que son puras o formales: conceptuales, afectivas y volitivas.

Así, pueden diferenciarse representaciones con contenido mental, que implican los procesos mentales y las funciones psicológicas, y que son, si se quiere, sustancialistas, pues son reflejos de experiencias directas con los objetos —por ello son llamadas objetivas—, y las formales, que no requieren de un apoyo empírico, sensible, es decir, de una experiencia directa con el objeto.

Este problema de la representación no termina de ser resuelto, pero es claro que se diferencia la representación como efecto de lo sensible, de aquella que se considera forma, es decir, acto como acción anímica, independiente de lo sensible a priori y la experiencia. Piénsese en este sentido en la representación como categoría, como estructura conceptual antecedente.

Con Kant podemos entender un poco más este último énfasis en la noción de representación. Las representaciones no guardan relación alguna con el

7 Ferrater Mora, José (2001). Diccionario de filosofía, Tomo IV. Barcelona: Ariel.

entendimiento, no son afectadas por éste, que tampoco puede contradecirlas o aceptarlas. El entendimiento es la razón que requiere de condiciones a priori pero que está sujeto a la experiencia. La ciencia es, ante todo, una experiencia empírica que se basa en condiciones a priori, analíticas, pero que busca juicios sintéticos, posteriores a la experiencia con el objeto, es decir, que requieren ser confirmados; por eso no son categóricos.

Los juicios categóricos, en cambio, lo son en sí mismos; no requieren comprobación ni apoyo empírico alguno. Son formales. Por eso son categóricos. Las categorías, representaciones del objeto, son posibles gracias a la dimensión del lenguaje; el lenguaje introduce el significante que da las condiciones para la representación y los tipos diversos de representación. La particularidad simbólica que el lenguaje introduce y que tiene consecuencias anímicas, es decir, psíquicas, más allá de las mentales y de las experiencias empíricas, consiste en crear la posibilidad de una presencia sobre un fondo de ausencia.

Así, el lenguaje hace posible, a partir de su estructura significativa, no sólo nombrar el objeto, es decir, crear un concepto para que exista, sino también introducir el acto, la acción de representación, como el punto del origen mítico que hay que subrayar. Origen privilegiado, en tanto que el lenguaje representa, con el significante, la representación, en tanto el objeto posible, en su falta estructural, cuando se representa, está, pero ya se ha perdido.

Indiscutiblemente, Kant fue el pionero de esta claridad. Sostiene—lo digo en forma aproximada— que la cosa en sí misma es imposible de conocer: “La cosa en sí es incognoscible.” Sólo podemos acceder a ella a partir de su representación, que la hace objeto accesible al entendimiento, por un lado, y a la representación, en el sentido de categoría. Lo que quiero subrayar es cómo el objeto, lejos de tener que ser sólo empírico, es posible gracias al significante, a la condición de representabilidad que la articulación de los significantes le produce.

Ahora, el problema de la significación está por fuera de esta lógica; diríamos que es una consecuencia. Por ello, Lacan sostiene que ningún significante significa por sí solo. Entonces, tanto el conocimiento racional—ese que es posible desde el entendimiento y el pensamiento— como el anímico son posibles por la representación. Efecto de esto es, indiscutiblemente, la importancia del concepto, el problema de la relación entre la palabra y la cosa y de cómo la existencia está dada por esta representación que es un concepto, el cual termina siendo

el objeto creado por las propias ciencias, sobre el que se desarrolla la práctica epistémica que recrea los campos disciplinares. La existencia de los objetos la da su representación. El concepto, el significante, hace existir al objeto.

De este modo, el lenguaje da la inteligibilidad. Vemos aquí la condición propia de la representación: la de ser la forma como el significante puede representar al sujeto y éste representarse con él. De ahí la definición lacaniana: “Un sujeto es lo que representa un significante para otro significante.”

La familia para el psicoanálisis

La creencia freudiana preanalítica en la familia

La práctica inicial freudiana sobre las afecciones nerviosas, y su creencia en lo social, en la familia, condicionaron su primera elaboración sobre las neurosis. Me refiero a su teoría sobre el trauma. En los relatos de sus pacientes, Freud encontraba que sus síntomas estaban siempre referidos a dos elementos: un olvido del origen, y un contenido sexual manifiesto siempre en ellos.

Lo primero lo explicó abandonando las referencias fisiológicas de su época, y persiguiendo el síntoma: vio que éste era una representación vulgar del cuerpo que no respetaba la lógica del sistema nervioso. Confeccionó así su teoría de la defensa, de fuerzas psíquicas que se oponían y que permitían entender el hecho del olvido, porque fueron desalojados los contenidos, las representaciones, de las vivencias traumáticas experimentadas por sus pacientes y vividas en sus relaciones familiares. Generalmente, era al padre a quien sus neuróticos señalaban como responsable de estas primeras vivencias sexuales que debían ser reprimidas por el sujeto.

Pero rápidamente Freud se percató de que esta teoría del trauma era imposible, en tanto que eran cada vez más los neuróticos que referían esta historia de seducción por un adulto. Interrogando este hecho, teniendo en cuenta el crecimiento cada vez mayor de la población neurótica que iba a consulta, concluyó que era imposible la existencia de tanto padre perverso que explicara tanto paciente neurótico. El aumento de los neuróticos obligó a Freud a desprenderse de sus referencias racionales sobre la realidad objetiva y a escuchar en su lugar a sus pacientes.

Logró por esto dar el paso, cuando se percató de que el discurso, la palabra, no representa sólo la realidad objetiva; es más, ésta poco interesa, la

cuestión está más allá. Se percató de que “mis histéricas me mienten”, pues sus padres no eran esos padres horribles y perversos que ellas manifestaban y de quienes siempre se quejaban, y que, incluso, hasta la realidad contrariaba sus relatos, pues esos padres podrían muy bien corresponder a buenos padres socialmente aceptados.

¿Qué significa entonces la sentencia de Freud de que “mis histéricas me mienten”? No es otra cosa que su encuentro y reconocimiento de la realidad psíquica, y la confirmación de que existe una diferencia sustancial entre la familia empírica, de la experiencia, que puede ser objetivada –es decir, conocida por observación directa–, y la representada, anímica, que el sujeto tiene.

La familia real no se refleja en la representación anímica, porque los vínculos consanguíneos –naturales– privilegiados en nuestro tiempo (aunque históricamente esto que se privilegia hoy no puede generalizarse en la historia), ni los vínculos establecidos en una familia adquirida o adoptante, se corresponden a lo que él fantasea sobre lo que es su familia, su “novela familiar” como representación, es decir, como construcción de unos padres que anhela, que desea, de los que espera el reconocimiento...

Con esos padres el sujeto se relaciona. Y gracias al reconocimiento de esta novela familiar, imaginada, que se impuso en las elaboraciones de Freud hasta 1913, pudo entender la existencia de un más allá de la novela familiar que constituye la realidad del Edipo.

La familia de la realidad, del linaje, esa de carne y hueso, es vivida y significada desde esta otra realidad, que es la psíquica, novela que recrea la fantasía y de la que es uno de sus subrogados, una de sus construcciones, y que revela un drama. Ahí juega un papel muy importante el narcisismo, el ser reconocido por esos padres de gran linaje y poder. Este recrearse del sujeto como hijo de reyes, príncipes y personajes fantasiosos, puede explicarse como un mecanismo psíquico que le permite enfrentar la primera forma de la falta de objeto experimentada por él en esa estructura que entonces Freud va a formalizar con todas sus consecuencias: el complejo de Edipo.

El sujeto se estructurará en él, confrontado a la falta de objeto introducida por la ley del padre, condición simbólica fundamental que ressignifica la pérdida de ese objeto por el hecho del lenguaje, de su entrada en el campo del lenguaje, de ese pasaje de ser viviente a ser pulsional indefectible, que deja como efecto una pérdida radical del objeto para la pulsión, pero que

es condición del deseo y vía por la que el sujeto podrá encontrar un camino para ser y existir.

Así, para Freud el Edipo pasa a ser el escenario donde el sujeto busca el objeto, pero donde encuentra que el primer objeto de amor, la madre, le es prohibido por el padre; esta prohibición se encarna en las amenazas de castración, que le imponen una frustración de su primer objeto de amor y una limitación a sus impulsos agresivos y de muerte frente a los otros: “No matarás y no te acostarás con tu madre y hermanas.” Es la ley de prohibición del incesto, que se encuentra en el origen de lo humano, y de la que cada Edipo es una reedición ontogénica, nos dice Freud.

De la novela familiar a Edipo

De esta manera, la familia, como realidad social, es significativa para el sujeto a partir de su representación, de su fantasía, es decir, de su realidad inconsciente. No obstante, ésta recrea otra dimensión, más allá de la construcción novelesca que es la de la estructura del Edipo y de la castración.

La prohibición es el pasaje a esta condición humana regulada por la ley; ley posible como condición de la representación, que nos sirve para entender la tesis planteada por Freud en su minucioso y extenso trabajo sobre las investigaciones más actuales de su época acerca de las comunidades primitivas, plasmadas en su precioso texto *Tótem y tabú*⁸.

Los hallazgos freudianos no tardaron en ser objeto de nuevas investigaciones, y sus tesis sobre las bases de la primera organización social conocida, el totemismo, fueron posteriormente acogidas por antropólogos de la talla de Lévi-Strauss. Esta obra freudiana mereció, de parte de Lacan, el título y reconocimiento de ser “el único mito moderno”. Su contenido es central en esta exposición.

La tesis central de *Tótem y tabú* consiste en que el totemismo muestra que esta organización social primitiva viene como familia. Es decir, no es la familia consanguínea la determinante, sino la construida socialmente. Sí: toda familia es una forma de organización social; por eso se le llama “la célula de la sociedad”.

8 Freud, Sigmund (1979). *Tótem y tabú*, en *Obras completas*, Tomo 13, p. 162. Buenos Aires: Amorrortu.

La diferencia entre nosotros y los primitivos reside en que hay una coincidencia entre este vínculo sanguíneo y lo social, pero ello no es una característica general; de ahí la diferencia en antropología, sociología y trabajo social, entre familia nuclear y extensa, y cada vez más los estudios en estas disciplinas demuestran cómo la familia va cambiando respecto del lazo social, y se modifica a medida que éste se modifica, pues es, en última instancia, producto suyo⁹.

Esto es precisamente lo que Freud descubre y devela en su trabajo sobre las fuentes antropológicas... El totemismo es la familia, y el totemismo sería la primera forma de familia y de organización social. La base del totemismo, como la de la familia, es entonces la prohibición del incesto, que garantiza la exogamia. Por esta razón, la exogamia es un efecto de la prohibición, y, en última instancia, esta ley fundamenta aquellas dos organizaciones: el totemismo y la familia.

Recuérdese que la familia, como estructura social, viene a constituirse reconocida en el Edipo; entonces, éste es determinante de la familia. El Edipo se sostiene sobre la base de la ley del padre, de la prohibición del incesto. Por eso el tótem, para Freud, viene en el lugar del padre primordial: es la primera forma de vínculo que constituyó la horda primitiva, que se formará con el acto de sublevación de los hijos, quienes lo matan y lo devoran, adviniendo la ley en el lugar del padre, haciendo las mismas prohibiciones que aquél imponía respecto de la pulsión sexual: “no matarás” y “no te acostarás con tu madre y hermanas”.

El totemismo se funda sobre esa prohibición, lo mismo que nuestra sociedad, que se organiza a partir de los preceptos del padre Dios, y de ser hermanos en Jesús, hijos del mismo padre.

Subrayemos que la familia es una construcción social, y no está determinada por la consanguineidad. Es más: en sus orígenes, lo que se inhibe, precisamente, o se sustituye, es el lazo consanguíneo, que debe someterse a lo social. Este proceso de sustitución es fundamental en la organización humana.

Por ello hablamos de sociedad, es decir, de una organización que se sostiene en leyes producto de lo simbólico, efectivas gracias al lenguaje, que opera a su

⁹ Hay investigaciones de reconocida trayectoria, como la de la familia en el régimen de Occidente.

vez como dispositivo y como presupuesto simbólico, permitiendo la significación del lazo, la prohibición del goce, la renuncia a lo pulsional.

El Edipo no es entonces la familia; ésta se sobrepone al Edipo, y es efecto del mismo. El Edipo es el escenario que se ofrece al niño para resolver su problema de elección de objeto, cuestión fundamental en su desarrollo psíquico y pivote de su determinación como sujeto de deseo; sobre tal base elegirá pareja, construirá su vida, tendrá relación con el saber, con el mundo, consigo mismo, con la ley, con lo social.

El Edipo es la fuente de la que el bebé, el sujeto –niño y niña (no siendo lo mismo para el uno que para la otra, pues el problema del objeto fálico que circula, y de la dimensión de la castración, marca las diferencias)–, admite la posibilidad de construir su propia familia, donde advenga como padre o madre, en el lugar de su padre y de su madre, como efecto de una función que se impone y nos trasciende.

CUARTO PANEL

Del mundo externo social al mundo interno de la psiquis

CLARA INÉS CARREÑO MANOSALVA

Esta ponencia pasa, de manera interesante, de la lectura de la realidad objetivada de la infancia en el ámbito de la familia, a la mirada del mundo interno. Para ello, la profesora se introduce en el paradigma lacaniano, escudriñando a través del síntoma escenarios como la educación y la familia, y se pregunta: ¿Existe acaso otra realidad, más allá de la construida como tejido social, que puede explicar a este sujeto controvertido, que objeta con sus síntomas lo social, es decir, que objeta la esencia de lo que está supuestamente constituido?

Al buscar respuestas sobre el origen, responde: “Resulta que el sujeto no es lo que tiene por familia, ni lo que tiene como medio, ni menos lo que tiene como escuela... Su esencia psíquica, y el dinamismo de sus representaciones animicas, no son un reflejo de la realidad exterior...” Y argumenta: “La

podemos entender a partir de la intervención del significante que desvía en lo humano su cauce instintivo para el devenir pulsional... De esta manera, el origen se encuentra en el objeto, ése que escapa por el acto mismo de la representación...”

Los planteamientos de la profesora Gloria Peláez, que toman como fuerte referente a Freud y a Lacan y sus propias construcciones, nos invitan a trasladar la mirada, de la comprensión de las relaciones entre humanos, al mundo de lo interno en la psiquis de cada sujeto, allí donde están las paradojas, los malentendidos, lo anímico, que aparecen ante el otro con “ambientes hechos de lenguaje”. Éste, a su vez, opera como dispositivo de lo social, del mundo externo, de la realidad normada, y como presupuesto simbólico, con lo cual permite la significación del lazo, la prohibición del goce, la renuncia a lo pulsional.

Para abrir aún más la posibilidad de adentrarnos en nuestros mundos internos, retomo una cita sobre el sabio abuelo de *Cien años de soledad*:

Aturdido por dos nostalgias enfrentadas como dos espejos, perdió su maravilloso sentido de la irrealidad, hasta que terminó por recomendarles a todos que se fueran de Macondo, que olvidaran cuanto él les había enseñado del mundo y del corazón humano, que se cagaran en Horacio, y que en cualquier lugar en que estuvieran recordaran siempre que el pasado es mentira, que la memoria no tenía caminos de regreso, que toda primavera antigua era irrecuperable, y que el amor más desatinado y tenaz era de todos modos una verdad efímera. (García Márquez, 2001: 541)

Construir las redes de apoyo que necesitan niños y jóvenes

MARÍA ELVIRA CARVAJAL SALCEDO

El camino de la verdad y el de la humildad es el que debemos transitar los maestros. Tengo que declarar que viví la experiencia del psicoanálisis: fui psicoanalizada, pero no hice de él tema de estudio. La doctora Gloria Patricia Peláez ha escrito un texto para especialistas. Yo me inclino frente a ese texto, a pesar de la dificultad que entraña para no especialistas.

Al abordarlo, pensé que este foro me otorgaba la oportunidad de intercambiar con maestros y maestras en un auditorio afortunado, como es afortunada

la alianza de nuestra Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Secretaría de Educación.

Entonces, aprovecho para decir, desde esa humildad del maestro que reconoce que todos los días enfrenta el reto de aprender: ¿Cómo nos interpela el texto de la doctora Peláez? Por supuesto, es un texto para leer y releer. Me sorprendió la madrugada, leyéndolo, y preguntándome: ¿Qué podríamos decir que resulte pertinente ante un auditorio de maestros, quienes sufren, igual que los niños menos adelantados, que la doctora Peláez nos retrata aquí? ¿Qué decir frente a un grupo de maestros que sufren también?

Hace veinte años, Rodrigo Parra escribió un maravilloso libro, *La escuela violenta*, en el cual dice que los adultos ejercen violencia sobre los niños y las niñas. Hoy en día tenemos un escenario nuevo, donde los maestros y maestras somos victimizados en un contexto de empobrecimiento, de falta de reconocimiento, de falta de oportunidades.

El texto de la doctora nos interpela a los maestros y a los maestros de los maestros: ¿Dónde están los currículos que hacen de nosotros los maestros sufrientes? Porque somos sufrientes en la educación inicial, en la educación primaria, en la media y en la universidad. El sufrimiento se mantiene. ¿Dónde están esos currículos que nos hacen a nosotros mejores, que dan la oportunidad a la sociedad de ser mejor respuesta para las necesidades de esos jóvenes que nosotros tenemos entre manos y tenemos que formar?

Esas complejidades de ese “yo” que se pone por encima de las condiciones ideales: ¿Qué pasa con ese niño que tiene una casa adecuada, una familia adecuada, que está nutrido, que vive seguro, y que sin embargo se escapa de la fila, y declara “estudiar no es aprender”? ¿Está cuestionando lo que la sociedad en su conjunto dice que es lo ideal? ¿Qué respuestas tenemos para preguntas originadas desde ese pensamiento lateral de los niños, niñas y jóvenes?

La sociedad —¿o será la tradición, o la falta de investigación?— ha determinado que la formación debe darse por esta ruta; hay una ruta definida, y todos invitamos a las nuevas generaciones a que transiten por ella.

Esa fue la primera inquietud que me planteó el texto de la doctora Peláez: una interpelación sobre ese reconocimiento de nuestros niños y niñas en su complejidad; a mi juicio la formación de maestros se queda a mitad de camino frente a esta tarea.

Yo quisiera saber aquí, donde tenemos maestros y maestros de maestros, ¿cuánto nos ocupamos de que nuestros estudiantes –que a la vuelta de la esquina se convierten en maestros– dominen el material verbal como una competencia clave y sean capaces de trabajar en equipo? ¿Trabajamos nosotros en equipo cuando diseñamos los currículos con los cuales formamos a nuestros maestros, a los estudiantes, a nuestros estudiantes en la universidad? ¿Qué tanta capacidad formamos en los estudiantes de analizar esa coyuntura cambiante hoy, esa coyuntura en la que hay formulada para la ciudad una política de familia, de infancia, una Ley de Infancia y Adolescencia? ¿Cómo afecta el quehacer de los maestros la formulación de esas políticas, en particular, en una coyuntura donde políticos y decisores de política deciden sin la participación real de los maestros, sin tomar en cuenta a la familia?

Como maestra, me asaltan preocupaciones, porque esas coyunturas se convierten en banderas, y hay una cantidad de argumentaciones, un enorme esfuerzo por parte de los sectores públicos y de algunos sectores privados, por argumentarle a la ciudad la necesidad del reconocimiento de los niños y de las niñas. La doctora Peláez hablaba de esa idealización de los niños y de las niñas, también, y de ese olvido de los adultos sufrientes.

Entonces, empiezan aparecer campañas comunicativas, y si consultamos la realidad, las estadísticas siguen siendo igualmente dolorosas: les sigue yendo mal a los niños y a las niñas, y les sigue yendo mal a los adultos. Yo quisiera detenerme un poco, porque pocas veces se tiene la oportunidad de interpelar la formación de los maestros como lo estoy haciendo ahora. ¿Qué estamos haciendo con los maestros que se forman?

Hace treinta años, los maestros pasaban por la formación y el desempeño como maestros porque no habían tenido la oportunidad de entrar a ingeniería, a medicina, que era su sueño. Pasaban por la educación como un trampolín, para llegar finalmente a otra cosa que era su verdadero deseo. Uno le preguntaba a un maestro: “¿Y usted qué hace, compañero?” “Bueno yo soy maestro por la mañana, pero por las tardes tengo un taxi; yo desempeño ese otro oficio, porque es que yo estoy aquí de tránsito”.

Yo sigo pensando, a pesar de la afirmación de la doctora Peláez:

Por más condiciones idóneas que se quieran crear o darle al sujeto, para que en ellas “crezca y se desarrolle normalmente”, el sujeto sufre... Sufre su naturaleza

contradictoria. Las acciones que recaigan sobre las condiciones sociales y familiares no lo vacunan del sufrimiento, y aunque el sujeto crezca en una buena familia, no por ello deja de sufrir, ni deja de existir también en estos mismos ambientes ideales la oveja negra. ¿Por qué esta imposibilidad de lo social –sea la familia, la escuela, la universidad– de hacer, tal cual los imaginan, a esos sujetos que consultan, que causan problemas en el barrio, en la escuela, en la familia, y que idealizan como humanos?

Esta imposibilidad nos remite de nuevo entonces a la pregunta: ¿Qué permite la organización del sujeto? Al fin y al cabo, ¿es el sujeto lo que son sus padres, su familia, lo que son sus amigos? ¿Son la familia, la escuela, determinantes en la organización psíquica del sujeto, en eso que es como hombre y como mujer, en eso que lo hace elegir y construir sus formas de relación y de goce consigo mismo, con los otros y con el mundo? ¿En eso que lo hace o no trabajar, que lo hace o no producir, en ser un hombre o mujer de éxito o de fracaso? ¿Existe acaso otra realidad, más allá de la construida como tejido social, que pueda explicar a este sujeto controvertido, que objeta con sus síntomas lo social, es decir, que objeta la esencia que lo constituye? ¿Cómo puede ser esto posible?¹⁰

Reconozco la complejidad del planteamiento de la doctora Peláez, pero sigo considerando que una mejor formación de nuestros maestros ayuda; y unas familias más fuertes, capaces de constituir parte de la red de apoyo que necesitan los niños y jóvenes, ayudan. Porque tenemos retos a la vuelta de la esquina, muy delicados y muy graves, y sólo me detendré en algunos. Estamos llamados a responder desde la educación al drama del embarazo adolescente, que nos va a generar enormes dificultades, sin lugar a dudas, por todas las condiciones que traerán los niños y niñas concebidos por accidente.

Yo sigo afirmando que ese entorno familiar, social, escolar, afecta, y si afecta hoy negativamente, con nuestro esfuerzo, puede afectar mañana positivamente. Pero, entonces, toda la carga de la prueba no tiene que caer sobre los maestros, porque siempre nos interpelan.

Se están deforestando las montañas: “Profesores, por favor.” Los niños delinquen: “¿Qué está haciendo la educación?” El embarazo adolescente: “Tarea de los maestros.” Y ¿dónde están los maestros? Los maestros están ahí

10 Peláez, Gloria Patricia (2007). “La familia, los niños y las niñas: una novela: De la condición de lo psíquico –la representación– a la organización social familiar. La representación anímica, condición de lo psíquico.” Bogotá.

ocupando un estatus que les ha otorgado la sociedad, mal remunerados, no reconocidos; están trabajando duramente, tienen triples jornadas; muchas maestras son madres cabezas de familia que tienen que descuidar a sus propios hijos para ir atender hijos ajenos.

Tienen todos esos retos al frente, cuando es la sociedad en su conjunto la que debe salir a responder a tales retos. No podemos seguir aceptando nosotros, los maestros, esas responsabilidades como si fuéramos los únicos actores. Pero tampoco las podemos soslayar, si es que en el día a día de los niños ocurren cosas que tienen que ser positivas, lo que es responsabilidad de nosotros.

Que debemos improvisar en muchas cosas, sí, pero la apuesta fundamental consiste en que todos los maestros en este país pensemos que los niños llegan día a día a la cita con la educación, y que tienen que salir mejorados, que tienen que estar rodeados de condiciones óptimas, porque cada día que no se vivió felizmente es un día que se pierde y no se recupera.

El sujeto es la semilla, no es el abono

GLORIA PATRICIA PELÁEZ

Agradezco lo que acabas de decir, porque de eso se trata cuando uno escribe: que deje huella, es decir, que marque. La palabra y la escritura tienen ese efecto, y a partir de ahí uno se hace cuerpo, y cuando se hace cuerpo, se puede hacer realidad y encuentro. ¿Qué hay aquí? Cuerpos que estamos en encuentro, y encuentro a partir de la palabra, que nos permite encontrar significaciones a una realidad que por sí misma no la tiene.

Quiero subrayar un elemento: cuando hago énfasis en lo anímico, y contrapongo la realidad, los ambientes, la familia, lo social, no es porque supongo que eso no es importante. Lo hago así para llamar la atención sobre lo que sí se ha olvidado, que es lo anímico.

Más allá de la realidad que vivimos –familiar, social–, está la realidad del sujeto; esto implica que el sujeto no es las relaciones interpersonales, sino que, más allá, está él, que viene y establece las relaciones interpersonales, y ahí pone en escena esa condición particular. Por eso uno no se hace amigo de todo el mundo: uno elige, uno hace las condiciones externas a partir de su realidad

psíquica, de eso que somos como sujetos. E incluso nos sorprendemos a nosotros mismos, porque existe ese otro “yo”; esa división entre el “yo” que piensa y lo que se hace, razón por la que en muchas ocasiones nos desconocemos radicalmente a nosotros mismos.

Es importante crear condiciones afuera, me refiero a la familia, los buenos lazos, es decir, una buena tierra para que crezca la semilla; pero la semilla, en sí, es independiente de las buenas condiciones. Si el sujeto es la semilla, él no es, a pesar de todo, el abono y toda la buena tierra, una semilla que germine obligatoriamente, porque él puede no desplegar su particularidad, o puede ponerla en juego de una manera diversa a las condiciones que el exterior le marque. De ahí que el psicoanálisis sostenga la responsabilidad del sujeto, pues es ente activo y su vida depende de él en lo fundamental. Por supuesto, mientras mejores sean las condiciones, mucho mejor para el sujeto. Esa es una variable que facilita o pone tropiezos pero –en últimas– es el deseo del sujeto lo determinante en su acto.

El niño, un viajero entre dos mundos

KARINA CLAUDIA BOTHERT ORTIZ

Al escuchar a Gloria Patricia, desde el solo título de su conferencia –“De la condición de lo psíquico a la organización social familiar”–, me dije: “Desde mi percepción, yo empezaría por cambiar el orden al título.” Y lo propongo de la siguiente manera: “De la organización social familiar a la condición de lo psíquico.” Desde este lugar ubico las siguientes reflexiones.

Comparto con Gloria Patricia el hecho que no es nuevo para muchos (nos los dijo desde siempre Freud) de que existen tres tareas que son imposibles de realizar. Éstas tienen que ver con ustedes, profesores, porque una de ellas es la tarea de educar. Las otras dos son las de gobernar y psicoanalizar. Imagínense partir de esos imposibles que nos muestra el psicoanálisis, e intentar hacer un punto de inicio desde esta gran ambigüedad, tratar de hacer posible lo que desde la humana condición nos demuestra el psicoanálisis que es imposible.

En esta ambigüedad se funda el trabajo desde la psicología, específicamente, el trabajo con niños, como parte de equipos que todo el tiempo tienen que

ver con la infancia, con mejorar de alguna manera las infancias. Celebro las reflexiones del día de ayer sobre las leyes, porque pienso que a partir de estas reflexiones extensas, profundas, y sobre todo continuas, podemos entender y pensar en que evolucione, no sólo la ley, sino también las mentalidades, y es allí a donde apuntan mi trabajo y mis intervenciones.

A partir de esta gran paradoja que el psicoanálisis nos plantea, voy hablarles sobre la imposibilidad de una vacuna contra el sufrimiento humano. Eso lo sabemos, lo vivimos a diario. De igual manera, quiero compartir con ustedes esa apuesta por la posibilidad de hacer menos dolorosas, más llevaderas, las existencias infantiles.

Para empezar, quisiera compartir con ustedes un relato, un cuento, que no es parecido a los relatos espontáneos que nos plantea Flor Alba. Es el cuento de un chico que participó en uno de los trabajos de investigación que estamos realizando con niños de estratos 1 y 2 del Sisbén, muy por debajo del umbral de la pobreza. Nos referimos a la ciudad de Buenaventura, en un sector donde las condiciones reales son muy duras, que no ayudan para nada a que esa situación de sufrimiento psíquico vaya a mejorar algún día; sin embargo, para mi sorpresa, y para sorpresa de nuestro equipo, encontramos este tipo de producciones infantiles:

Había una vez una flor llamada tulipán.

Tulipán vivía en la tierra.

Llegó el viento, la luna, el sol, el aguacero.

Y después tulipán fue saliendo grande de la tierra...

fue saliendo grande.

Y después el se alegró cuando vio

el poco de flores afuera.

(Niño de 6 años)

Voy a presentar unos ejemplos de niños inmigrantes. Mientras comienzo, traigo una cita de la psiquiatra María Moro, que dice:

Unir, crear puentes entre dos universos culturales diferentes en el seno de una misma identidad es la tarea que deben realizar los niños de familias inmigrantes, y a unir y a coser esos dos mundos, es a lo que debemos ayudarles quienes nos intereseamos el trabajo con los niños de estas familias migrantes.

Sabemos que Colombia es un país que padece la inmigración, y no una inmigración cualquiera, sino la que llamamos desplazamiento de todo tipo.

Los niños de quienes vengo a hablar no son todos niños sufridos o niños vulnerables, como tendemos la mayoría de los profesionales a referirnos a ellos, en este tipo de espacios. Este niño pobre, en condiciones terribles, según nuestra manera de ver y de enfrentarnos a la vida, nos brinda estas palabras. No podríamos pensar que ellas vienen de un niño con este tipo de falencias. Entonces, lo traigo a colación porque quiero que sepan que no todos los niños tienen necesidades y sufrimientos, y no todos los niños están reflejados en el escrito ni en lo que quiero comentarles.

Este pequeño hace parte de ese montón de niños que tienen una vida psíquica “normal”, y no valdría la pena hacer un trabajo de intervención terapéutica con ellos, pero en este espacio voy hablarles de los que sí son muy vulnerables y requerirían que nosotros, como profesionales educadores, intentemos intervenir en la medida posible.

Mi propuesta metodológica se funda, sobre todo, en lo que nos acaba de decir Gloria Patricia, en el conocimiento de que no existe una vacuna contra el sufrimiento —el psicoanálisis nos lo demuestra—, y se funda en unas observaciones que he realizado en el contexto de un trabajo psicoterapéutico con niños de familias inmigrantes. Quiero contarles un poco sobre qué es eso de la migración. Es algo muy banal, porque lo vemos a diario, pero, psicológicamente, ¿qué puede entrañar en los niños y las familias que lo sufren?

Desde nuestra perspectiva, la migración es considerada como un acto psíquico, por la ruptura del contexto del marco externo que implica. Conlleva a una ruptura a nivel del contexto cultural interiorizado del sujeto —del niño—, teniendo en cuenta el proceso de equivalencia entre la estructuración de la cultura y la estructuración del psiquismo humano.

La migración es un proceso sociológico inscrito en un contexto histórico, político, económico. Nosotros nos interesamos por la ruptura, por la parte psicológica, pero es un proceso que podemos analizarlo desde múltiples perspectivas.

En nuestro caso colombiano, las familias desplazadas, que han sido sometidas a violencias de todo tipo, tienen un pasado premigratorio traumático;

es decir, su problema no es tan sólo el evento migratorio, sino lo que antecedió a ese hecho, lo cual determinará la forma como viva su exilio. Toda emigración es un acto de valentía que toma por entero la vida del sujeto, de las familias, de los niños.

La migración es un hecho complejo, ambiguo y fundamentalmente humano; cualquiera sea la razón de este acto, es potencialmente traumático, no sólo en el sentido negativo del término, sino también en el sentido psicoanalítico: un trauma que va inducir necesarias acomodaciones defensivas, adaptativas y hasta estructurales.

Creer y desarrollarse en el exilio, como es el papel o el reto de muchas de estas familias y de estos niños, es un completo desafío. No hago referencia exactamente al exilio vivido por los niños, porque suele ocurrir que ellos no viven el exilio, sino nacen después del exilio de sus padres. Pero ellos lo viven de otra manera, de una manera indirecta: lo procesan a través del discurso, a través del psiquismo de sus padres.

El desarrollo de los niños de estas familias es algo masivo en Colombia. Ya no podemos hablar de un grupo minoritario; es algo que se está saliendo de toda cifra, de toda evaluación estadística. Aquí y en todas partes es un asunto grave, complejo, pero puede llegar a ser apasionante por los caminos que estos niños nos invitan a recorrer.

Dentro de esta complejidad, en esta realidad en la cual diferentes niveles interactúan, la dimensión psicológica tiene un lugar específico, ya sea a nivel preventivo, o a nivel de la intervención determinada. Pero la invitación que yo les hago, y que siempre les he hecho a quienes me han acompañado en otros espacios, es una intervención transdisciplinaria, es decir, no le pertenece a una sola disciplina: todos estamos llamados a ser parte de ella, todos podemos intervenir de esta manera y a este nivel.

Se trata de modificar nuestros propios esquemas para acoger de una manera más adaptada a estos niños. Los resultados de una toma de conciencia y las modificaciones de pensamiento que ésta conlleva muestran que la especificidad del profesional no es un problema; se trata de que hagamos una adaptación transitoria, sincrética, de nuestras maneras de hacer, a las necesidades y al psiquismo de estos niños. La experiencia me ha mostrado que uno sale transformado.

No sólo transformamos a los niños cuando nos descentramos un poco de nuestras teorías volviéndolas más flexibles, sino que también nosotros nos transformamos a través de ello: los terapeutas, los pedagogos, los psicoanalistas, tenemos muchas cosas que podemos ganar haciendo este viaje por lo particular, como también haciendo ese viaje por la multiplicidad creativa de la alteridad.

Los niños de familias inmigrantes tienen también una historia, una voz de la cual se ha hablado en este seminario, otra novela, una cultura, unos orígenes, y están sedientos de oídos dispuestos a escuchar. La complejidad de sus vivencias nos obliga a actuar lo más pronto posible.

Desde mi perspectiva, hay tres momentos básicos en los cuales la intervención se requiere con urgencia, para prevenir que los problemas se agraven: el momento del nacimiento, acompañando a las mujeres en situación migratoria desde que conciben a sus hijos; el del ingreso a la escuela; y el tercero es el de la adolescencia. Voy a referirme a específicamente al segundo momento de vulnerabilidad psíquica, que es el ingreso a la escuela por parte de estos niños de familias inmigrantes.

Los niños crecen y, cuando ingresan a la escuela (sobre todo, estos niños particulares de familias inmigrantes) se confrontan con el mundo exterior. Cuando hablamos del mundo exterior nos referimos al mundo de la escuela (el mundo interior es el de la casa). Sin mucha guía, sin mucha prevención, no pueden prever lo que va a suceder en la escuela.

El encuentro con la escuela, y particularmente el comienzo de los grandes aprendizajes, es un momento de rupturas importantes; a ese niño que ya ha vivido una ruptura impuesta por la inmigración, se le impone una nueva ruptura, que es el ingreso a la escuela. El afuera, entonces, es vivido como un mundo excluyente, en el cual debe encontrar su lugar, guardando aquello que es de su interior. Los dos mundos no pueden coexistir en la representación mental de muchos niños que, hasta entonces, sólo coincidían con la de sus padres.

Freud nos enseñó que la curiosidad intelectual se funda en una gran pregunta, que tiene que ver con los orígenes: de dónde vengo y hacia dónde voy.

Cuando un niño ingresa a la escuela se espera –nosotros, los pedagogos, y ustedes, los educadores de esos niños– que él o ella logren integrar de una

manera fácil los contenidos académicos, esos aprendizajes fundamentales que son la escritura, la lectura y el cálculo. Pero, para no fracasar, el niño tiene necesidad de la integridad de sus continentes de pensamiento; éstos son como recipientes que van a recibir los contenidos escolares. No obstante, con el fenómeno de la inmigración se han roto; el niño carece de esos continentes sobre los cuales recibe los nuevos contenidos que le otorga la escuela.

Algunas veces el pequeño logra rehacer esos lazos, para no fracasar en la escuela y seguir adelante; su inteligencia puede permanecer intacta y es posible que logre construir normalmente los conocimientos académicos. Pero si el niño no logra reparar estos lazos por sí solo, es necesario pensar en algún medio para ayudarlo. Uno que yo propongo es tener en cuenta la cultura de la cual es producto el niño.

El niño es "fabricado" por la cultura, aunque es un ser que desea y que va interactuar con esa cultura y con todo lo que le damos. Pero la invitación es a que —como maestros y profesionales— podamos ir y conocer el mundo del cual viene el niño, y que además de permitirnos ese viaje le permitamos al niño sus propios viajes: que él logre estar viajando entre ese mundo de sus orígenes, de sus viajes míticos, del exilio de sus padres, y vuelva al viaje de la escuela, que pueda estar yendo y viniendo del mundo interno al mundo externo.

Tal es la propuesta que intento hacer: permitir al niño ser un viajero entre esos dos mundos, porque es la única manera que tiene para integrarse a la escuela, para poder adquirir conocimientos, para poder ser. Permitámosle ser.

Para terminar, hablo de una teoría que se llama el etnopsicoanálisis. Quizá sea un poco más fácil pensar en psicología transcultural; de todas maneras, hace alusión a lo mismo. La invitación teórica que hago es a tener muy en cuenta el discurso antropológico, para poder descodificar e interpretar el marco, el contexto y los continentes de los desórdenes infantiles, y tener presente los postulados del psicoanálisis, para comprender e intervenir sobre la subjetividad, sobre la constelación individual de los conflictos y sobre su expresión a través de la historia del sujeto y de sus síntomas.

Lenguaje y saberes infantiles, proyecciones para la investigación

MARTHA HELENA BARRETO RAMÍREZ

En esta mesa hemos centrado el interés en el tema de la familia, que es una gran preocupación que hemos tenido en el programa de Pedagogía Infantil, en particular, en la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. En este último programa, yo abordé el tema de prácticas de crianza, y en general creo que la situación de la familia nos preocupa por lo que tenemos que vivir y enfrentar, por un lado, por el concepto de infancia, y por otro, por la situación que viven los niños.

La profesora Gloria Patricia hizo un trabajo muy juicioso al abordar este tema desde una perspectiva teórica, como es la del psicoanálisis, una disciplina estructural que en la sociedad moderna tuvo que ver con la construcción del sujeto, de la libertad, del deseo. En mi caso, yo también tengo un vacío respecto del psicoanálisis.

Me voy a situar desde el trabajo que he venido haciendo como socióloga y desde la parte histórica, un poco acompañada por las lecturas Foucault. Nos situamos desde una visión estructuralista para pensar las problemáticas actuales. La pregunta siempre debe pasar por el origen, pero no por el origen como la causa, sino como las condiciones concretas que dan emergencia a ciertas problemáticas y a ciertas situaciones.

La pregunta que nos deberíamos hacer es: ¿Qué hemos sido? ¿Qué pasa con la transformación de la familia? ¿Qué pasa con el abandono de los niños? ¿Qué pasa con el embarazo adolescente?

Debemos preguntarnos por la crisis y la transformación de la familia; por las nuevas familias; por qué las mujeres no queremos tener hijos; por qué tenemos tanto susto de comprometernos con ser madres y todo lo que implica un hijo hoy; por las exigencias de la sociedad frente a la infancia; por los enunciados de los jóvenes que dicen que hoy tener un hijo es demasiado costoso, entre otras.

Estas preguntas nos llevan a cuestionarnos si siempre ha sido así, qué hemos sido, qué somos, y qué venimos siendo. Indudablemente, hay transformaciones en la sociedad y cada vez son más rápidas. Estas transformaciones hay que abordarlas desde la investigación, y yo creo que la escuela, los maestros y la universidad, tenemos la tarea de preguntarnos y generar investigaciones acerca de estos temas.

Yo quiero resaltar –frente al sujeto de deseo– que nosotros somos sujetos de deseo de saber. Creo que éste es un experimento que hemos hecho en este seminario y espero que las ponencias y el trabajo que hemos propuesto desde la Cátedra UNESCO y desde el grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, los haya convertido en objeto de deseo, y que ustedes sigan trabajando en esta perspectiva de reflexión sobre temas tan vitales hoy, frente a toda la problemática de la infancia.

Quería mostrar un poco los procesos de transformación de la familia, en documentos importantes como la Ley de Infancia. Ahí la familia pasa por un renglón, según el cual es lo más importante, y en el resto del documento parecen aceptar la crisis de esta institución.

Uno de los postulados de la política de familia se puede parafrasear de la siguiente manera: la familia ha sufrido muchas transformaciones, las mujeres ya están incorporadas al mercado del trabajo, ellas no tienen tiempo para los hijos, por lo tanto, las prácticas de cuidado y las prácticas de crianza, se han modificado, y emergen otros agentes que tienen que preocuparse por el cuidado de los niños.

En segundo término, quiero presentarles algunas reflexiones que he venido haciendo a lo largo del seminario y que yo denomino “apreciaciones del seminario, a propósito de su título: Lenguaje y Saberes Infantiles”. Los trabajos que hemos venido realizando en el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, han tomado un giro hacia la mirada del lenguaje infantil. Esta experiencia nos ha mostrado que en este campo se pueden identificar los procesos de transformación del lenguaje y, por ende, de los saberes de los niños y las niñas.

Queremos fortalecer la línea del lenguaje infantil; es ahí donde está la generación de todos los procesos de novedad en el campo del lenguaje, los saberes que nos permiten ver cómo los niños demandan desde bebés una relación con el lenguaje y disfrutan su ingreso en una lengua y en una cultura, proceso en el que crean y juegan con el lenguaje.

La pregunta por el lenguaje y los saberes de los niños parece habernos abocado a una incertidumbre epistémica. Por una parte, el profesor Cabrejo nos exigía salirnos de las disciplinas para hablar con sencillez de aquello que acontecía en los niños cuando la voz del adulto deja huellas en su psiquis. Esa sencillez nos muestra un trabajo de muchos años de construcción teórica y exige la formación de nuevos conceptos, y por ende, de nuevas prácticas de

educación infantil en la primera infancia. Por otra parte está un trabajo con nosotros mismos que exige un devenir niño, para ser menos adultos, y creo que tal es la tarea principal que nos deja este seminario.

En el debate sobre Ley de Infancia quizá esa era la tensión: ¿Quiénes debatieron la Ley de Infancia? ¿Quiénes toman las decisiones? ¿Cómo se utiliza el saber de los niños y niñas? En síntesis, creo que esta tarea nos impone, desde el grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, fortalecer la línea de investigación en lenguaje y saberes de los niños. Tal tarea nos exige, entre otras cosas, las siguientes:

- Reconocer la complejidad de los discursos sobre educación inicial a partir de la teoría del libro psíquico, como una teoría que tiende puentes con la lingüística, la cultura, la psicología, la antropología y la sociología.
- Posicionar en los discursos sobre educación infantil los estudios de adquisición de la lengua en la primera infancia y el lenguaje como posibilidad de construcción de mundos posibles en los niños.
- Potenciar la teoría del relato como una estrategia que permite visualizar la naturaleza del lenguaje infantil y con ello las formas de transformación del lenguaje.
- Explorar el surgimiento de otros lenguajes infantiles, como la imagen, los comics, el chiste y los generados por las tecnologías de la comunicación y la información.
- Consolidar un campo de investigación en literatura infantil y explorar las tendencias en diseños de cuentos para niños de 0 a 6 años.
- Profundizar en el análisis crítico del discurso como una herramienta para analizar los conocimientos oficiales sobre educación infantil, como la Ley de Infancia, las nuevas concepciones de desarrollo infantil y el lenguaje de los medios de comunicación, prensa, radio y televisión, a fin de problematizar la representación de la infancia y sus efectos en los saberes de los niños y las niñas.
- Fortalecer los proyectos de oralidad y fonética, y su relación con la psiquis infantil.
- Investigar cómo nuevos discursos sobre educación infantil sitúan el estatuto del educador infantil.

Creo que otro reto que tenemos en el grupo es lograr una mejor difusión de los proyectos que tenemos. Ojalá podamos, como ustedes, hacer un evento mucho más participativo y conocer esas nuevas prácticas que ustedes también, desde otros discursos, están generando en la escuela.

Finalmente, este es mi relato. Espero que ustedes también desarrollen en sus escuelas y de manera personal esas líneas de acción que aparecieron a partir de la participación en este relato, para que simplemente no salgamos de este seminario diciendo “qué interesante todo esto”, sino que se convierta realmente en una perspectiva de trabajo en el aula, con los niños, en su escuela y en su vida personal.

Articular el mundo externo y el mundo interno

CLARA INÉS CARREÑO

Como una especie de cierre de este panel, pensaría que la cultura de Occidente tiene la gran particularidad de insistir en dirigir el mundo interno y externo; pero con frecuencia encontramos que lo social parece una realidad de afuera —de la escuela, de las calles, de las leyes, de lo público—, y que el mundo interno está allí, muy poco estudiado, muy escondido, que parece complejo, confuso, y quizá provoca mucha angustia revisarlo.

La tarde invita, en aras del proceso de transformación cultural, en cada uno de los escenarios en que las personas aquí presentes nos movemos, a insistir en la articulación de ese mundo interno con ese mundo externo; a articular lo que somos como sujetos, lo que nos pasa en el adentro —todos aquellos deseos, pulsiones, emociones, sentimientos—, y también eso que es en el afuera: cómo son nuestros aportes, cómo construimos sociedad, cómo enlazamos, cómo somos de manera integral.

La palabra integralidad es profunda, está por realizar y por mejorar, más allá de lo que encontramos en textos o en discursos jurídicos; y quizá está por revisar más a fondo en la práctica del quehacer humano, del ser que venimos siendo.

¿Qué es la integralidad?

Creo que la mesa ha planteado profundas reflexiones sobre el mundo interno y el mundo externo y sobre esa insistente necesidad de articularnos cada vez más —precisamente como lo planteaba ayer el profesor Roch, de cara a los niños postmodernos—, de construir una sociedad con sujetos que aprendamos a vivir de manera más integral.

PREGUNTAS

- *¿En qué momento el ser humano elabora su equilibrio humano, aun cuando las vivencias sean tan contradictorias en el lenguaje cotidiano?*
 - *¿Qué lugar tendría el docente, o posibilidad de educar, si lo que el discurso hace normalmente es separar al sujeto del objeto?*
 - *¿Cuál debería ser el papel de la escuela dentro de la construcción de saberes infantiles a través del lenguaje?*
 - *¿Cómo es la relación del niño con la televisión?*
 - *Desde la gestación, lo cognitivo permite la encarnación del otro en el lenguaje y el afecto, así que ¿cómo un docente puede mediar con el actual lenguaje de la depresión?*
 - *¿Cómo se constituye un sujeto sordo en sujeto, cuando no reconoce la voz de la madre?*
- ¿El lenguaje está más allá de la palabra?*
- *¿Por qué no conciliar el lenguaje-signo convencional para entenderse con el otro, y el lenguaje-símbolo personal y circunstancial?*
 - *¿Considera usted que la literatura —el cuento— es moralizante, debido a la importancia que tiene para el niño en su relación con el otro?*
 - *¿Cuando los bebés son sordos, ¿cómo decir que tienen un inicio en el lenguaje materno?*

— *¿Cuando es el padre el que queda con su hijo? ¿Qué y dónde afecta más la separación?*

EVELIO CABREJO

A los niños que son sordos hay que hablarles como si escucharan, porque necesitan aprender a leer la gramática del rostro, a dar significado a partir del rostro. Los niños que son sordos no son ciegos; por esto, hay que darles acceso al libro del rostro. La dificultad para una familia que sabe que el niño es sordo es que no le habla, y él entra en una catástrofe psíquica. Al niño hay que hablarle directamente, como si oyera, pero eso implica un esfuerzo considerable.

El lenguaje está más allá de la voz, de la parte sonora, de los textos de la escritura; todo esto son huellas. El lenguaje es un conjunto de operaciones muy abstractas que se ponen en escena ya sea través de la voz o la lengua de signos.

El lenguaje es un viaje permanente de lo sensible a lo inteligible. Precisamente, los griegos concibieron los conceptos de forma sensible y forma inteligible tratando de comprender el lenguaje.

El lenguaje pasa por los sentidos —sea por la audición, por los ojos, por la lengua de signos—, pero las comparaciones están más allá. Biológicamente eso se comprobó en los años setenta. Algunos americanos dijeron: si verdaderamente el lenguaje está en el hemisferio derecho y la lengua de signos en el hemisferio izquierdo, entonces la lengua de signos debería estar en el hemisferio derecho, porque es ahí donde se trata la información de la imagen.

Se recogió información: hubo accidentados de autopistas que tenían heridas en el lado izquierdo y que, como eran expertos en lengua de signos, no tuvieron finalmente problemas, porque seguían comprendiendo perfectamente la lengua de signos. Cuando miraron a los que tenían lesiones en el lado derecho, se dieron cuenta de que tampoco tenían problemas.

Esto se da porque el lenguaje, bien sea oído o hablado, es tratado por una parte del cerebro, y es la calidad de la operación que es tratada, y no la materia en la cual se encarna. Yo diría que no hay diferencia entre el lenguaje de signos y el lenguaje que estoy hablando acá. Con el lenguaje que estoy

hablando acá estoy poniendo en escena mis operaciones mentales a través de esta lengua que es el español, pero lo podría poner en escena a través del inglés, o del francés, lenguas que más o menos hablo.

La lengua de signos es la misma cosa. Es una puesta en escena de operaciones muy abstractas, y en este sentido, entre la lengua de signos y la lengua que estoy hablando acá no hay diferencia; la actividad psíquica es exactamente la misma.

No utilizo la expresión sordomudo, porque creo que una persona sorda no es muda, habla un lenguaje de signos, tiene una voz silenciosa. Precisamente, a los niños sordos hay que hablarles para que aprendan a articular. Es por esto que los sordos, cuando están hablando la lengua de signos, están articulando siempre. Nunca verán ustedes a un sordo hablando la lengua de signos solamente, y es por esto que el sordo está mirando al otro, a quien se está dirigiendo; está haciendo una combinación.

Respecto de si la literatura es una especie de moral, yo diría que no. Es una experiencia humana que es universal: existe en todas las lenguas, y está a disposición de las nuevas generaciones, para que puedan utilizar esta experiencia y realizar la propia.

El amor, el abandono, los celos, son cosas que todo ser humano vive. Eso hace sufrir y nadie tiene la respuesta definitiva para esas cosas; cada uno se las arregla como puede. Y la literatura viene a ser esa experiencia humana que toda cultura me ofrece, para ver si puedo darles una solución relativamente interesante. Esa es la literatura.

Hablamos mucho de lectura, de literatura, de libros. Leamos un libro que obtuvo el Premio Latinoamericano de Literatura Infantil. Participé como jurado en ese premio, y pasé dos noches sin dormir, porque fue un libro que me hizo sufrir mucho. Sentía que era un libro de adulto, y al mismo tiempo me sentía cobarde por no reconocer el trabajo que había allí: plantea la problemática que se dijo ayer de los niños de la calle, de la indiferencia de los adultos.

Me parece que este libro recrea la capacidad que tiene la psiquis humana para revivir una experiencia de satisfacción y ponerla a su servicio cuando la vida es casi imposible. No se trata de hacer una apología de la aceptación y la situación; es que únicamente cuando hemos vivido algo agradable, podemos hacer que lo que es insoportable sea soportable por algunos segundos.

- *¿Cómo intervenir el Estatuto Docente para el bienestar y la calidad de vida de nosotras, educadoras, que somos las mamás del siglo XXI?*

MARTHA HELENA BARRETO

La pregunta específica sobre cómo intervenir el Estatuto Docente, no se la podría responder. Sin embargo, desde el trabajo que hacemos en la universidad pienso que sí se debe hacer un trabajo de intervención de los discursos, porque uno podría decir: ¿De dónde procede todo el discurso del maltrato del maestro? Nosotros mismos en la universidad somos maltratados también. Yo creo que es una reflexión que todos debemos hacer en relación con ese tema, pero empezando por las condiciones de contratación, las exigencias de una cobertura de cincuenta niños, todas esas prácticas que ya conocemos.

Pero también siento que hay discursos que ponen al maestro en otra situación, al afirmar que es un pensador, un crítico, un profesional creativo, un profesional a quien toca tomar decisiones importantes en cada momento, y que es necesario reivindicar su papel desde esa perspectiva.

Indudablemente, la perspectiva es que ustedes escriban, que ustedes investiguen, que den cuenta de esa práctica que tienen con los niños; porque la responsabilidad del educador infantil es grandísima, pero, paradójicamente, ni el Estado ni la sociedad lo reconocen.

Yo creo que es un trabajo que a todos nos corresponde. En la universidad estamos desarrollando un trabajo, examinando los dispositivos de política social y educación infantil, y una de las preguntas que tenemos es ésta: ¿Cómo exponen esos nuevos discursos al educador infantil, cuáles son las condiciones de los educadores infantiles frente a las exigencias de la educación infantil?

- *Usted dice que la realidad no traumatiza a los niños. Entonces, ¿qué los traumatiza?*

GLORIA PATRICIA PELÁEZ

Creo que el libro muestra una situación traumática, pero también muestra cómo el sujeto hace de la situación real traumática otra; y al contrario, una

situación que no parece que fuera traumática, que se desenvuelve en unos lazos intersubjetivos normales, marca al sujeto, y lo marca para toda la vida. Freud decía: “Una palabra puede hacer feliz o infeliz a un sujeto por toda su vida.”

Eso es lo que el psicoanálisis muestra y devela. Ahí es donde conecto la idea con lo que decía Martha Barreto al iniciar su intervención, y es que se dice que el psicoanálisis ya está superado, que Freud planteó la existencia del sujeto del inconsciente.

Esto nos explica lo que tiene que ver con la pregunta que se me formula: “Usted dice que la realidad no traumatiza a los niños. Entonces, ¿qué los traumatiza?” La dimensión sexual que nos constituye.

Cuando Freud dice que el niño es un perverso polimorfo, quiere decir que la sexualidad humana no está regida por los genitales, no está regida –como en los animales– por el instinto sexual. Cuando hablamos de perversión, es lo que está desviado del cauce instintivo, y que se juega en otra dimensión, que es la dimensión de la pulsión.

Por eso, cuando el niño nace, la satisfacción no tiene que ver exclusivamente con la alimentación: la boca es una zona, además de alimentación, de satisfacción sexual, que el niño recrea; por eso el problema del chupar dedo, porque se recurre a la pulsión, no al instinto. El chupar dedo no satisface el hambre sino el deseo.

Cuando el niño empieza a preocuparse por los genitales, advierte la diferencia sexual anatómica. Las niñas también: se rozan para masturbarse, se paran como si fueran a orinar como los niños... A eso se refiere Freud: es un niño que es sexuado. El problema es cómo estas pulsiones parciales se van suscribir a lo esperado. Es en el Edipo donde el niño logra encontrar ese cauce, de someter las pulsiones a una determinación que implica su genitalidad. La pulsión tiene que ver con la entrada del orden del significante, desde Lacan.

Voy a unir tres preguntas que son muy amplias acerca del Edipo, la interiorización de la ley y lo moral. Todo está relacionado con el Edipo, porque en este proceso se internaliza la ley.

El psicoanálisis no es una psicoterapia, a diferencia de la psicología y la psiquiatría. Para el psicoanálisis, lo que llamamos síntoma no es enfermedad. Para nosotros, el síntoma es el sujeto, el sujeto del inconsciente, no el yo. Por eso les decía que estamos divididos entre el inconsciente y el yo que habla. El

psicoanálisis no está para arreglar una condición humana, sino que devela la condición humana, es decir, es un saber sobre el sujeto.

Para ustedes, como maestros, no es igual pensar al niño desde la dimensión de la pulsión, desde la existencia de la sexualidad infantil, que hacerlo sólo como ser natural en proceso de maduración orgánica. Pues más allá de ustedes, hay una realidad en el niño que determina la relación con ustedes como maestros y que hace que el niño los tome a ustedes en el lugar de la mamá, ya sea porque está repitiendo esa relación con la madre, o se opone a esa relación con la madre, o porque la mamá no logra llenar las expectativas que tienen que ver con su dimensión edípica, que es lo que está en juego.

El psicoanálisis es una referencia, es una lectura, porque hizo una ruptura en el campo de las ciencias cuando habló del sujeto del inconsciente. Lo que el psicoanálisis puede aportar es mostrar que el niño es un sujeto de deseo, que muchas veces el deseo va en contravía de los ideales de la escuela, y de los ideales que la familia socialmente espera de los niños. Porque la familia está para jalonar al niño y renunciar a eso que es la pulsión y la satisfacción.

Panelistas

Gloria Patricia Peláez

Psicóloga. Candidata a Doctora en Filosofía. Magíster en Filosofía. Especialista en Trabajo Social Familiar. Coordinadora del Grupo de Investigación Psicología, Psicoanálisis y Conexiones, Psyconex.

Clara Inés Carreño

Antropóloga. Magíster en Desarrollo Social y Educativo, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

María Elvira Carvajal

Pedagoga. Magíster en Investigación y Desarrollo Social.

Karina Claudia Bothert

Psicóloga. Magíster en Transculturalidad y Psicología del Niño y del Adolescente. Especialización-residencia médica, Universidad París 5 (René Descartes).

Martha Helena Barreto

Socióloga. Maestría en Desarrollo Humano y Social. Estudios en Filosofía. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.