

Escuela, maestros e infancia
Representaciones sociales de niño en un grupo de maestros

Trabajo de grado para optar al título de Psicóloga

Nilsa Benavides Vallejo
Código 453988

Director de trabajo de grado
José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Programa RED
Departamento de Psicología

Bogotá, Abril de 2009

Agradecimientos

Este trabajo lo dedico a las personas que siempre llevaré en mi corazón.

A mi Mamá quien con esfuerzo y sacrificio comparte conmigo cada sueño, tristeza y alegría.

A mi hermano Alejo quien me regaló los mejores años de su vida para hacer realidad mis sueños.

A mi hermano Guille a quien admiro por su tenacidad.

A Juan Manuel con quien aprendí que no hay limitaciones sino oportunidades.

A mi Papá y mi hermana Ana quienes siempre me acompañan en cada lucha que emprendo.

A quienes de corazón ofrecieron su amistad y estuvieron a mi lado cuando más los necesité y confiaron en mí para compartir sus momentos.

Al Teatro Experimental UN por permitirme explorar sueños olvidados, desafíos no enfrentados, gracias por permitirme ¡experimentar!

Al Semillero de Investigadores del CES por darme la oportunidad de aprender a hacer de la realidad un pregunta.

A mis compañeros de RED quienes con mucha paciencia y compromiso me ayudaron a construir este trabajo.

Al programa de ACNUR-Universidad Nacional, por permitirme encontrar mi lugar en el camino.

A las maestras y maestros de la escuela donde realicé este trabajo, por la oportunidad de compartir con ellos más que la cotidianidad escolar.

Con mucho cariño agradezco al profesor José Gregorio quien cree en cada uno de sus estudiantes, quien creyó en mí y me ayudó a subir un peldaño en este largo proceso de formación.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	7
Escuela, maestros e infancia, una aproximación a las representaciones sociales...	7
Los niños y la infancia.....	14
Antecedentes de investigación.....	20
MARCO CONCEPTUAL.....	27
Justificación.....	27
Problema.....	28
Objetivos.....	29
METODOLOGÍA.....	30
Fundamentación.....	30
Procedimientos e instrumentos.....	33
Participantes.....	36
Análisis de la información.....	36
HALLAZGOS.....	38
DISCUSION.....	59
CONCLUSIONES.....	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXOS.....	69

Resumen

La pregunta por el niño, por sus realidades y experiencias, es una pregunta que muchas veces se funde con la pregunta por la infancia como categoría que evidencia la necesidad de configurar formas específicas de ser en un grupo social, tanto por las acciones que se pueden hacer como por la manera como se es visto por el otro que comparte cotidianidades; es así como el niño toma un lugar dentro de la categoría infancia y se lo interpreta desde este lugar.

A la infancia como categoría se le han atribuido variedad de características, necesidades y obligaciones que hacen concebirla desde posturas particulares, estas particularidades de tratar a los niños desde la categoría infancia se hacen explícitas en los discursos y acciones de los adultos.

En este trabajo se hace una descripción de las representaciones sociales de un grupo de profesores de una escuela primaria acerca de los niños. Se contó con la colaboración de doce profesores de los grados cero hasta quinto de primaria, quienes trabajan con estudiantes de edades comprendidas entre los cinco y los catorce años. La escuela se encuentra ubicada en un espacio de marginalidad.

Palabras claves: niños, infancia, escuela, maestros.

INTRODUCCIÓN

Elaborar un trabajo de grado con la suficiente entrega y compromiso de un investigador social no es para nada sencillo, es más una lucha constante con los conocimientos que se poseen y la búsqueda perseverante de los saberes que no se tienen, además de una constante creación de amores y odios entre lo que creemos, somos y aquello que la realidad nos pone en frente. Esta experiencia de elaborar un trabajo de grado es tal vez una de aquellas que jamás se olvidan, en ella está en juego la acreditación de un título, el convencimiento particular que se aprendió y reflexionó además de la apuesta por lo que interesa y quizá determine los próximos pasos.

El desarrollo de este trabajo comenzó en el Semillero de investigadores del Centro de Estudios Sociales (Si-CES) de la Universidad Nacional de Colombia (UN), como un pre-proyecto que luego me serviría para ser partícipe de la práctica en Investigación en Educación del programa RED de la Facultad de Ciencias Humanas de la UN.

La pregunta por los niños, sus experiencias, saberes, me condujo a la pregunta por la infancia, como categoría producto de los cambios de una sociedad, en este caso la occidental, que buscaba crear un proyecto social. Así en medio de esta búsqueda por el niño individual se hizo necesaria la pregunta por la escuela y los maestros quienes realizan sus labores con niños. Las preguntas se intentaban responder mediante la indagación por las representaciones sociales -RS- de niño que los maestros han construido y que circulan en su cotidianidad. Las RS dan cuenta de “un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado. Además como conjunto de elementos está organizado y estructurado” (Doisé, 2005:15), así que en la medida en que vemos en la cotidianidad las miradas dirigidas hacia los niños comprendemos cómo son ‘entendidos’.

Al igual que la pregunta por los niños, la pregunta por los maestros es un eje que articula no solo este trabajo sino mi propia experiencia, así que reconocer el papel que ellos desempeñan como educadores en diversos saberes, formas y costumbres es explorar en cierta medida sobre la construcción de la sociedad y mi realidad.

Este trabajo está organizado en seis capítulos, el primero es el marco teórico y antecedentes de investigación, en él se hace una articulación entre escuela, maestros e

infancia, representaciones sociales como sustento para tratar de dar respuesta a la pregunta articuladora del trabajo y los antecedentes de investigaciones que giran en torno a RS de infancia; el segundo capítulo es el marco conceptual que presenta la pregunta que sustenta el trabajo, el por qué es pertinente y qué se persigue con la pregunta. El tercer capítulo es la construcción metodológica en la que se describen las estrategias utilizadas para la recolección de información, los participantes, el lugar donde se llevó a cabo el trabajo de campo y los procesos de análisis de la información. El cuarto expone los hallazgos, el quinto la discusión con relación a las representaciones sociales de los maestros acerca de los niños y el sexto las conclusiones del trabajo realizado.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la articulación de los referentes teóricos que permitieron darle un sentido a la pregunta que sustenta este trabajo. Primero se presenta una articulación entre escuela, maestros e infancia, una aproximación a las representaciones sociales como sustento de la pregunta, posteriormente una aproximación a las reflexiones que se han elaborado con relación a los niños y la infancia y por último los antecedentes de investigaciones acerca de las RS de infancia.

Escuela, maestros e infancia, una aproximación a las representaciones sociales

La escuela ha formado parte de la cotidianidad de las sociedades modernas, posee una variedad de funciones que van desde la educación curricular hasta la afirmación de especificidades de la población. Respondiendo a las necesidades de una sociedad que se estaba estructurando en la modernidad, la escuela pasó a ser requisito indispensable para el crecimiento de las sociedades de occidente, convirtiéndose rápidamente en la medida del avance de un pueblo. Con ella la educación dejó de ser exclusividad de los sectores económicos más altos de la sociedad para extenderse a la población con menos recursos. Se mantenía para este caso una diferencia en la calidad de la educación que cada uno de estos sectores debía recibir. Para los más acaudalados y de las altas esferas de la sociedad, una educación enfocada a perpetuar su lugar en la sociedad y para los de más baja condición económica una educación dirigida al servicio de la producción.

Más allá de ser un lugar de consolidación de un proyecto social la escuela,

es y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y una co-productora de subjetividad. El tratamiento institucional del enigma subjetivo en relación con el conocimiento es su objeto, así como el tejido del lazo social es su meta. Tramita ambas cuestiones de modos diversos, a partir de abordar conocimientos disciplinares, distribuir capital cultural, socializar distintos saberes (saberes para vivir, saberes para pensar, saberes para trabajar, saberes para crear), diseñar formas organizacionales, integrar actores diversos, recordar mitos, instituir ritos, ofrecer inscripciones y filiaciones simbólicas, tejer vínculos (con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo), institucionalizar la relación con la ley estructurante de lo social” (Frigeiro, 2001:110).

La escuela como institución estructurante de la sociedad toma su lugar a través de las transformaciones en las comunidades y al reconocimiento logrado a través de la aceptación de su papel en los espacios sociales donde encuentra su lugar. Su significado

y función una vez reconocidos comienzan a formar las RS de las comunidades, formadas por tres fuentes de determinación (Ibáñez, 2001 en Hernández, 2007), porque se inscribe en periodos históricos, políticos, económicos claves para que su lugar sea reconocido (*plano general*), porque una vez significada sus funciones se objetivan objetos concretos y en RS pre-existentes (*mecanismos internos de las RS*) y porque se relaciona con “los contenidos cotidianos de las conversaciones hasta los contenidos de la transmisión de información a través de los medios masivos de comunicación” (Martínez, 2007:10) (*prácticas sociales*)

En esta consolidación de las funciones de la escuela las representaciones sociales (RS) que se van estructurando en la cotidianidad permiten que se determinen lugares y acciones que los actores asumen como suyos y posibilitan la comprensión de la construcción de la realidad, debido a la continua formación de relaciones que se crean en el espacio escolar y en el intercambio continuo entre sus actores, posibilitando la interpretación de la realidad así como su creación, a través de cada una de las manifestaciones expresivas, como “una palabra, un gesto, una reunión en nuestro mundo diario” (Moscovici, 2001:3). Es decir que por medio de la comunicación se crean formas particulares de ser y hacer vida. La creación de realidades también da espacio para la creación de lugares para cada uno de los miembros que constituyen la escuela. Los lugares y acciones son determinados por medio del lenguaje, el cual toma un papel protagónico en estas delimitaciones porque “nos proporciona una forma de ver la realidad, una manera de interpretarla y de representárnosla” (Gimeno, 2003:23)

Al delimitar en categorías las características definitorias de un grupo social se posibilita su comprensión y más que esto su interpretación. Una vez se delimitan los lugares, estos comienzan a circular en diversos y diferentes discursos, dependiendo del tipo de división que se haya hecho comienzan a ser parte de las representaciones sociales de las comunidades. Porque así es posible que las estructuras dentro de un grupo social no se desarticulen, sino que se logre un equilibrio entre las fuerzas de cada uno de los sujetos y así la regulación de la comunidad, debido a que las RS son construcciones sociales,

Aquello que acabamos denominando cosas en cualquier ocasión que se nos presenta no es absoluto un asunto de fidelidad al mundo tal como es. Se trata más bien de un asunto de relaciones particulares en las que participamos. Esto no hace que el científico sea más exacto en sus juicios que un niño de seis años, y con ello queremos decir simplemente

que cada individuo utiliza los términos que son más o menos adecuados a una serie de prácticas en las que se halla comprometido (Gergen, 1996: 168).

En la relaciones que establecemos con otros miembros de la comunidad la búsqueda del lugar de cada uno es una de las tareas que sin ser enteramente conscientes son importantes para determinar las acciones que se deben realizar o están permitidas hacer; es así como las RS que “constituyen la realidad de nuestra vida cotidiana y sirven como el principal medio para el establecimiento de la afiliación a través de la cual estamos obligados a otro” (Gerard Duveen en Moscovici, 2001:3) desempeñan funciones que permiten un acercamiento “confiado” a la realidad porque,

1. Permiten comprender y explicar la realidad, al posibilitar a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su sistema cognoscitivo y sus valores.
2. Desempeñan funciones identitarias: definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos,
3. Guían los comportamientos y las prácticas
4. Desempeñan funciones justificadoras; permiten a posteriori justificar la definición de posiciones y los comportamientos (Abric, 1994 en Flores, 2005).

La identificación de los actores y lugares encuentran en el espíritu humano la “inclinación natural de suponer en las cosas un orden y una semejanza mayores a los que en ellas se encuentran” (Bacon, 1847 en Foucault, 1971:59) es así como las prescripciones que caracterizan a las RS como definitorias de realidades que se han elaborado socialmente, en las cuales existen sistemas de clasificación, imágenes y descripciones las cuales compartimos, actúan como una imposición social sobre lo que nos representamos, dirigiendo la mirada a los objetos que nos rodean a conceptos que se reconocen familiares enmarcándolos dentro de jerarquías para así hacerlos asimilables (Moscovici, 2001).

Las definiciones de lugar y tiempo, se explicitan con mayor claridad en las instituciones que sustentan su funcionamiento en las especificaciones porque separa en cargos y funciones el lugar que cada uno de sus miembros debe ubicarse. En el caso de la escuela, se separa “los públicos escolares construyendo formas escolares y objetivos ajustados a cada uno de estos públicos, constituyendo también cuerpos docentes “adaptados” a cada uno de estos niveles” (Dubet, 1997:43).

Es a través del lenguaje que circula en la escuela, como se determinan los lugares, que se inscriben en lugares pre-establecidos históricamente y que responden a la convencionalización necesaria de los objetos, las personas y eventos, es decir, definen su forma y lugar insertándolas en categorías, que se adaptan a modelos específicos (Moscovici, 2001). La historia de los lugares en los que hay que ubicarse es la marca

que construye realidades. Todo cuanto es un sujeto, es sin lugar a dudas el resultado de una elaboración social de sentidos, sin sentidos, verdades, formulaciones, reformulaciones, etc., de la interpretación de la realidad que precede la existencia de todo ser humano, para este caso el de los maestros y alumnos.

Estas elaboraciones de las realidades del sujeto encuentran un lugar de interpretación a través de la relación del maestro con sus estudiantes y con el discurso pedagógico que van definiendo lugares, el de alumno y el del maestro.

La realidad de ser maestro es una de las realidades del actor, él es también parte de una categoría aún más general, la de adulto, es decir se determinan otras formas de ser y actuar pero que innegablemente determinan su lugar en la escuela como poseedor de una realidad diferente a la del niño. El adulto como maestro se ubica y actúa conforme a su categoría, por ello es a quien se le han otorgado históricamente funciones diversas como

en primer lugar, como suplente que irá asumiendo el papel de los padres en el cuidado, guía y educación de los menores pertenecientes a la burguesía y, más tarde, a las clases altas. *En segundo lugar*, como sustituto encargado de cuidar, vigilar y moralizar a los hijos de las familias que no pueden o no quieren desempeñar esa función. *En tercer lugar*, como “especialista” que asume el cuasi monopolio de la difusión de unos saberes [...], *finalmente*, como figura laica que asume en nombre de la sociedad, representada por el Estado, las misiones de educar y difundir un determinado proyecto cultural al servicio de los intereses generales de aquella (Gimeno, 2003:151).

Las funciones que el maestro asume están determinadas por la historia de la consolidación de su papel, el cual ha ido adquiriendo en las diversas experiencias de su formación, por ejemplo en su práctica docente, la cual tiene un gran ingrediente pedagógico. El papel del maestro dentro de esta construcción pedagógica legitima sus funciones debido a que el ser maestro, “no es una acción derivada de un conocimiento previo, como puede ocurrir en ciertas ingenierías modernas, sino una actividad que genera cultura intelectual paralelamente a su existencia” (Sacristán, 1990 en Salgueiro, 1999: 17). El maestro es poseedor de una gran cantidad de saberes que ha ido construyendo en la realidad escolar, como profesional de la educación y durante toda su experiencia de vida. El saber por lo tanto entra a formar parte de la práctica pedagógica. De manera general “el ser humano llega a ser un individuo en la medida en que se produce en su yo una síntesis, transforma conscientemente los objetivos y las

aspiraciones sociales en objetivos y aspiraciones suyos, particulares y socializa así su particularidad” (Heller, 1987).

En su rol “los profesores están necesariamente ligados a su categoría y a su base de organización” (Bernstein, 1998:44). Los lugares que el maestro ha de asumir están en continuo diálogo con las realidades que se encuentran en sus entornos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, porque,

La práctica del maestro se realiza “con” y “sobre” otras personas: alumnos, padres de familia, colegas, etcétera. Para ejercer su oficio, necesita conocer a aquellos (y aquello) con quienes se relaciona. Con esta finalidad está obligado a usar un conocimiento que, a su vez, le produce conocimiento (de sus alumnos, del contexto escolar, etc.). El conocimiento del maestro es una especie de “sentido práctico”, es decir, un conocimiento útil, ya que existe en la práctica y para resolver problemas prácticos (Tenti, en Kaplan, 1992: 9).

La tensión que genera la condición de conocer con quien trabaja pone en juego otro de los papeles de su existencia en la sociedad y llama en este momento la presencia de las construcciones de los sujetos con quien trabaja, el del alumno, como aquel que recibe instrucción pero quien además es una “una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica. Porque son los adultos (padres y madres, profesoras y profesores, [...], autores y autoras de teorías acerca de la psicología del desarrollo) quienes tienen el poder de organizar las vidas de los no-adultos (Gimeno, 2003:13).

El lugar que se le da al alumno lleva implícita la presencia de un sujeto a quien nombrar como alumno, en el caso de la escuela primaria es al niño a quien se le otorga este lugar, así

La categoría alumno forma parte de la condición infantil y del menor en las sociedades escolarizadas, mientras que la infancia es hoy una categoría distinguida socialmente en la evolución del niño por ser una etapa de la vida en la que se está escolarizado. Son dos imágenes que se reflejan una en la otra, que proyectan entre sí sus respectivos significados, imágenes de infancia. (Gimeno, 2003:25)

En esta nueva experiencia de ser alumno los maestros son los primeros facilitadores del acercamiento a los nuevos saberes, son quienes sirven de mediadores entre los conocimientos que el niño tiene y los que supone debe alcanzar. El maestro en su práctica y en el uso de los discursos pedagógicos construye un tipo particular de estudiante, de niño, especifica sus características y define sus potencialidades, lo regula, por medio de la educación le “impide que ciertas tendencias impulsivas espontáneas se

expresen libremente. Así pues la función represiva de la educación no es una función anexa, parasitaria, que podría suprimirse; la prohibición constituye la esencia de la acción socializante [...] de hecho no se trata de renunciar al placer, sino a su carácter inmediato” (Jolibert, 1993:490).

Así en la medida en que la educación toma su papel, la relación que se establece entre las experiencias, los contextos, las realidades definen también que tipo de acciones se llevan a cabo, la relación maestro-niño define un tipo particular de subjetividad. Cuando el maestro nombra no está únicamente emitiendo palabras, cuando el maestro nombra está creando. Sus palabras determinan las actividades de sus estudiantes además pueden llegar a guiar las maneras cómo los niños se han de ver a sí mismos.

El niño como alumno, encuentra en la escuela un lugar ajeno al que conocía antes de ser escolarizado porque

la escuela implica, más allá de su rutina, un cambio en la temporalidad presente. Por un lado, la sola participación institucional coloca a los chicos frente a la exigencia de la anticipación y la previsión. La organización escolar que establece tiempos de trabajo y de descanso, de atención y producción, una sucesión de materias diferentes y de demandas altera el carácter regular de la vida diaria y sitúa a los jóvenes frente a una cuota de imprevisibilidad y responsabilidad que quiebra la inercia de lo cotidiano (Duschatzky, 1999: 79).

Estas regulaciones del niño como alumno, se enmarcan dentro de otra representación en la existencia de la categoría infancia. “La infancia ha construido al alumno y éste ha construido parcialmente a aquella. Ambas categorías pertenecen y aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos” (Gimeno, 2003, 17). El niño encuentra un lugar fuera de él, en la categoría infancia, como una construcción social que consolidó su existencia en la escuela y que tuvo su origen en la modernidad (Ariés, 198) como proyecto que buscaba la separación de los niños del mundo adulto.

Poco a poco la categoría infancia se consolidó como una representación social que vincula a los niños de occidente, ha sido penetrada a los discursos adultos por medio de la especificación de formas de actuar y pensar acerca de los niños, conduciendo a la especialización de los cuidados dirigidos a la infancia (Donzelot, 1990; Sáenz, 1997, Walkerdine, 2000). Así las representaciones sociales creadas socialmente acerca de infancia, ya no son exclusividad de un grupo específico de la sociedad sino que han pasado a ser parte de todos aquellos que tienen acceso a conocimientos específicos sobre infancia y en el mismo sentido tienen contacto con los niños.

En la escuela se consolidó la concepción moderna de infancia, los niños comenzaron a asistir a las escuelas como una estrategia para alejarlos de las calles y evitar que fueran espectadores de la realidad de los adultos, (Narodowski, 1994, Sáenz, 1997). Además de la separación de los adultos, la creación de cuerpos dóciles, capaces de responder a las necesidades que la sociedad exigía por medio de la instauración de la disciplina, a través del cumplimiento de normas fue posible, con lo cual se asegura una dominación porque el cuerpo responde a aquello a lo que ha tenido acceso (Foucault, 1998, Popkewitz, 1998).

En la escuela la consolidación de una categoría como la infancia se construye a través de los discursos pedagógicos que están cargados de toda una gama de posibilidades de ser y también de no ser, es decir por medio del discurso pedagógico se interpreta al niño como infante y no como adulto, en los discursos pedagógicos se especifica cuáles son las características, necesidades y posibilidades de los estudiantes.

La especificación de los lugares en la escuela están determinados por las delimitaciones que se hacen de los tiempos y lugares como ya se ha dicho, el tiempo en el que se ubica a los miembros de cada categoría se traduce en edad. La edad marca y crea rupturas. En las separaciones que se crean la posesión del poder por el adulto-maestro es la clave para evitar que la brecha se cierre, y es a través de la regulación, del control como se evita que se cierre, porque “crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social, raza [...], el poder actúa para provocar rupturas, para producir marcaciones en el espacio social” (Bernstein, 1998:37). Bernstein (1998:75) trae una reflexión de la inestabilidad que se crea si las estructuras no son bien delimitadas, así si,

El espacio, el tiempo y el discurso no hacen surgir unas estructuras y clasificaciones explícitas, éstas no sirven para establecer ni para transmitir el orden. La ausencia de estructuras y clasificaciones explícitas hacen que tanto la posibilidad como el empleo del control de posición sean estrategias de baja prioridad.

El niño en la infancia es representado por sus maestros, con las características que lo determinan, lugar, tiempo (edad), etc., todas producto de las construcciones sociales histórica; en las escuelas actuales la infancia como categoría ya ha tenido todo el proceso de consolidación, los maestros han recibido la educación que les define el

grupo. En los libros, materiales de apoyo y su propia experiencia definen sus representaciones sobre la infancia.

En esta construcción de la infancia como categoría social la delimitación de las posiciones que el adulto debe asumir como maestro y el niño como infante se logran a través de las relaciones de poder, es decir, al delimitar al niño un lugar como infante se pone en juego la legitimación del lugar del maestro, porque es desde esta posición como se logra posicionar de su rol de educador. La clasificación viene a ser estructurante de las maneras de actuar. En este caso en las maneras de utilizar el discurso; por un lado la presencia de un discurso regulador que limita, da un lugar y especifica las maneras de actuar. En el proceso de consolidación de los lugares las construcciones históricas que ubican al maestro en su lugar y al niño en el suyo, son la marca de la construcción de la realidad consolidada en las RS.

Los niños y la infancia

La pregunta por el lugar del niño en las reflexiones venidas desde diferentes discursos busca en la mayoría de los casos dar respuesta a la complejidad del significado de la categoría infancia, así, los discursos se enmarcan dentro de una compleja gama de postulados desde los cuales se posicionan los discursos pedagógicos, médicos, filantrópicos, etc. Se da un lugar a los niños, describiendo sus necesidades, capacidades, posibilidades, en una descripción que vincule a más de un niño.

En el marco de una gran variedad de miradas hay algunas que tienen mayor presencia en los discursos como es el caso de la mirada a la inocencia del niño, al niño como aprendiz, al niño con sus propios saberes, niño con derechos, niño como delincuente, niño vulnerable. Estas reflexiones dan cuenta de las maneras de pensarse a los niños en diferentes espacios, condiciones sociales, momentos históricos.

El niño como inocente es una reflexión venida de los discursos religiosos y desde una marcada distancia que se debe establecer entre el adulto -y todo lo que éste representa- y el niño. Así, el niño concebido desde la mirada religiosa es visto desde dos posiciones, como el “ángel” inmaculado que es reflejo de la bondad de Dios en la tierra y también es el niño pasional con la marca del pecado original (Pachón & Muñoz, 1996). Estas reflexiones acerca de las características definitorias del niño, determinan también

la relación que se establece con los adultos, los niños a quienes se considera angelicales y “buenos” son aceptados con mayor facilidad por los adultos, al contrario de los menos “buenos”.

En estado de inocencia con relación a los saberes de los adultos el niño es considerado como “incapaz” de defenderse por sí mismo, esto es evidente si se considera que en los primeros años de vida de un niño la presencia de un adulto que le provea lo que él necesita es indispensable, pero la protección legítima la consideración del niño en estado de ignorancia y ensancha aún más la distancia entre el adulto y el niño. La brecha que se crea se considera necesaria porque hay que evitar a toda costa que el niño conozca los secretos que la vida adulta encierra para ella misma, secretos como la sexualidad, la violencia, las enfermedades, la muerte, etc., (Postman, 1983:49).

La distancia entre los “conocimientos” que el adulto posee es lo que realmente mantiene al niño en estado de inocencia, el “no saber”, el mantener ocultos los secretos a los niños es lo que permite que el adulto pueda considerar a los niños como a quienes debe proteger, para que no sufran, no sientan dolor, no vivan las tristezas de la vida adulta, en el niño y su “ignorancia” se rememora una etapa de felicidad del pasado, porque el niño libre de toda atadura adulta en completa libertad es feliz. (Rousseau, 1966).

Dado que la inocencia es ignorancia, engendra la posibilidad de instruir al niño en lo que el adulto considere necesario para el futuro, todo aquello que en la vida adulta se ve como carente se busca subsanar desde esta ignorancia. Rousseau (1966), presenta una mirada en el futuro como una pérdida del presente:

Oigo los clamores de esa falaz sabiduría que sin cesar nos lanza fuera de nosotros, que desdeña el tiempo presente corriendo sin tomar aliento en pos del porvenir, que huye al pasado que nos adelantamos, y que a fuerza de querer trasladarnos adonde no estamos, nos traslada a donde nunca estaremos (88).

Ahora bien, si el niño es ignorante ¿qué hace el adulto, para “sacarlo de esta condición”? Crea una serie de estrategias para instruirlo ya sea en “un saber hacer” un oficio, o lo instruye en una escuela y es así como la figura de niño aprendiz toma fuerza.

La categoría de *niño aprendiz* es traída de los discursos de la formación en oficios con lo cual se buscaba que el niño cuando sea adulto transmita a otros lo que él ha aprendido. La enseñanza y la idea de un futuro en las sociedades occidentales recaen

posteriormente en la labor de la escuela, como lugar donde los niños van a aprender lo que les será útil para su vida adulta. En el niño se depositan las esperanzas de un futuro más prometedor, es considerado casi como la base para la consecución y realización del proyecto moderno.

El niño aprendiz ha de recibir formación en saberes científicos, artes, humanidades, y también la formación de su “personalidad”, en principio lo relacionado con la higiene y las buenas costumbres; tomando un lugar como alumno y manteniendo la distancia entre él como a quien se instruye y el adulto-maestro quien lo educa. El niño aprendiz es asumido desde una linealidad, y la psicología ha tenido mucho que ver en la construcción de las representaciones sociales de infancia por la delimitación que se hace en la edad. En algunos enfoques psicológicos como la psicología del desarrollo se encuentra un niño en un periodo determinado de la vida, quien ha de cumplir con ciertos requisitos, para poder dar paso al siguiente, haber desarrollado algunas habilidades. Así por ejemplo se espera que el niño de 3.2 meses levante la cabeza 90° cuando está echado boca abajo, a los 7. 8 meses se siente sin apoyo, a los 22 meses suba las escaleras con ayuda, a los 24 meses tire al pelota hacia el frente (Stassen, 1997). Al desarrollo de las habilidades motoras se les presta mayor atención antes que el niño entre a la escuela. Una vez escolarizado los progresos, estancamientos o retrasos están medidos por la capacidad de interpretar, completar figuras, realizar operaciones matemáticas, resolver problemas y la capacidad de socialización.

Al niño como carente se le desconoce su experiencia, se lo ubica en un punto a partir del cual el adulto interviene de manera consciente y directa en la formación, las reflexiones a propósito de los niños aparecen con mayor frecuencia desde la edad escolar. Algunas reflexiones con relación a la pregunta por los *saberes del niño*, vienen dadas desde el reconocimiento de la diversidad de culturas, creencias, costumbres. La antropología ha adelantado la reflexión por los saberes de los niños, ubicándolos en la realidad que les es propia, no la homogenización que se persigue con la instrucción escolar, en la que el currículo con sus temas generalizados para toda una Nación, define unos resultados idénticos y una misma ruta para todos.

Así, cuando un niño llega a la escuela ya ha tenido sus propias experiencias, antes de aprender a cumplir horarios, tareas académicas, ha compartido con sus familiares y

amigos variedad de saberes. Los juegos que el niño ha jugado, los deberes que ha cumplido, las alegrías y tristezas ya hacen parte de su vida. Todo lo que sabe y va a conocer durante el resto de su vida, va a estar atravesado por la relación con otros saberes. Los saberes han llegado a él después de varias transformaciones, estos son de tipo cotidiano y no cotidiano. El primero “es la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad, que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.)” (Heller, 1987). En el segundo caso, es un saber que invita a la reflexión y crítica de lo que sucede alrededor, es la posibilidad de hacer uso de aquello que se ha adquirido para crear una manera propia de ser y actuar (Vigotsky, 1978).

Como casi todo lo que se trata de valorar se lo ve desde la ausencia, el desconocimiento de los saberes desde un espacio como la escuela le da un lugar al niño en las reflexiones sobre su relación con el saber. El niño al que hay que educar poco a poco se lo enmarca dentro de otras categorías que lo determinan desde un lugar en la mirada del adulto. El niño que se construye desde los discursos adultos de control, de protección, de enseñanza, de ausencia de bienestar, es además el *niño de la infancia de los derechos*.

La formulación y consolidación de los derechos de los niños tiene una doble acepción, aquella que se relaciona con los niños que están escolarizados, quienes cuentan con los beneficios propios de su condición escolar, es decir, la posibilidad de control sobre ellos, la “socialización”, el compartir con otros. La acción de protección que antes solamente recaía en las instituciones de caridad también es atribuida a la escuela protegiendo así a los niños. Sáenz (1997), con relación a este punto hace evidente cómo en las primeras décadas del siglo XX se hizo la transición entre la caridad de las instituciones religiosas a la filantropía en la escuela para poder continuar con la protección de los niños. Citando a Nieto (1915:16), explicita el valor que se le atribuyó a esta transición.

Tenía que penetrar al fin la idea cristiana que reúne varias obras de misericordia en una sola para darles un máximo de eficacia a todas. Y la idea -a más de bella y buena- fue brillante, porque ciertamente son dos cosas de muy distinta trascendencia la caridad que a ciegas hacemos en la calle o en la puerta de la casa, y la que con ojo clarividente hacemos en la escuela.

Aunque date de principios del siglo pasado la condición asistencialista de la escuela no ha dado retroceso. El papel de la caridad se traslada una vez más a la concepción de los derechos que se le han de reconocer al niño, aunque sea un discurso en el que se trata de reconocer al niño como sujeto de derechos su aprobación es contradictoria.

Finalmente, en 1989, las Naciones Unidas aprueban la primera Convención Internacional sobre los derechos de las niñas y los niños y con ella se acepta la idea de que el niño y la niña tienen derechos como todos los seres humanos. Paradójicamente ha sido necesaria una convención separada de las relativas a todos los seres humanos para que se asuma que las niñas y los niños están incluidos entre los portadores de derechos (Alzate, 2003:147).

Entre los derechos que se aprueban hay una marcada exigencia por la protección, una familia que esté pendiente del niño, una madre que solo en casos extremos perderá la potestad de sus hijos, exigencias por la educación y los cuidados en salud.

La otra mirada a los derechos es la que se legitima con la “presencia del menor”, sobre quien recaen otras normas. Es el *niño infractor o delincuente*, en términos de Narodowski (1999) la “infancia desrealizada”, “son niños hacia los cuales difícilmente tendremos un sentimiento moderno de infancia, ternura y protección [...] su lugar ya no está en la escuela sino en institutos correccionales, e incluso, la cárcel.” (51-54).

Considerando las condiciones extremas de pobreza y abandono, se crean estrategias particulares para el control de los niños. La particularización especialmente de aquellos quienes se encuentran en estas condiciones es una forma de legitimar el lugar de poder que el adulto tiene al hacer explícita la necesidad de su presencia para la corrección y control de los niños.

La infancia delincuente que descoloca el lugar de la infancia moderna como lo explicita Narodowski, es sin duda la que pone en “entredicho” el papel que el Estado debe asumir para lograr incluir en sus sistemas políticos a todos los niños y lo deja asumiendo el papel de “paternalismo” justificador de las deficiencias internas de su organización.

La explicitación de los derechos de los niños da cabida a la reflexión que se hace por los *niños vulnerables*, en muchas acepciones. Esta vulnerabilidad es concebida como la imposibilidad de acceder a los derechos que les son propios por su estado de infante y la vulnerabilidad que pone en peligro la inocencia. En primer lugar el niño que se mira

como el que no tiene posibilidades, el pobre, el explotado, el falto de amor, es una mirada “al niño de los países periféricos”. Son los niños que se encuentran en contextos con un alto índice de violencia, por ejemplo.

Los que no se encuentran en estados de pobreza absoluta su vulnerabilidad se asume desde la posible pérdida de la inocencia, que puede ser perdida debido a la información que reciben de los medios de comunicación y su creciente vinculación al mercado como consumidores.

A los niños se les otorga un estatus de consumidores mediante la mercantilización los deseos (Abad, 1999; Corea, 1999), es el caso de mercantilización de la inocencia, (Giroux, 2000), es decir la utilización de espacios artificiales para que los niños puedan asistir con sus padres a “divertirse”, en donde encuentran infinidad de juegos, y souvenirs relacionados con los programas de televisión, películas, cantantes que estén marcando la moda comercial, los cuales aguardan para ser comprados. Además con la búsqueda de consumidores la diferenciación en la edad que se había creado con el fin de mantener un poder sobre la infancia (Bourdieu, 2002; Corea, 1999), se ve desdibujada, “hoy las diferencias se marcan según otro principio, consumidores o excluidos del sistema de consumo” (Corea, 1999: 12).

Con razón Narodowski (1999) la define como “infancia hiperrealizada” es aquella en que la posibilidad de acceder a la información es muy fácil, son “como emperadores mediáticos se adueñan de experiencias y saberes que a todos nosotros nos costó décadas procesar” (Narodowski; 1999:50). Este tipo de infancia es aquella en que la posibilidad de la inocencia es borrada por la información que reciben de los medios de comunicación (Giroux, 2000; Buckingham, 2005; Postman en Buckingham, 2005), los cuales acercan a los niños a saberes que anteriormente eran exclusivos de los adultos, la vulneración es a su inocencia, a su estado de ignorancia.

De este modo, las reflexiones sobre los niños abren las puertas para la interpretación de las realidades que se construyen y reconstruyen continuamente debido a los cambios vertiginosos de los países, las culturas y por supuesto las personas. La infancia se convierte en una excusa que permite preguntarse la vida en la cotidianidad. La infancia es una edad, una pregunta, un estado, una categoría, una forma de ser, una forma de estar, un vínculo, una exclusión, una oportunidad, una solución, una salida, la

infancia puede ser esto u otras cosas más. Como dirán muchos autores de la infancia, es indefinible, lo que es en especial definible es su presencia en la cotidianidad de muchas instituciones encargadas de leerla, interpretarla y formarla.

En medio de esta variedad de lecturas posibles, la mirada a una de las instituciones “encargadas” de la infancia como la escuela y en ella los profesores deja abierta la posibilidad de leer cuál es el niño que ellos se representan y por medio de las representaciones sociales que circulan se logra un acercamiento a los contenidos que estos discursos y prácticas estructuran acerca este.

Antecedentes de investigación.

El interés dirigido a la infancia se hace más evidente a finales del siglo XIX y principios del XX. En 1900 se publica el libro de la sueca, Ellen Key, *El Siglo del Niño*, (Chateau, 1972). Esta publicación tuvo gran repercusión no solo en el ambiente académico sino en espacios sociales de carácter filantrópico. Dando paso a una gran producción relacionada al tema de la infancia. Con la llegada de esta preocupación por la infancia se crearon una serie de derechos que permitían proteger a los niños de agentes externos que pudieran hacerles daño. Es como ya se ha dicho, una respuesta a las necesidades propias de una época, específicamente a la utilización desmesurada de la mano de obra del niño, quien era expuesto a eternos horarios de trabajo con pagos paupérrimos.

Algunos de los derechos que se consagran específicamente para los niños ya están mencionados, dentro de los derechos Universales del Hombre; algunos de estos son: derecho a la vida, derecho a un nombre y una nacionalidad, figurar entre los primeros que reciben atención y socorro; de manera general el niño tiene derechos a un cuidado y atención especial (Taleva, 2004: 64-66). Con la instauración de estos derechos y algunos más específicos, y su consolidación en los Derechos de niños y niñas, aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas, celebrada el 20 de noviembre de 1989 (Casado, 1997: 5) se busca que ellos sean tratados de tal forma que desarrollen sus potencialidades, y sobre todo que no sean explotados. Aunque con la instauración de los derechos se logra evitar que los niños sean utilizados como mercancía, lo que debería estar en la base de estos derechos es lograr al menos un cierto grado de felicidad, tal

como se buscaría en *La ciudad de los niños* que nos propone Tonucci (1997), niños dueños de su espacio, de lugares para jugar, realizar y expresar sus intereses y necesidades. Niños y niñas con una voz que sea escuchada y que haga eco en las dinámicas sociales de sus hogares, barrios, veredas, pueblos o ciudades. Por algo que también hay que volverse a preguntar es por la historia personal de las niñas y niños, por su forma de vivir y ver la vida.

Los trabajos de investigación cuyo eje articulador son las características definitorias de un grupo de niño y que se enmarcan en la categoría infancia y las representaciones sociales tienen un marcado énfasis en las reflexiones por el desempeño escolar, el contexto social donde están los niños y por preguntas dirigidas específicamente a indagar por la categoría infancia. En este apartado se presenta la descripción de trabajos que se han desarrollado alrededor de las anteriores temáticas.

Desempeño escolar:

En el caso de las RS de maestros sobre el desempeño escolar de sus estudiantes se atribuye el bajo rendimiento a características específicas de los estudiantes. En el estudio de Butti (1998), se pide a los profesores que califiquen en una escala de adjetivos opuestos, negativos o positivos, “la imagen” de los estudiantes exitosos y fracasados, concluyendo que aquellos que son evaluados del lado más negativo son considerados los que tienen más bajo rendimiento escolar. Estas diferentes formas de representarse a los estudiantes generan que las prácticas educativas varíen, es decir se hacen actividades diferenciadas por grupos de estudiantes, y por lo que de ellos se puede esperar.

Kaplan, por su parte realiza un trabajo sobre las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica (1997), en este trabajo se indaga por la inteligencia como concepto, como realidad; la búsqueda está enfocada en comprender cómo la manera de abordar la inteligencia permite ubicar a los estudiantes dentro de determinadas categorías. Así por ejemplo Kaplan hace evidente tres tipos de concepción de inteligencia, por un lado lo innato, la relación con el medio y las interacciones. En esta indagación las posturas en torno a la inteligencia varían, pero se mantienen estas tres categorías generales. La inteligencia y el rendimiento escolar se relacionan, aunque no es totalmente asumida la inteligencia como una característica

general y tampoco se asume que es evidente en un tipo particular de comportamiento. La relación se da en la manera como los profesores correlacionan las categorías y las formas de concebir a sus estudiantes, como capaces para realizar actividades diferenciadas entre cada uno.

Otro trabajo de Kaplan, con relación a la manera como los profesores interpretan a sus estudiantes, es el titulado *Buenos y malos alumnos* (Kaplan, 1992), aunque no es un trabajo netamente sobre RS, permite acercarnos a concepciones de estudiantes con relación a la clasificación que los maestros hacen de sus estudiantes, lo que conlleva a que en muchas de las clasificaciones se evidencien características relacionadas con el comportamiento, las buenas costumbres, el hablar en clase, hagan que los maestros identifiquen a sus estudiantes y su desempeño. Así, cuando un estudiante a quien se ha considerado malo, responde a los requerimientos de la profesora de una manera acertada le causa gran impacto, y busca explicación. Lo que no ocurre con el estudiante que es considerado bueno, aunque éste se equivoque es justificado, como un error aislado.

El efecto pigmalión describe la influencia de las expectativas de los profesores y el rendimiento escolar de sus estudiantes. Los trabajos que se han realizado con base en este fenómeno “se limitan a verificar su hipótesis sin explicar en absoluto cómo puede producirse, mediante qué procesos se cumplen las expectativas. Omisión a la que puede atribuirse la idea que de él se deriva de que las expectativas del profesor se cumplen de forma mágica y automática” (Díaz-Aguado, 1983).

Contexto.

Otro factor que determina las RS que los maestros construyen de sus estudiantes, tiene que ver con el contexto socio económico en el que se encuentra inserta la escuela, se asume que las condiciones de pobreza de los estudiantes son un factor determinante para su bajo rendimiento escolar.

Basel (2003), realiza un trabajo acerca de las representaciones y sentidos de un grupo de profesores de una escuela rural referente a la escuela, la familia y la alfabetización de los niños, los profesores con quienes se trabaja en el estudio son en la mayoría personal único y por lo tanto trabajan en las aulas de clase con estudiantes de diferentes edades. En las entrevistas con los docentes encuentran que hay una

concepción generalizada de carencia, los profesores denuncian la falta de materiales, espacios, etc., a esta carencia atribuyen las dificultades en el aprendizaje. Para estos docentes el contexto en el que se encuentran los niños no posibilita que puedan aprender y saber más, porque no reciben apoyo en sus familias ni los padres invierten en la educación de sus hijos, el dinero que consiguen está destinado para otros fines.

Oyola (1994), evidencia la relación que los maestros establecen con las condiciones económicas precarias de los estudiantes y su rendimiento, además de relacionarlo con el abandono de los padres quienes no sirven de apoyo para continuar la labor fuera de la institución educativa.

Los estudios realizados desde las instituciones de asistencia basan la mayor parte de su trabajo a la protección de los derechos de los niños, su presencia en espacios con índices altos de violencia, pobreza, son en gran medida una explicación de su papel como protectores de los derechos. Por esta razón se presentan los trabajos más destacados de algunas instituciones de protección a la infancia.

Las instituciones de atención a la infancia que mayor peso tienen en diferentes espacios sociales, culturales y económicos, se consolidan en el marco de Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. La mayoría de estos organismos (UNICEF; Save the children), tienen como objetivos centrales la protección de los derechos y la generación de espacios que permitan a las niñas y niños acceder a ellos; por ejemplo: UNICEF, Save the children: buscan prestar atención y ayuda a la infancia que se encuentra en estados de emergencia, con el fin de lograr superar problemas como hambre, violencia física y psicológica, guerras, desastres naturales. En el caso colombiano el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) fue creado en 1968 en una época en la que se hacían evidentes la desnutrición, problemas familiares, y en general como respuesta a las problemáticas sociales.

Estos organismos de carácter nacional e internacional se refieren a la infancia como a aquella a la cual hay que brindar cuidado y protección, porque existen lugares en el mundo donde se violan sistemáticamente sus derechos. La UNICEF, publica anualmente un informe sobre el Estado Mundial de la Infancia, con este se busca dar cuenta de la labor que se hace en diferentes países del mundo, con relación a la disminución de muerte infantil, acceso a la educación, salud, vivienda. En el informe de

enero de 2008 sobre América Latina y el Caribe, se hace un balance de los avances que se han tenido con miras a alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Infancia como categoría centro de la pregunta de investigación.

Un trabajo representativo sobre RS de infancia fue llevado a cabo por el Grupo Infancias, conformado por varias universidades de Bogotá. El trabajo fue denominado *Sobre imaginarios sociales y concepciones de infancia en Bogotá* (Grupo Infancias, 2004). Trabajaron con una población de 4589 personas, entre educadores de pre-escolar y primero de primaria, comunidad que tenía contacto con las niñas y niños y organizaciones sociales. El objetivo del trabajo estaba centrado en la búsqueda de significados de infancia que tenían los participantes, los resultados dejaron ver que la infancia era entendida prácticamente en categorías de vulnerabilidad, relacionada con la pobreza, infancia con derechos, inocencia, y las niñas y niños como una proyección, sin un tiempo en el presente y con mucha presencia en el futuro.

El trabajo de Casas (1992) es una reflexión por la manera como los niños son representados por los adultos, con preguntas articuladoras como: los hijos según los padres, actitudes de los adultos hacia la infancia, los medios de comunicación. En el primer caso la conclusión es que las representaciones de los padres acerca de sus hijos tienen relación la crianza, las expectativas y el contexto. En el caso de las RS de los adultos, se asocia la infancia con la necesidad de control, la dependencia. Las RS venidas desde los medios de comunicación, toman como base para las reflexiones los programas dirigidos a los niños, los que hablan sobre los niños y los que presentan niños en la pantalla, se concluye que los programas tienen sus propias dinámicas con el uso de simbolizaciones y mensajes específicos. El autor hace un especial énfasis en la necesidad de realizar más estudios así como de reconocer que los niños reciben información variada de estos programas.

Verdugo & Sabeh (2002), realizan un trabajo en el cual se preguntan por la percepción de la calidad de vida de la infancia, la pregunta está dirigida a los niños de dos instituciones educativas en España y Argentina con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, realizan preguntas semiestructuradas y aplican una prueba de percepción de calidad de vida KINDL la cual fue sometida a un proceso de validación. Realizando las preguntas a los niños buscaban no basarse en lo que los adultos decían, porque la

posición de los investigadores era que hay diferencias entre la percepción de calidad de vida entre niños y adultos. Las categorías que analizaron fueron: ocio y actividades recreativas, rendimiento, relaciones interpersonales, bienestar físico y emocional, bienestar colectivo y valores, bienestar material. Los resultados mostraron que no hay una marcada diferencia entre la percepción de calidad de vida entre los niños españoles y los argentinos, de manera general las relaciones sociales, el bienestar físico, el bienestar psíquico y las actividades de la vida diaria son en orden las que mayor peso tienen.

Martínez (2001), realiza un trabajo para la Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, en este la pregunta está dirigida a analizar si efectivamente los niños y niñas son representados por la Comunidad de Madrid (profesores de instituciones oficiales, trabajadores sociales y comunidad que trabaja con los niños) como sujetos que pueden participar activamente en las decisiones de la comunidad. Los resultados que obtuvieron muestran que las construcciones se basan en el reconocimiento de los niños con derechos, con poca posibilidad de participación, hacen evidente que el trato que reciben de los adultos los mantiene en una condición de subordinación y dependencia. Aunque en algunos discursos, en especial de políticos y profesores de instituciones no formales son reconocidos como ciudadanos no es totalmente asumido así.

Un artículo particular e interesante con relación a las representaciones de infancia es *Quiero para mis hijos una infancia feliz. Socialización y cambio en torno a las representaciones sociales sobre infancia* (Puyana, 1999). En este caso los derechos de la infancia van haciendo eco en las formas de representarse a las niñas y niños. En el trabajo se realiza un paralelo entre la forma de vivir la infancia de las madres y la manera como son ‘criados’, educados y se divierten sus hijos. En las respuestas aparecen nuevas formas de ver a los hijos, se titubea al decidir si trabajar o estudiar, inclinándose por la educación. Los juegos son una especificidad de la infancia para las madres, lo que no ocurría con ellas, esta frase es una clara presentación de esto: “el huso era mi juguete. Florinda, mujer de 33 años, campesina” (Puyana, 1999: 142). También la presencia de la psicología para entender y atender a la infancia jugó un papel importante. Este trabajo posibilita comprender la creación, transformación, y mantenimiento de las representaciones sociales en las sociedades. No siempre ha existido la categoría infancia,

ya lo tenemos claro. Es una categoría que se transforma y llega a diversos y diferentes grupos humanos a medida que la mayoría va familiarizándose y compartiendo las maneras de ver la infancia.

Garrido (2003), dirige su pregunta por las representaciones que los niños tienen sobre ellos mismos, el trabajo es realizado con niños que trabajan en las calles y que han estado en centros de reclusión. En general el trabajo está sustentado hacia la búsqueda de la restitución de los derechos de los niños. Por ello la pregunta es también por las políticas de protección de la infancia. Los resultados obtenidos muestran que los niños definen la infancia desde la concepción moderna. Para los niños la infancia es el tiempo para jugar no trabajar. Pero es la infancia de otros, porque ellos trabajan y están en las calles.

Los trabajos antes citados dan cuenta de algunas representaciones sociales acerca de la infancia que circulan en los discursos de la sociedad contemporánea. Su presencia aparece como respuesta a las transformaciones históricas e intereses institucionales. La infancia es vista desde su lugar en la escuela, evidenciando la preocupación por el rendimiento escolar en lo referente al cumplimiento de los objetivos trazados en la institución. Los niños son vistos desde las carencias que tienen, desde “la falta”, tanto en habilidades como en el acceso a la cultura y a medios económicos favorables.

Si desde la consolidación de la presencia de la infancia en la sociedad se buscaba la regulación de sus actúares, educarlos y construir sus propios espacios, es interesante notar como los discursos aunque con algunos matices de variación se mantienen hasta ahora vigentes. Las preguntas dirigidas a la comprensión de la infancia se enfocan en la educación, en la protección, en los derechos, precisamente en lo que debería ser la infancia.

MARCO CONCEPTUAL

Justificación.

La escuela es en su conjunto una oportunidad de transformar, porque quienes la conforman crean y recrean formas de ser y hacer una cotidianidad, además son sujetos capaces de pensar y pensarse nuevas formas de hacer sociedad, por lo tanto la búsqueda de los significados de niño para un grupo de profesores de una escuela primaria es una pregunta por el sujeto en acción, quien está cada día compartiendo sus saberes en el aula y fuera de ella, con sus estudiantes o colegas, en escenarios escolares y fuera de ellos.

En la escuela se crean constantemente los estudiantes, ya sea como niños, jóvenes, amigos, etc., por lo tanto preguntarse por las representaciones sociales de los maestros sobre ellos permite visualizar cuál es el niño que está representado en la escuela. Esta pregunta por el niño está atravesada por la pregunta por la infancia, si bien, las discusiones en torno a la categoría infancia han estado dirigidas hacia múltiples frentes, como las que buscan dar respuesta al origen de la categoría en la sociedad (Ariès, 1987), las explicaciones a las características que la identifican, es decir como eran, son y deben ser las personas que la conforman (Stassen, 1997), reflexiones constantes sobre su desaparición (Postman, 1999), aquellas que la complejizan y la abordan desde la pluralidad de contextos, de saberes y momentos históricos (Buckingham, 2002, 2005; Narodowski, 1994; Corea, 1999). La pregunta por las representaciones sociales de los maestros acerca del niño enriquecen estas discusiones dado que conducen al niño como sujeto que sustenta la existencia de la categoría infancia, y a la escuela como lugar donde se construye la infancia.

A partir del reconocimiento del inacabado camino que rodea la pregunta por el niño y la escuela, preguntarse por el niño es uno de los caminos que conducen a la interpretación de las realidades dentro de esta institución. La búsqueda de la mirada de los maestros hacia los niños es también una mirada a la escuela, a sus transformaciones, estancamientos y particularidades. Las representaciones sociales de los maestros encuentran en la psicología un “gran respaldo”, por un lado porque las RS posibilitan un acercamiento a la significación de un grupo social con un objeto y por otro porque los niños han sido objeto de sus preguntas despertando siempre inquietudes en la

comunidad académica de la psicología. Así, al articularlas en este trabajo en un espacio tan particular como la escuela, se aporta a las reflexiones venidas desde la psicología en la medida en que hay preguntas que aún no se responden, la pregunta por los maestros en su relación con los niños, contribuye a comprender ¿cuáles es el niño representado por los maestros?, ¿qué significado tiene la infancia en la cotidianidad de los maestros?, etc.

La pregunta por el niño en espacios escolares es un aporte a mi formación como psicóloga, es esa inagotable búsqueda del reconocimiento del otro que permite volver hacia uno mismo. Además la pregunta por la escuela y los maestros que sin querer ser vista desde el principio de mi formación profesional, se mantuvo en mí, me ha hecho reconocer que uno es lo que es, por lo que ha sido, lo que ha interpretado, escuchado, construido y reconstruido con uno mismo y con los demás. Aún llevo conmigo la idea de la escuela transformadora, del maestro intelectual orgánico que describe Gramsci (1972), porque reconozco que el papel de la escuela no viene precisamente desde el aula de clase, sino de todos los espacios donde se pueda reflexionar sobre las condiciones sociales, el poder, la esperanza y las luchas por la igualdad. Pero para poder interpretar la escuela desde fuera es necesario indagar en el interior, las miradas, posicionamientos y formas de ser maestro, estudiante, en general una persona en una institución escolar.

Problema.

Los niños desde la mirada docente.

Las representaciones sociales como “un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado” (Doisé, 2005:15), dan significado a la manera como se actúa y la forma como se responde a cambios en el espacio, estructurando aquello que ya se conoce, con lo que se reconoce como nuevo.

Las miradas del niño representado por las personas e instituciones que trabajan con él, varían, son miradas que tienen como una de las bases de su construcción los espacios donde se viven las realidades. El caso de los niños y la infancia es particular. Una vez creada la escuela, el convencimiento generalizado de la sociedad moderna era que allí se estaban instruyendo a los hombres del mañana. Luego surgieron las preguntas por el quehacer pedagógico de las maestras y maestros en sus aulas de clase, convirtiéndose

ellas y ellos en objeto de estudio de las investigaciones adelantadas al interior de la escuela, con diversos propósitos, para exaltar el trabajo docente, con propósitos de indagación por la forma de reproducción de inequidades sociales o con fines evaluativos, entre otros. Es comprensible que esto ocurra si consideramos que sobre el maestro han recaído responsabilidades de transformación de las formas de concebir el mundo de los estudiantes, como agentes intermediarios entre los discursos y la puesta en marcha de aquello que se promulga desde las sociedades y sus culturas hegemónicas, cómo poseedores de los conocimientos de la humanidad.

Teniendo como referente la construcción social de la categoría infancia y a los niños como estructurantes de su existencia, la pregunta de este trabajo se dirige a las maestras y maestros, en un intento de reconocer en sus discursos y prácticas pedagógicas las representaciones sociales que ellos tienen acerca del niño. Estas construcciones llevan a preguntarse por ¿es la infancia de los maestros la misma de la modernidad?, ¿qué tienen que ver las representaciones sociales de los maestros acerca del niño en la manera en que ellos se asumen como maestros?, ¿sigue siendo necesaria la infancia en la escuela? y, en definitiva, la pregunta que articula este trabajo es ¿cuáles son las representaciones sociales de maestros de una escuela primaria construidas acerca de los niños?

Objetivos.

General.

- Analizar las representaciones sociales de niño en un grupo de maestros de una institución educativa primaria.

Específicos.

- Describir las representaciones sociales de niño para un grupo de profesores de una escuela primaria.
- Interpretar las representaciones sociales de niño en la interrelación: maestro, escuela e infancia.

METODOLOGÍA

Fundamentación

Los enfoques de la investigación observacional participativa centran su interés en la comprensión de los significados humanos que se construyen en la vida social, buscan explorar en la cotidianidad de los grupos sociales las especificidades que los hacen particulares, las cuales al estar fundidas en ellos se invisibilizan continuamente. Este trabajo toma como referente estos enfoques porque, un enfoque interpretativo permite identificar que las personas construyen interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que están en su medio a través de las relaciones que se establecen entre ellos. Así tomando como base este enfoque es posible comprender “los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros” (Erickson, 1989:216).

Con la observación se generan acercamientos a los espacios de interacción los cuales como diría Tenti (2006), son discursos que nos hablan de lo que ocurre en la escuela, con los maestros, los estudiantes y en general con las dinámicas que se desarrollan en una institución educativa. Una alternativa para acercarse a las dinámicas que se generan en la escuela es desde la perspectiva etnográfica que posibilita la comprensión de las realidades que se generan dentro de la escuela porque posibilita un acercamiento a espacios tanto físicos, como el contacto con los maestros, además de posibilitar la reflexión posterior sobre: “(a) las relaciones concretas que se desarrollan en el tiempo de una interacción,[...], (b) por el contexto sociocultural, es decir por una parte el contexto ideológico, y por otro el lugar que ocupa el individuo o grupo en el contexto social” (Doisé, 2005: 14).

Desde la perspectiva etnográfica como posibilidad de acercarse a la realidad es pertinente que se intenten reconstruir los significados que se guardan en las estructuras que forman las cotidianidades a través una descripción densa (Geertz, 2000) es decir, ser lo más cercano a lo que construyen los miembros de la comunidad con quien se trabaja.

En el caso de la investigación en espacios escolares la perspectiva etnográfica es pertinente para elaborar una comprensión de la realidad que se genera dentro de las instituciones, de sus actores. Con la perspectiva etnográfica se logra un diálogo con las

representaciones sociales. Las RS tienen un carácter doble, cómo proceso y contenido “en tanto *proceso* las RS refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos; como *contenido*, a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación” (Moscovici: 1961, en Hernández, 2007:25). Así, las representaciones sociales son abordadas como “el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad” (Banchs, 2000:33).

Para el caso de este trabajo se hace mayor énfasis en el enfoque procesual el cual parte de la base del “ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos” (Banchs, 2000: 36). Los significados que se construyen acerca de un objeto, y se explicitan en los discursos y prácticas constituyen una coherente mirada a las representaciones sociales construidas en una comunidad. Con base en este enfoque se hace un acercamiento a los diferentes momentos y espacios que constituyen los procesos sociales, momento histórico, cultura, contexto.

Siendo el lenguaje el que explicita los significados, a través de este se accedió a las representaciones sociales de los maestros acerca de la infancia, el lenguaje tiene un papel destacado, como medio de conocimiento de las construcciones sociales de un grupo humano. “Al comunicarse entre sí la gente informa sobre el contexto y lo define al momento de reportarlo, esto es lejos de ser un mero telón de fondo es un marco de referencia sobre lo que ocurre “ahí afuera el lenguaje” hace la situación de interacción y define el marco que le da sentido” (Gúber, 2001:44). Además las RS “son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público” (Jodelet, 2000:109).

Para lograr el acercamiento a las dinámicas que se generan en la escuela y los factores que influyen desde fuera, se hizo uso de la observación como herramienta que posibilita registrar actitudes y acciones de los actores información que posteriormente enriquece la interpretación de la realidad a la que nos dirigimos. Teniendo en cuenta que la inquietud que articula el trabajo son las representaciones sociales de los maestros de

una escuela primaria acerca de los niños, surge la necesidad de ubicarse en diferentes espacios donde ellos llevan a cabo sus actividades, porque es en la vida diaria donde “organizan sus pensamientos y acciones de una manera particular, de tal manera que responden a sus expectativas e intereses personales” (Aguirre, 1997:129), los cuales están marcados por las condiciones sociales, relaciones e interpretaciones que sobre ellos se hacen.

Contexto del barrio e institucional

Altos de Cazucá

Altos de Cazucá, es una de las comunas de Soacha en donde se albergan la mayor cantidad de personas en situación de desplazamiento que llegan al centro del país. En esta comuna habitan familias que han sido desplazadas en diferentes momentos (Pérez, 2007).

Según datos del censo experimental llevado a cabo en mayo de 2003, en la Comuna 4 hay 7.718 personas desplazadas, el 43.4% del total de población desplazada de toda Soacha (17.751 personas). Según este censo, la población total del municipio en esa fecha era de 364.625 habitantes, siendo la tasa de crecimiento de la población del 4,8%, tres veces mayor que el promedio nacional (1,6%) y dos veces mayor que el de Bogotá (2,2%). (http://www.msf.es/images/MSf_cuaderno_soacha_tcm3-2636.pdf).

La comuna tiene 30 barrios, con 53.826 habitantes aproximadamente, “es decir, cada barrio presenta un promedio de 1.794 habitantes. Este hecho indica que si el promedio por familia es de 7 personas, en cada sector viven 257 hogares (Pérez, 2007: 45).

En esta comuna habitan también familias en situaciones de pobreza y vulnerabilidad muy alto, concentrándose allí uno de los cinturones de pobreza más altos del municipio y del país. Las condiciones económicas, sociales y culturales de la comuna son muy precarias. Más del 50% de los habitantes se encuentran por debajo de la línea de pobreza, a lo que se asocia el desempleo y subempleo; las condiciones sociales de seguridad se ven afectadas por la violencia que se relaciona con la presencia de grupos paramilitares, guerrilla y delincuencia común.

La ausencia del Estado, es tal, que en pleno siglo XXI, la comuna no cuenta con los servicios públicos básicos de manera regular y en las mejores condiciones, el

servicio de agua se presta de manera comunal dando pie a que esté bajo el control de grupos ilegales, el alcantarillado es a la vista, el gas domiciliario no llega a las zonas más altas del sector, y la energía se presta a un 80% de la población quienes continuamente tienen dificultades para pagarla y el 20% restante se encuentra dentro de la línea de marginalidad. (PEI, Colegio, 2007).

Colegio

El colegio se fundó en 1995, en predios de la comuna 4 del municipio de Soacha, Altos de Cazucá. La construcción es una obra de la Cámara de Comercio. El colegio es una construcción que se encuentra en la mitad de la falda de una montaña, por lo tanto su construcción no es totalmente plana, ni totalmente escalonada, tiene 3 pisos, en los que se distribuyen los salones de clase que van desde el grado cero hasta quinto, existen baños para mujeres y hombres, un restaurante, un pequeño patio en el primer piso y un patio donde los estudiantes tienen clase de educación física y juegan en el recreo, en el tercer piso; además hay una caseta donde se venden dulces en la hora del descanso. En el costado sur occidental están las oficinas de administración, la secretaría y una sala de informática. La coordinación está en el segundo piso que pareciera el primero, y la rectoría en el tercer piso. Los predios donde está construido aún no se encuentran legalizados.

Procedimiento e instrumentos

Ir a “campo”, al lugar donde se va a desarrollar la investigación es un paso que debe darse con mucha pericia y táctica, los primeros momentos pueden ser determinantes en la creación de relaciones asertivas con los participantes así como con las personas que pueden prestar en un momento no previsto, apoyo al investigador (Hamersley & Atkinson, 1994). Además la investigación “no es “sobre” la población sino “con” y “a partir” de ella, esta intimidad deriva, necesariamente, en una relación idiosincrática” (Gúber: 2001:40). Así, llegar al lugar no es precisamente abstraerse en la objetividad de la búsqueda de datos immaculados, es más ser parte del espacio, de desentrañar con el mínimo de prejuicios los significados que un grupo humano ha

construido en su realidad, reconociéndose humano y por lo tanto sujeto a relaciones con las personas que forman parte del espacio de investigación.

El acuerdo para realizar el trabajo de campo en la institución se hizo a través del Programa- Convenio ACNUR – Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Colombia, quienes colaboraron con el contacto con la institución. Contando con el respaldo de la Universidad, se hizo la presentación del trabajo que se iba a realizar y paso siguiente fue hacer una caracterización de la escuela y el contexto del barrio, para ello se hizo una revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), observaciones a la construcción y a las aulas. Para caracterizar el contexto, se hicieron revisiones a investigaciones hechas sobre Altos de Cazucá y observaciones al barrio.

Los espacios en los que se llevaron a cabo las observaciones fueron, la entrada a la escuela, el salón de clase, el patio de recreo, el restaurante escolar, la ruta de la escuela y dos espacios en los que se compartieron experiencias de recreación (un salón de reuniones para celebrar el día del amor y la amistad), y otro espacio de luto (el salón comunal, en la velación de un estudiante de secundaria del Colegio).

La entrada a la escuela:

En este espacio se realizaron observaciones a la salida de jornada escolar, allí los profesores comentaban las experiencias del día, los eventos que más llamaron su atención además narraban las impresiones que tienen de algunos estudiantes. La importancia del registro de las situaciones que se presentaban en este espacio se reconoció porque allí las conversaciones de los profesores fluían con más naturalidad, compartían impresiones y anécdotas del día.

El aula de clase:

En el aula de clase se construyen una serie de relaciones entre maestro-estudiante y entre pares. En ella surgen diálogos que se enmarcan dentro de los saberes de los maestros y los contenidos curriculares. En las clases se determinan las maneras en las que los estudiantes han de responder las tareas, ubicarse. Allí están presentes una serie de señales “tanto implícitas como explícitas” (Erickson, 1993:329) las cuales comunican lo que está sucediendo, aquello que ya ha pasado y determinan rutas a seguir, “en las

clases parte de esta orientación se hace de forma explícita al hablar. Con frecuencia la conversación tiene que ver con el contenido de la materia y con la ETA (estructura de la tarea académica)” (Ibíd), además es un espacio de comunicación de experiencias particulares, de comunicación continua.

En las observaciones que se llevaron a cabo tanto en el aula de clase como en los espacios que más adelante se describirán, se hicieron registros de conductas no verbales, expresiones faciales de los maestros que se hacían visibles frente a algunas situaciones particulares, movimiento del cuerpo y ubicación en el espacio.

Patio de recreo:

El patio de recreo es considerado un espacio para que los estudiantes realicen actividades lúdicas durante el tiempo que comprende entre la primera mitad de la jornada y la segunda parte. En este espacio comparten de diferentes maneras los profesores y los estudiantes. Las observaciones realizadas en el recreo se dirigieron a la relación que se establece entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesores, además fue una oportunidad de interactuar con los estudiantes, aunque para este estudio la pregunta se dirige a los maestros, reconocer impresiones de los niños sobre la escuela y conocer un poco de ellos permitía comprender con mayor fluidez las representaciones de los docentes.

El restaurante escolar

En este espacio las observaciones se dirigieron a la relación que se establece entre maestros y estudiantes en la entrada, ubicación en las mesas, y la ubicación de las maestras cuando también comían en el restaurante. También se tuvo en cuenta la distribución horaria de cada salón, la cual se relacionaba con el grado al que los estudiantes asistían, los primeros en entrar eran grado cero, luego primeros y así hasta quintos.

El colectivo (el bus que lleva hacia la autopista), salones fuera de la escuela

En estos lugares los maestros se referían a los estudiantes desde posiciones pedagógicas y desde sus propias realidades, como madres, padres, tías, hermanas,

hermanos, amigos; proponían soluciones a las problemáticas que se vivían dentro de la escuela, además fue posible comprender hasta donde las preocupaciones de los maestros por la realidad de los estudiantes los llevaban a tomar medidas pedagógicas dirigidas a grupos específicos de estudiantes.

Participantes

Teniendo en cuenta que el trabajo gira en torno a las representaciones sociales de los maestros, las personas con quienes se trabajó fueron once profesoras y un profesor de una institución educativa de educación primaria de la jornada de la tarde, quienes desarrollan sus actividades con 459 estudiantes de preescolar y básica primaria con edades que van de 5 a 14 años aproximadamente. Nueve de ellos son licenciados, dos en preescolar y siete en básica primaria, una fonoaudióloga y una psicóloga, ocho de ellas viven en Soacha y tres en Bogotá. Además se contó con las narraciones de un vigilante, algunos estudiantes, madres de familia y una vendedora de mangos.

Se realizaron 16 observaciones las cuales eran registradas en un diario de campo, cada una de ellas tenía una meta específica en tanto visita a los salones de clase, además conversaciones con los maestros en los espacios antes mencionados.

Análisis de información

Los datos suelen muchas veces resultar una complicación, o son muchos o no es posible encontrarles un sentido (Coffey y Atkinson, 2003:2), el análisis de datos cualitativos ha pasado por muchos procesos a través de la historia de análisis, como: la clasificación en carpetas, los folios, etc., pero con “el surgimiento de programas del tipo CAQDAS (Software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador), ha contribuido a la sistematicidad en el análisis de los datos cualitativos mediante el estudio de múltiples ópticas que contribuyen a la mejor explotación de los mismos para los fines de una investigación” (Chacón, 2004:1). Dentro de este paquete se encuentra el Atlas-Ti, como herramienta, que posibilita estructurar los datos de tal manera que se puedan ordenarlos, codificar, generar relaciones para posteriormente realizar la interpretación coherente de estos datos.

En este trabajo se hizo uso del Atlas-Ti como herramienta para el análisis, las codificaciones que se realizaron para ordenar los datos y así los contenidos del lenguaje buscaban encontrar en las prácticas y discursos de los maestros el significado de niño y a partir de estos reconocer cuál es el niño que ellos se representan. Inicialmente se realizó una codificación abierta, con la cual se buscaba encontrar los conceptos, en términos de propiedad y dimensiones y posteriormente la codificación axial como un “acto de relacionar categorías con subcategorías, siguiendo la línea de sus propiedad y dimensiones y de mirar como se entrecruzan o vinculan” (Strauss y Corbin, 2002:135). Se generaron nueve categorías con las cuales se evidencia el núcleo figurativo que sustenta las representaciones sociales del niño de los maestros.

HALLAZGOS

La escuela es un lugar donde se da espacio a la formación de subjetividades y en la que se ponen en funcionamiento un conjunto de “herramientas” que sin ser explícitas permean la realidad de los estudiantes. Los discursos pedagógicos que se han construido con motivo de la instrucción comienzan a circular en los discursos y prácticas docentes adquiriendo diversos matices como la diferenciación en el trato a los estudiantes, en la explicitación de carencias (Popkewitz, 2003), exaltación de fortalezas, reconocimiento de realidades adversas, etc.

Una forma de acercarse a la identificación de aquello que estructura las construcciones sobre las realidades escolares y en este caso acerca del niño representado por los maestros es a través de la exploración al núcleo figurativo que estructura las RS, dado que al ser “una estructura de imagen que reproducirá de manera visible una estructura conceptual” (Jodelet, 1986:482) es una pieza clave para identificar cuál es la mirada que los maestros tienen acerca de la infancia.

El núcleo figurativo permite adentrarse en el análisis de significación de las representaciones sociales, determinadas por el contexto: contexto discursivo y contexto social. El contexto discursivo, tiene que ver con la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, a partir del cual será formulada o descubierta una representación. El segundo es el contexto social que abarca tanto lo ideológico como el lugar que el individuo ocupa en el sistema social. Este efecto doble de contexto es necesario para entender el contenido y la dinámica de una representación, “una referencia necesaria al contexto social y no solamente discursivo”. (Abric, 1994).

El núcleo figurativo alrededor del cual se estructura la representación de niño en estos hallazgos es La Infancia como categoría de la modernidad que indica especificidades de lugares, actúes, saberes. Este núcleo figurativo se estructura con base en las categorías que le sirven como elementos periféricos y estructuran su significado: niños aprendices, niños con derechos, niños controlados.

La exploración en estas categorías estructurantes aparece enlazada con las realidades de los maestros, de la escuela, de las familias de los estudiantes y de las realidades de los niños.

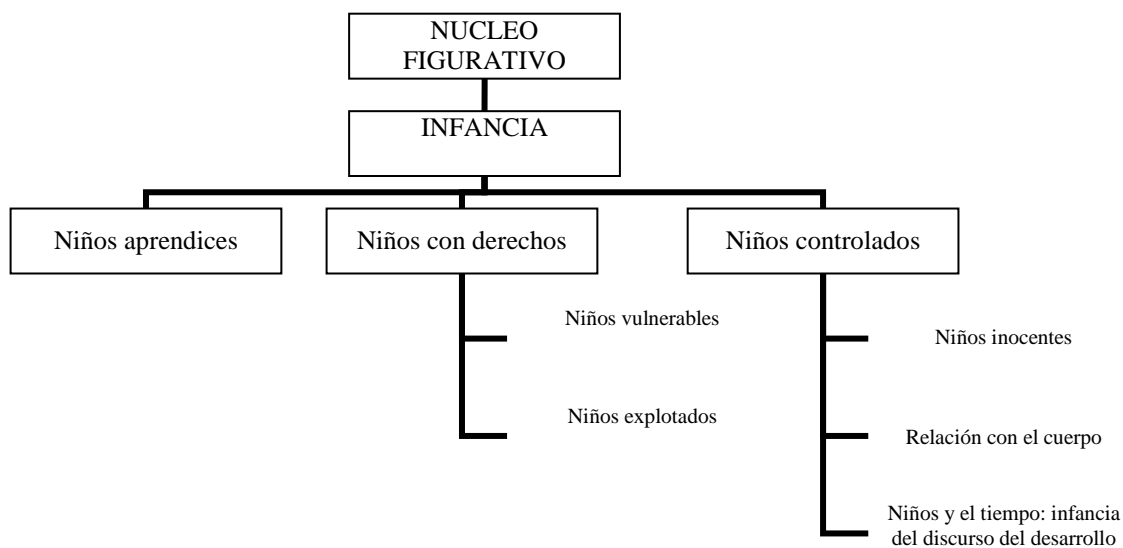


Gráfico 1: Explicitación de las categorías que estructuran el núcleo figurativo.

Considerando la importancia de las observaciones en el escudriñamiento de las representaciones sociales (Moscovici, 2001), la explicitación de la infancia como núcleo figurativo es el resultado de la exploración de los discursos y prácticas de los maestros en diferentes escenarios, no sólo en el aula de clase sino en diversos espacios y una comprensión a la categoría que se ha consolidado a través de la historia y su paso por los discursos médicos, psicológicos, pedagógicos que han llevado a la explicitación del niño a través de la infancia por parte de la comunidad que trabaja con ellos.

El contexto en las representaciones sociales de niño

La escuela como espacio no se encuentra ajena a las realidades del contexto en la que está ubicada, tampoco del momento histórico en el que se vive. Las personas y las diversas realidades tienen gran peso en la construcción de las representaciones sociales de un grupo social, estas características delimitan las miradas que acerca de un objeto se configuran.

Para lograr aproximarnos a la dimensión de la violencia y riesgo que se corre en el barrio donde se encuentra ubicada la escuela, a continuación se presenta un fragmento de una conversación realizada con el vigilante de la institución:

¡Esto por aquí es muy peligroso!, le digo que hace unos días vino el supervisor y yo le dije que no se fuera por allá abajo, y él se fue, y lo robaron, ¡esto pasa aquí!, el otro día robaron a todos los profesores, (sonríe). ¡Eso por aquí es peligroso!, no más a mis otros compañeros les mandaron un papel diciendo hasta cuándo es que se pueden quedar, por

eso yo por las noches cuando vienen a dejar algo les hablo por la ventana y que dejen la razón, les digo que ya no hay servicio. ¡No más el rector es nuevo!, al otro lo mandaron que se fuera; aquí también ponen a los profesores. ¡Los paras!, ellos andan como perros por su casa, eso por abajo es por donde se la pasan, por ahí a las 10:00, al medio día y por la noche. Las profesoras deben estar unidas, pero ella siempre anda sola (refiriéndose a una profesora), a veces se queda hasta bien tarde, ¡yo no sé cómo es que no le han hecho nada!

Las representaciones sociales permiten comprender la realidad en la que los sujetos viven o desarrollan una actividad, porque permiten interpretar los episodios de la realidad con lo que conocen (Abric, 1994), así los maestros de la institución comprendiendo que el lugar donde laboran pone en riesgo su integridad deciden actuar conforme a su necesidad de protección.

P11: Hace algunos meses les robaron a 8 profesores que caminaban por la cantera, y a mí me han robado como cuatro maletas Totto.

P2: ¡uno sabe por quien camina, y por donde camina!

P5: Es mejor no estar muy tarde por los lados del colegio porque es peligroso, y es mejor no hacerlo solos, más por los hijos.

Infancia: un lugar que define el lugar del Otro

La ubicación de la infancia en la escuela es la especificación de la posición del maestro, quien a través del uso del lenguaje regula las relaciones entre el maestro como adulto y el niño como infante. Esta especificación de los lugares en los que se deben ubicar estos dos actores está definido por uno de los roles característicos de las RS que es el ubicar al objeto en “categorías que se adaptan a modelos específicos” (Moscovici, 2001). En el caso de la interpretación de las RS de los maestros de la escuela, el niño es ubicado en la categoría de infancia, el niño tiene un tiempo, un espacio, unas necesidades, etc.

En el siguiente apartado se especifica a través de las categorías de niño- infancia que han sido conceptualizadas, las categorías que sustentan el núcleo figurativo que estructura representaciones sociales de niño que manifiestan los maestros.

Niños aprendices

La realidad de violencia en el barrio es para los profesores un factor que influye en el desarrollo de las actividades en clase y en las relaciones entre estudiante-estudiante y estudiantes-profesores. El contexto en el que se inscriben los actores de un grupo social determinado estructuran las representaciones sociales que circulan en su cotidianidad,

además determinan que acciones tomar ya sean activas o en el marco de las indiferencias (Foucault, 1971)

En el caso del desarrollo de las actividades de los estudiantes en clase, el siguiente caso muestra como la realidad exterior rompe las fronteras de la escuela, las experiencias que los niños traen no se quedan en la calle una vez cruzan la puerta a la escuela, las experiencias de vida continúan con ellos y se manifiestan en todas sus acciones. Los maestros reconocen a sus estudiantes en contextos diferentes a las aulas de clase sin embargo se evidencia un cierto “sin lugar” que los remite a representarse al niño, *como aprendiz*. Al ubicar al niño como alumno el maestro se ubica en su lugar como adulto-maestro y así vuelve a tener significado su rol.

Fragmento diario de campo: Luego de unos minutos la profesora pasa puesto por puesto revisando la narración que cada estudiante realizó.

A una niña que está a mi lado le dice,

P8: *¿y esa palabra matar, qué?*

La niña no responde,

P8: *¡no se ponga tan trágica!*

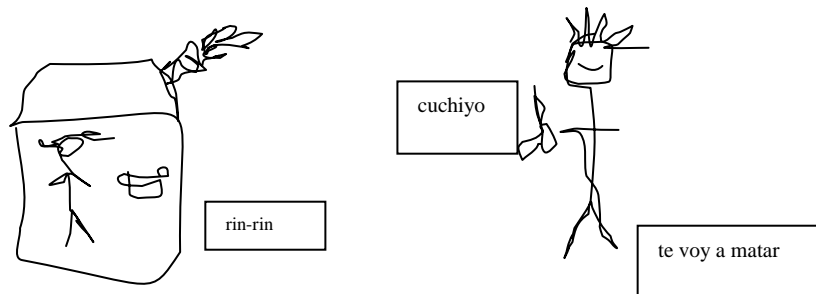
Cuando la profesora llega al puesto de Arturo, le corrige ortografía y le dice:

P8: *¿Por qué hace eso?*

Ella me deja ver el dibujo y me dice:

P8: *¡esto es porque ellos ven esto en el barrio!*

Arturo dibujó un señor con un cuchillo, diciendo ¡te voy a matar!,



Copia del dibujo del estudiante realizada por la investigadora

Yo le pregunto: *¿A ti te ha pasado?*

El responde: *Sí, ayer me cogieron unos a pata y me tienen amenazado, me sacaron un cuchillo, yo me fui corriendo y por eso fue que mi mamá vino.*

Las condiciones de violencia en el barrio, en la que también están insertos los niños dejan sin un lugar claro a los maestros, quienes a pesar de reconocer las realidades que los niños tienen fuera de la institución no hacen una conexión entre el aula y el exterior con facilidad. El niño fuera del espacio de la escuela deja de ser “alumno” y por lo tanto la responsabilidad de la escuela se aminora, porque hay una imposibilidad de

controlar el espacio exterior y de paso lo que los niños viven fuera, esta situación desestabiliza al maestro quien no articula la realidad de los niños como un tema que se pueda explorar en clase sino que se dirige a él como “alumno”, entonces es requisito que cumpla con su deber y una vez “*revisada la ortografía*”, pasa a corregir el trabajo de otro estudiante.

El maestro se ubica dentro de una de las funciones que se le han atribuido socialmente, la de poseedor de saber (Gimeno, 2003). Reconociendo a los niños en su condición de incompletud, “nacemos débiles y necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo y necesitamos asistencia, nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación (Rousseau, 1966:38). A partir de allí de este reconocimiento establece las relaciones con sus estudiantes.

P1: muchos ya despegaron, unos poquitos les falta aprenderse las tablas, porque si no se saben las tablas no pueden dividir y además si tú vas a trabajar en cálculo y trigonometría te preguntan las tablas de multiplicar y ¡si tú no sabes multiplicar y dividir, graves! porque no sabes despejar las incógnitas entonces yo les digo (a los estudiantes): mis amores eso les va a servir para toda la vida, cuando vayan a una tienda ustedes ahí suman y multiplican rápidamente.

La escuela debe su existencia al inacabado desarrollo de los niños, así la premisa de Rousseau acerca de la necesidad de la educación especifica cuál es el papel del maestro. El niño ha de aprender en la escuela para que en la “vida real” pueda acceder a otros espacios, no es un hoy en un mañana que se le ofrece.

La mitad, cuando más, de los niños que nacen, llegan a la adolescencia, [...] ¿Qué habrá de pensar, pues, de esa inhumana educación, que sacrifica el tiempo presente a un porvenir incierto; que carga a un niño a todo un género de cadenas y empieza haciéndolo miserable por prepararle para una época remota no sé que pretendida felicidad, que tal vez no disfrutará nunca? (Rousseau, 1966:87).

Al ubicar al niño como aprendiz el maestro delimita su lugar, en esta posición de maestro legitima la formación que ha recibido como licenciado o pedagogo, siendo esta la manera de llegar al niño ubicándolo en una categoría que él como maestro conoce. Es el papel de la educación que se materializa en las prácticas y discursos de los maestros,

La educación, y más ampliamente la socialización de los niños y de los jóvenes, se inscribe en una relación disimétrica entre los adultos y los niños, entre los que saben y los que no saben, entre los que tienen el poder de construir las jerarquías, los programas y los métodos, y aquellos que son los objetos, aunque el desequilibrio no signifique que los dominados estén totalmente privados de poder y de recursos. (Dubet, 1997: 19).

Niños con derechos

En esta categoría se hace una discusión a partir del reconocimiento de los derechos que los maestros mencionan como los más carentes. Además de las condiciones de violencia existentes en el barrio, la mirada que los maestros dirigen a la familia son de un contenido de denuncia, de abandono, de precariedad de la vida de los estudiantes.

P6: Los niños están solos, los profesores hacemos algo y los papás dicen después que todo es culpa de los profesores.

P11: Son 14 personas quienes la conforman, y es muy difícil la situación porque la mamá trabaja y no tiene tiempo para los hijos y ellos se la pasan en la calle.

P7: Los estudiantes son así (no hacen orden, molestan en clase, no prestan atención), eso pasa porque no hay apoyo en las casas y la mayoría están solos. Ahora me voy a ir a ver a una mamá porque un niño no ha venido.

Este *les toca solos*, es una denuncia al abandono de la familia. Es decir, la familia es considerada como determinante en la formación de los niños. La ausencia de una familia que cumpla con las funciones de acompañamiento en la formación de los estudiantes es una de las “quejas” de los maestros, quienes precisan que ellos deben asumir las supuestas funciones de la familia en la escuela, de amor, comprensión, cuidado. Haciendo efectiva la función que la historia asignó a los maestros, “como suplente que irá asumiendo el papel de los padres en el cuidado, guía y educación de los menores pertenecientes a la burguesía y, más tarde, a las clases altas” (Gimeno, 2003:151).

P5: No me parece que en la escuela se repita el maltrato de las casas, la mayoría de niños tienen problemas en sus casas y por eso es mejor hacer lo mejor posible en la escuela.

Esta exigencia de los derechos de los niños, El derecho a una familia, a una estabilidad física y emocional, al cuidado, protección y cariño. Además la condición de protección y afecto que la profesora evidencia es una explicitación de lo que Fröebel (en Gimeno, 2003) propone con relación a una buena profesora, el hecho que sea una buena madre.

La familia no es concebida como un factor de protección para los niños de esta escuela, los maestros ven en ella un factor de riesgo. Entre la escuela y la familia se había creado un contrato no explícito de cooperación, en la escuela se instruye al niño en los saberes del conocimiento, se los disciplina y la familia debe encargarse de la

protección, del cuidado y la enseñanza de las buenas costumbres. Pero este contrato se ha roto en el caso de esta escuela, la familia no es la “ideal”, los maestros no pueden confiar en ella y por lo tanto los niños se encuentran abandonados de la institución que se supone debería brindar más apoyo. Y al final, los maestros buscan alternativas para la protección de los niños.

P12: Pues claro la señora toda grosera por allá, aquí llegaron ambas, cuando P4 me dijo: – P12 es que la mamá del niño López está acá que arma escándalo, que alega, que grita –

Entonces yo bajé y me dijeron que ya había llegado la otra señora entonces yo dije ¡que no me la dejen entrar!, y hablamos, porque yo dije aquí se me forma una pelea. Una en la reja y la otra por dentro y con llave. ¡Me tocó así!

A mí me dio pena con usted (dirigiéndose a la mamá de Jorge) pero uno en ese momento no tiene la sangre fría.

Mamá de Jorge: no, pero yo le dije a ella decentemente pero ella no, que señora tan vulgar.

P11: Ella sabe con quién meterse, siempre hace eso, ella llega aquí y es la persona más normal.

Mamá de Jorge: Ella siempre ha llegado aquí grosera, me dijo que si quería me mandaba a matar y yo le dije ¡pues hágalo que yo estaba para morirme aquí!

P12: Yo le dije su hijo mayor que la acompaña a usted están en los paraderos y se llevan los niños a pedir monedas. Entonces le dije que viniera que le echaba Bienestar entonces la señora lloraba, las niñas lloraban, yo le dije tranquilícese porque hace llorar a las niñas,

P4: No me importa de Camilo, no, porque ellos van se recorren el mundo y no se pierden, y le dije: pero ¿a usted le gustaría que la niña de grado cero se la llevaran y se la dejen por allá? ¿Usted cómo estaría, dígame, usted cómo estaría? Así fue la manera que me tocó tranquilizarla y hablamos con ella y ya se fueron.

P12: con esa señora es un problema y ella en el colegio eso llora y llora yo pensé que ella no era pero cuando yo la miré, dije ah sí.

Las acciones de protección que se proponen desde la escuela en este caso tienen el carácter de disciplinamiento también, es un *le voy a echar a Bienestar*, como una amenaza que cumple la función del cuaderno Observador de clase. Bienestar Familiar como órgano que promueve la protección y respeto de los derechos del niño, llega en el discurso como un puente de restitución de los derechos que los niños no tienen en esta familia. Además la amenaza cumple la función de proponer a la madre de familia un nuevo comportamiento con sus hijos sino quiere perderlos.

Niños vulnerables

La representación acerca de la vulnerabilidad que está anclada al espacio donde los niños pasan su tiempo, en la casa, en el barrio y en la escuela tiene un marcado énfasis en la violencia. La interpretación que los maestros hacen de la vulnerabilidad de los niños justifica las acciones que los maestros realizan.

P2: *yo quiero que los niños hagan otra cosa, por qué no pueden tener lo que yo tuve, pues nosotros comprábamos los collares, pero aunque sea con papeles que ellos hagan algo, no puede ser que siempre lo mismo, a ellos hay que darles otra oportunidad, para que vean que hay otras cosas...la idea es poderlos sacar a otro lado, ellos no salen de acá.*

Las experiencias previas de la profesora como estudiante, se manifiestan en el ideal de diversión para los estudiantes de la institución. La pregunta “*por qué no pueden tener lo que yo tuve*”, es un reflejo del inconformismo, de la búsqueda de igualdad, y por lo tanto un argumento para la acción, para la actividad que va a desarrollar con ellos: “*la idea es poderlos sacar a otro lado, ellos no salen de acá.*” La profesora no es lo que el título designa, es toda una construcción, su vida está en juego, todo lo que fue y está siendo en la actualidad. En esta explicitación de las experiencias de vida se identifica como éstas estructuran las RS de estos maestros, sus interpretaciones, discursos y acciones.

Este reconocimiento de las limitadas experiencias que los niños viven en el barrio están permeadas en el discurso de los profesores quienes asocian las condiciones en la cuales lo niños viven con la imposibilidad de vivirlas; la salida de la cotidianidad, de nuevas posibilidades, es una idea recurrente.

P4: *el año pasado les dí helado con galletas y dulces –para la fiesta de los niños- ahora voy a hacerles una ensalada de frutas, ellos nunca comen eso, les pido que traigan lo que puedan. Si viera, eso, estaban bien juiciositos, como nunca comen eso, comen calladitos.*

P6: *¿este bus debería servir para darles un paseo, si, es que ellos acá casi no salen!... ¡Y pues que dijeron, paseo, van de paseo!*

Esta interpretación de la realidad de sus estudiantes, le da un lugar al maestro, sus condiciones de madres, mujeres, toda la experiencia de vida que llevan consigo y las relaciones previas con otros niños determinan sus actuaciones frente a los niños de su escuela. Las experiencias de su propia infancia son llevadas al espacio escolar y al realizar comparaciones con aquella y la de los niños, buscan “nivelar”, estas dos, aproximando un ideal de felicidad en un espacio donde consideran la felicidad no está presente.

Otro factor que es asociado a la vulnerabilidad es el papel que se le asigna a la televisión, como un factor que incide en actitudes no infantiles es la televisión.

P11: *si se hiciera una encuesta sobre cuántos niños se van a dormir antes de que se acabe “El Cartel”¹, ninguno lo diría, hay niños que se acuestan después que eso se acaba, y eso les va creando a ellos parámetros, que no les importa nada, que son malos, que matan y hacen y comen del muerto, y no pasa nada, recuerdo cuando pasaban esa novela, de “Sin tetas no hay paraíso”², las estudiantes de mi curso que era quinto, ellas estaban emocionadas, ¡que tan chévere esas chinas, que ese man, que estaban con unos tipos que les daban plata!*

La pedagogía cultural, la de los medios de comunicación como la televisión, están construyendo otra manera de crear infancia, los sistemas de producción pasan a tomar un papel importante en la construcción de necesidades de los niños. “La publicidad y producción de placer dan un camino directo al paisaje imaginativo” de los niños (Steinberg, 2000).

Las limitadas condiciones económicas de los niños son un factor de reconocimiento de esta vulnerabilidad. Además de estas condiciones de pobreza, los profesores asocian las dificultades de los estudiantes con la violencia, como uno de los problemas más grandes que ellos deben enfrentar. Esta recurrencia en esta categoría está presente tanto en las conversaciones cotidianas que se tuvieron con las maestras como en los salones de clase, donde también se hace evidente la influencia del contexto.

P1: *Es que tú les ves los juegos de ellos y son manejar un cuchillo, puños, sus pies, tumbar al compañero, romperle la cara, eso es lo que ellos manejan, igual lo hacen con las niñas. Las niñas a intentar defenderse y ellos a golpearlas; porque lo viven con sus padres, con sus mamis, con sus hermanas, con sus vecinos y creen que si uno pega tiene más fuerza, el que es más débil es el que tiene las de perder y así es, tristemente pero esa es la realidad.*

Niños y la relación con el trabajo: infancia explotada

La escuela es lugar que los profesores consideran como espacio para la formación de los niños. El trabajo aparece como una denuncia, los niños que trabajan son aquellos mandados por sus padres. Nuevamente aparece evidenciada la desconexión entre familia y escuela como una alianza para la formación.

En esta narración un estudiante comenta por qué es necesario que él trabaje.

Alejandro: *mi mamá por la cesárea no puede trabajar, pero por eso yo trabajo en la colectiva.*

Investigadora: *¿a qué hora?*

¹ Telenovela que se transmitía a las 9:00 p.m., se basa en la novela “El cartel de los sapos”, un ex – narcotraficante quien con el fin de obtener su libertad informa sobre rutas, cargamentos y paradero de otros narcotraficantes.

² Telenovela que se transmitía a las 9:00, se basa en una novela “Sin tetas no hay paraíso”. Es el caso de una joven de Pereira que con el fin de tener unos senos grandes mantiene una relación sentimental con un narcotraficante, quien le provee grandes lujos y las siliconas para sus senos. Al final ella contrata a un amigo para que la asesine.

Alejandro: *en la tarde, a mi mamá a veces no le gusta que yo trabaje en la colectiva, porque a veces no me pagan y entonces toca ir al paradero donde ellos los contratan y así si pagan.*

Investigadora: *¿y qué te toca hacer?*

Alejandro: *cuando voy para arriba tengo que decir ¡Alto! ¡Alto! ¡Julio! ¡Julio! y cuando se baja ¡Dispensa! ¡Dispensa! ¡Autopista! ¡Autopiiiiiiiista!*

La postura de los profesores con relación al trabajo que los niños hacen es negativa, el niño debe ocupar un lugar en la escuela y por eso cuando “descubren” que los niños son enviados a trabajar por órdenes de los papás, se generan conflictos entre los deberes de la familia y los de la escuela.

P12: *yo ayer hablé con ella (se refiere a la niña de grado 0). Ella sabe, a ella ya la tienen preparada, ¡sí! porque yo todos los días le pregunto a la niña, ¡porque ella viene aquí! Le pregunto (acerca de ir a pedir plata a la autopista), y dice: ¡no profe!, o a veces yo ni le pregunto y dice: ¡no profe, no pedimos plata hoy!*

Porque ya le han dicho que no diga.

Lo que pasa es que cuando salen del colegio por la tarde ella (se refiere a la mamá de López) ahí mismo los manda a todos a pedir plata.

¡No! es que esa señora manda a los niños a pedir plata, y la niña canta.

P4: *¿Cómo así? ¿Qué hace una niña de grado cero a la una de la mañana en la calle, y además es muy triste la canción, es la de la Aventura de una madre, porque ella es la víctima, la chiquita se la sabe, la de que un padre que se fue y los abandonó y que la pobre madre quedaba ahí.*

P12: *López en la sala de sistemas solo me colocaba esa y me decía profe tome escuche.*

P11: *¡sí!, yo tengo la canción acá porque yo quería saber la vida de ellos y yo le pregunté a ella (se refiere a la niña de grado 0) y me la pasó en el CD y me cantó la canción (letra de la canción, anexo 2).*

P11: *Así es la vida de ellos porque el papá se fue con otra y pues qué triste que la mamá sola trabaja para sacarlos adelante, pues claro a la gente le da tristeza y les da monedas. Pero llega el caso en que está alguno Bienestar Familiar y se los lleva.*

En el caso anterior la condición de *más pequeña* de la niña genera mayor “conmoción” en los maestros, porque es una niña “pequeña” de grado cero, a quien se le atribuye una mayor indefensión, y necesidad de cuidado por parte de su familia o un adulto.

Para los maestros la identificación del niño real -en el caso de Alejandro- es negado, la condiciones reales de su historia personal tienen que ver con sus necesidades de trabajar. No todo lo suple la escuela, si bien en ésta reciben un almuerzo todos los días, P4: *hay muchos niños que sólo comen aquí, por eso es que hacemos que vengan estos días (días declarados de duelo institucional por la muerte de un estudiante), el jueves de doce a dos los de la mañana solamente y después hasta las cuatro los de la tarde y el viernes desde la una todos.* Estos niños viven en una realidad en la que explorar el trabajo es necesario. Entonces, estos niños al ubicarse en un lugar adulto -el

trabajo- deben ser traídos nuevamente a su lugar, que es en este caso la escuela como lugar donde se lo ha de proteger.

Freinet (1971), hace una reflexión de la manera como la relación con la vida del trabajo permite formar a los niños con un sentido de identidad, dueños de: un presente y de una realidad que los hace pertenecer a una cultura, de saberes que sólo se consiguen en la relación con quienes los poseen, en el caso de los niños de esta escuela, no es una oportunidad es una de las maneras que ellos tienen para vivir.

Los niños que asisten a la escuela no son los de la infancia construida en la modernidad, los niños que están aquí, son los de la realidad de muchos lugares donde la presencia del Estado es nula y donde no cabe la idea del lugar del niño únicamente en la escuela. Aunque es una realidad que se muestra sin disfraces, la ubicación del maestro dentro de la escuela, y todo la carga histórica que llave implícita la escuela como lugar de los niños es la que se representan los maestros, por esta razón la búsqueda por del niño en la escuela dentro de una categoría de infante que aprende y que está seguro en este lugar.

Niños controlados: infancia dócil

Es a través del control como se otorga el poder, una vez establecidas las diferencias que hay entre las categorías se da espacio para marcarlas claramente, la distancia se establece con la delimitaciones de carencias en el otro sobre quien se impone el poder, “se clasifica a los que son desiguales” (Gimeno, 2003:19) y se los conduce hacia la igualdad que se hace necesaria para entender el conjunto de los miembros de una categoría.

Si bien la familia, no funciona, los estudiantes están en la escuela para aprender, para aprender a portarse bien, a cumplir con las exigencias que la escuela demanda, van a aprender a ser niños. (Narodowski, 1994).

La profesora les dice a Luisa y Sofía que deben separarse, se levanta del pupitre y dice

P1: *¡Luisa, a ver, se viene acá sola, traiga todo, Sofía se queda allá atrás!*

Las estudiantes hacen mala cara y la profesora dice

P1: *¡A ver Luisa, hágale!*

Sofía quien no está en el lugar que la profesora le asignó le da una queja a la profesora.

Sofía: *¡Manuel me rayó el cuaderno!*, la profesora sin prestar mayor atención al rayón le dice

P1: *¿yo dónde la mandé a estarse?*

El énfasis en el control de los comportamientos de los niños es una constante para determinar cuál es el desempeño de ellos, y la atención que han de recibir. Al definir un lugar y el cumplimiento de acciones específicas.

P8: *yo no sé por qué ustedes no quieren escuchar órdenes.*

P2: *¿el descanso de ustedes dónde es?*

P9: *¡para el patio, para el patio!*

P6: La profesora levanta la voz y les dice: *no voy a hacer grupos y no me hacen sindicato, ya di la orden*, los estudiantes hablan entre ellos sobre su inconformidad pero comienzan a hacer su trabajo.

P6: *si ganan y si pierden es problema de ustedes, porque ya se saben la tarea.*

P6: *última vez que me llegan tarde.*

Los datos anteriores permiten reconocer tres de las delimitaciones que le son asignadas a la infancia, el lugar, seguir órdenes, regulación del tiempo de los niños.

El cumplimiento de órdenes se convierte en un requisito ineludible para la formación de los estudiantes, esto permite que haya un orden en el salón de clases y su ausencia es reconocida como una falla de la labor docente.

P10: *esos chicos sólo son así de terribles con P7, el miércoles que yo fui a cuidarlos se portaron bien, pero con ella no escuchan ni nada, ¡no!, eso se suben, se bajan, son terribles, ¿tú qué opinas de la clase de ella?*

P1: *¡estecen quietos, que para hacer este trabajo no necesitan moverse!*

Por un momento se escucha un poco de desorden,

P9: *sin alzar la voz, ¡hagan silencio!*

Un niño sale al tablero, y se confunde, los demás compañeros se ríen, la profesora alza la cara y mira a todo el salón, los estudiantes paran de reír.

La mirada del profesor produce y es omnipotente, capaz de control en la cercanía y en la distancia. Poder corrector, el cuerpo infantil debe generar los efectos insinuados por la mirada de la autoridad. Mirada discreta a veces, directa otras, siempre presente en producción de toda actividad escolar que se pretenda satisfactoria [...] La señal sustituye a la palabra (Narodowski, 1994: 114-115).

La delimitación de lugares, acciones, etc., que los niños deben asumir está vinculado al papel que el maestro debe desempeñar, su rol es de maestro formador y en estos casos como el niño aún no ha aprendido su función se hace inminentemente necesaria. Este papel del maestro esta significado socialmente, es decir con su labor se espera que el niño se forme.

Niños inocentes: ángeles o demonios

La construcción histórica de la representación social de la infancia tiene una marcada influencia religiosa, que especifica la necesidad de control y la indefensión

que debe caracterizar al niño. La delimitación de las posibilidades de los niños, hasta donde deben llegar, cuál debe ser su papel en la relación con otros niños, al estar definido entra en choque cuando el niño comienza a asumir roles que no le son asignados o por lo menos no están regidos por las reglas que el maestro considere apropiadas. Cuando el niño actúa como “adulto” deja de ser niño, su lugar es en la infancia, es decir las acciones supervisadas, donde la mirada del adulto esté, tanto presente como omnipresente y explicita de esta manera que ha de hacer y que no.

*P12: Pero papito tú no tienes que hacerle caso a él porque imagínate, tú tienes que hacerle caso pero a la mamita, ella es la que te está cuidando, ¿ella te está mandando a pedir dinero? ¿Cierto que no? (dirige la mirada a la mamá, la señora niega con la cabeza), entonces como ella no te está mandando a pedir dinero entonces tú no tienes que hacer eso y sabes qué te puede pasar ¡perder todas las cosas!
No debes hacerle caso a esos niños, aquí en el colegio sí, pero cuando sale se va directo para la casita. ¿Sí ves todas las cosas malas que te pueden pasar en la calle? entonces por favor ten en cuenta eso, no tienes que hacerle caso a los otros niños. No te vamos a decir aquí que mejor dicho se va a formar el lío más grande, no, sino cuando vienes al colegio vienes es a estudiar, o ¿ella te está pidiendo dinero? (mira nuevamente a la señora, quien niega con la cabeza). No, mira ella no te está pidiendo dinero entonces que tal que todas las mamás le pidieran plata a los niños así. ¡Sí! pobrecitos ellos, no ves que a ellos los mandan y tú no tienes que hacer eso y va nunca más vas a volver a salir con él.*

En este caso se puede hacer una doble mirada, por un lado el abandono de la familia y por el otro el reconocimiento de un niño que está llevando a sus otros compañeros a trabajar. Es un niño que se “sale” de la representación cotidiana del niño como inocente, sumiso, es un niño con capacidades de liderazgo, con potencial para seducir a los otros niños y llevarlos a la autopista. El niño reconoce su potencial como niño, es en esta etapa y no en otra cuando puede hacer uso de su infancia para conseguir el dinero que las personas pueden darle, y debido a las condiciones de pobreza en las que vive su reconocimiento se hace palpable, algo similar a un niño de sectores no marginales cuando hace una pataleta para conseguir aquello que no le dan reconoce en esa pataleta la posibilidad de conseguir algo que de otro modo sería imposible.

Este niño que trabaja es visto desde una condición de no bueno, como aquel que induce “al mal” a sus otros compañeros.

Estos niños que se salen “de la manos” del maestro y a quienes es muy difícil integrarlos en el orden y control ya no generan el mismo interés en los maestros y se les reconoce sus capacidades pero no se interviene.

P1: él es muy buen líder pero entonces no lo ha podido canalizar bien, es un buen líder pero para generar indisciplina porque él se mueve más.

“No lo ha podido canalizar bien”, el niño tiene las capacidades, le son reconocidas, pero estas habilidades “deben ser” empleadas para “buenos” objetivos, no se permite un niño que desestructure el orden que se debe mantener en la escuela.

Las características de los niños que no responden al ideal de infancia que los maestros se representan, pasan a formar parte de los discursos de falta, de indisciplina, los niños cuyas características se objetivan en las imágenes que proyectan son representados desde la categoría infancia y la mirada moderna a su inocencia, desvalía y necesidad de un adulto.

Por el contrario hay niño por quienes se tiene otra mirada, por quienes se “lucha” por decirlo de alguna manera, son los niños que han respondido a las exigencias del maestro y portándose bien y haciendo lo que les corresponde son niños “buenos”

P4: Voy a comentar una vaina que pasó ayer; [...] cuando ayer llegamos y esta chiquitina atacada llorando entonces yo le dije ¿pero qué pasó? Pues le habían revolcado la maleta, le habían roto el cuaderno y se le habían desaparecido todos los lápices y colores que la niña tenía. Pues a mí me dio mal genio y me voy y le digo al coordinador de la mañana; entonces yo le dije mire sinceramente a mí si me gusta dejarle todo por escrito a Lina (profesora de grado cero de la mañana), Lina pasó esto o lo otro, pero ayer si me dio mal genio, si yo supiera que la niña es desordenada y que tiene los cuadernos vueltos nada yo le digo que es por su culpa, pero es que es una niña que andaba con los cuadernos bien ordenaditos.

La niña no es desordenada, tenía los cuadernos bien ordenaditos, es una niña buena, juiciosa a quién hay que hacerle valer sus derechos y así protegerla. Es un buen ejemplo de lo que debe ser un niño aprendiz, juicioso y obediente.

Los niños tienen un tiempo específico: infancia del desarrollo

La explicitación de características propias de los estudiantes se entrelazan con las acciones que los maestros toman con cada uno de ellos. Los maestros construyen formas particulares de ver a los niños, de situarlos en unos espacios y momentos además de interpretarlos.

P1: Ahí todos son de la misma edad, pequeñitos, ahí el más grandecito es Federico.

P12: Yo no lo regañé ni nada, le dije: ¡mira Julián tú estás muy grande, estás a punto de cumplir 15 años! -¡porque él ya cumplió los 14!, el otro año cumple los 15-, y es muy aburrido estar recálquele, que pórtese bien, que dé ejemplo.

Es el turno de Gabriel, -no lo hace bien-

P5: ¡qué belleza el más grande, no se ponga pilas Gabriel, a ver!

La marca que se hace en la edad manifiesta la necesidad que tienen los maestros que sus estudiantes respondan con ciertas responsabilidades propias de una edad, se espera que “den ejemplo”, que “hagan bien” sus deberes. La diferenciación que recae en la edad es un “producto” de los discursos psicológicos del desarrollo, en los que se determina que es lo más apropiado en el comportamiento de un niño a determinada edad. Esta explicitación de la edad es un indicio de la manera como se representan la infancia, la edad es un factor determinante para asumir quien es niño y quien ya no lo es (Narodowski, 1994). La edad es necesaria en la escuela en ella se explicita la ubicación del niño en un lugar, que es el aula de clase y así se determina donde debe estar el niño, si en pre-escolar, primero, segundo, etc.

La diferenciación por la edad además de poner en evidencia las carencias de algunos niños hace evidente también la satisfacción que pueden generar en los maestros las acciones de estudiantes de menos edad:

P5: dos niñas que me fascina oír las, ¿por qué? Porque son pequeñas, y lo hacen muuuuy bien, y las grandes ¿qué?, pues se preocupan por hablar, mirarse... ¡aplaudan a su compañera!

“La edad pasa a constituir el pivote observable y cuantificable sobre el que se posiciona buena parte de la producción acerca de lo normal y lo patológico y de lo correcto y lo incorrecto” (Narodowski, 1994: 41). Las exigencias que se le hacen al estudiante de catorce años en tanto comportamiento, actitudes y rendimiento son marcadamente diferentes a las de los niños de menos edad, porque se espera que él haya “aprendido”.

Esta búsqueda del cumplimiento de requisitos, la explicitación de las “faltas”, de la limitación en las habilidades que pueden desarrollar o alcanzar, “no se espera más”, como lo dice una profesora: P4: *eso siempre me dice P3, ella me dice que no importa que los niños no sepan leer y escribir, que lo más importante es que puedan coger el lápiz; entonces yo se los mando así. Los niños cumplen los requisitos, saben coger el lápiz, es todo lo que se espera de ellos, cumplen con lo que exige pre-escolar y por lo tanto pasan al siguiente grado.*

La especificación en la edad les permite a los profesores reconocer fortalezas en los niños, además del reconocimiento de “fallas” en los otros lugares donde los niños

viven; al respecto una profesora menciona cómo los niños alcanzan los objetivos que ella espera de ellos,

P4: *aunque llegaron muy mal ya han aprendido mucho, lo más importante es que las manitos ya las tienen sueltas y así es más fácil que aprendan, además los niños son muy juiciosos, porque a pesar que les toca solos hacen el esfuerzo.*

La interpretación que se haga de la realidad y de los objetos, “guía los comportamientos y las prácticas” (Abric, 1994), así las representaciones sociales que los maestros tienen de niño ordenan sus actúares. En las siguientes páginas a manera de aproximación a estas prácticas y discursos se describen algunas de las relaciones que se establecen entre maestro y niño en la cotidianidad escolar.

La infancia y la relación con el cuerpo

El cuerpo es la marca que determina un lugar y la mirada que hacia éste se dirige desde los otros, se es alto, negro, flaco, bonito, etc., no se puede ser lo contrario a la misma vez. El cuerpo también define el lugar del adulto y el del niño. Manteniendo la distancia entre estos dos se reconoce el inacabado desarrollo del niño en comparación con el adulto. En el camino que le queda por recorrer hasta ser un adulto debe estar acompañado de este último para así “llegar” a ser un buen adulto. Es la carga histórica que se le asignan a estos dos lugares las que se evidencian en las RS de los maestros, las cuáles dan cuenta de esas categorías que les permiten comprender el mundo.

‘Los buenos modales’ normativa del cuerpo, posturas, utilización de la palabra, distancia, salud, aseo son las formas como se busca educar al estudiante (Aisenstein, 2007), en su camino a la adultez.

La palabra

El control de lo que se ha de decir, el volumen, ritmo, entonación, cortesía, es considerado necesario en la educación del niño.

Un estudiante dice casi gritando: *¡Andrea présteme la regla!*
P1: *¡hágame le favor, suena más bonito!*

Aseo

Como lo diría Rousseau en su Emilio “la higiene es la única parte útil de la medicina, y aún la higiene es menos ciencia que virtud”. Han pasado los siglos y la mirada higienizadora de la escuela (Sáenz, 1997) no ha cesado.

P1: vengan aseados, vengan limpiecitos. –así tú no te des cuenta la gente te va a empezar a hacer a un lado y no va a querer trabajar contigo ¿por qué? Porque tú no te arreglas bien, no te bañas, no te organizas, tu uniforme huele feo, está sucio.

Hay unos que lo hacen, hay otros que la verdad no, y tú tienes que tener eso claro con ellos, tengo que convivir con ellos, entonces le toca a uno.

P3: a veces lo que hago es revisarles la cabeza y los zapatos, jeso sí, huele muy mal! Pero es que uno debe enseñarles que ser pobres no es estar sucios, por eso yo lo hago. Al principio era más difícil, pero aunque aquí no hay agua a veces, la mayoría están limpiecitos.

Los movimientos y posiciones

P6: *¿haga el favor Ramírez y se sienta, que usted es por molestar, y se sienta como una persona decente!* (El estudiante estaba sentado en el espaldar de la silla con los pies sobre la silla).

P1: *Andrés sácate el dedo de la boca y él si, si, si, porque ellos son así, Andresito ten la gentileza y te sacas el dedo de la boca, si, y cuando de pronto otra vez, él empieza a trabajar se come el dedo, pasa al tablero y es con esa manía, con esa manía yo le dije a la mamá: ¡a eso hay que trabajarle, porque eso tiene que quitársele, esa costumbre!*

Fragmento notas de campo: los estudiantes son formados en filas para salir a restaurante, al finalizar la jornada, se ordenan en dos filas.

La construcción de la categoría infancia y su consolidación en los espacios escolares está mediada por la búsqueda del control de los cuerpos de los estudiantes, cuando ellos no responden al disciplinamiento los maestros asumen posturas de “indefensión” y descontrol en su labor docente.

P6: *las peleas, el desorden y cosas así son normales aquí, no se vaya a sorprender, eso hacen lo que quieren, pelean y después están bien. No hay que hacerles mucho caso. A veces yo levanto la voz porque toca hacerlo.*

La exploración de las RS como aproximaciones a la realidad permite identificar como los maestros construyen un tipo particular de niño con determinantes que vienen desde el contexto, desde sus propias experiencias y desde las exigencias implícitas que lleva su formación como docentes. Una vez se asume un papel el límite se genera para no perder el lugar que le corresponde a cada actor, así las sociedad mantiene su orden pero al mismo tiempo las fisuras que se van creando dan pie para que la estructura cambie poco a poco.

DISCUSION

Los sujetos se construyen en las relaciones que establecen con otros, es allí cuando se ponen en juego las realidades de cada uno, la historia de vida, experiencias enriquecedoras en cada una de sus particularidades, en el ser con el otro se da cabida también el hacer al otro, la construcción que se produce es la que estructura las formas en que se actúa y se piensa. Dado que las realidades se comparten a través del lenguaje como facilitador de la explicitación de aquello que nombramos y aquello que hacemos, es por medio de él como se exploraron las representaciones sociales (RS) de los maestros acerca de los niños.

Los datos recogidos en la cotidianidad de la escuela, en las relaciones entre los maestros, los estudiantes y el contexto, permiten comprender como una categoría como la infancia con una historia que nos remonta a los inicios de la modernidad de occidente, ha permanecido vigente en los espacios escolares como legitimadora de la existencia de la escuela y de los maestros, porque es debido a su existencia como se considera necesaria la presencia de la institución y el actor maestro.

Tal vez no podría caber duda en considerar que las RS se arraigan en espacios donde se reconocen las mismas características que definieron su formación y que la variabilidad que es característica en ellas no es posible si las condiciones socio-históricas que les dieron origen no han variado. Con respecto a esto se puede realizar un paralelo entre la infancia como construcción de la modernidad que “apareció” como respuesta a la construcción de un nuevo proyecto social con lo que se buscaba que el niño no esté en las calles, se lo ha de proteger, se lo ha de instruir en lo que sea necesario para conseguir lo que el proyecto busca, nada diferente a la realidad en la que se encuentra ubicado el niño en el contexto de esta escuela y en general en el país. Las RS sociales de los niños desde la infancia que se construye en la escuela donde se realizó el trabajo de campo son muy similares de los orígenes de la modernidad, niños que encuentran en las calles todo lo ‘perverso’ y ‘cruel’ de la vida de los adultos, el abandono y las carencias. Las realidades del contexto otorgan una justificación para considerar a los niños como a quienes hay que ubicarlos en un espacio que permita por un lado alejarlos de los adultos pero que además sirva para formarlos en todo lo que la

sociedad considera necesario, niños que serán trabajadores que necesitan por lo menos aprender a leer, escribir, sumar y multiplicar, aprender a comportarse con una *persona decente* para hacer parte de una sociedad que parecerá muy diferente a la que se muestra en la escuela.

Para lograr los objetivos que la escuela persigue se hace necesario que el profesor asuma su papel, el cual está delimitado por las construcciones históricas que lo sustentan y que legitiman el lugar que el profesor ocupa, así al definir al niño como quien necesita su protección establece una distancia, estas clasificaciones crean identidades imaginarias, sustituyen lo necesario por lo contingente (Bernstein, 1997). Por lo tanto su papel es legitimado en la cotidianidad expresada en los sucesos que ocurren a diario.

El énfasis en el control y el orden social y de sus estudiantes dentro de la categoría infancia, se torna determinante porque es a partir de aquella como referente como es posible asumir un rol. Así, en el caso de los niños aprendices la RS es desde la falta de saberes. Al reconocer esta necesidad la labor del docente se reafirma y el conseguir satisfacerla es su objetivo, como en el caso de *coger el lápiz*, el hecho de conseguir que el estudiante logre este objetivo el maestro considera realizada su labor. Los derechos de la infancia por su parte que aparecen mediados por el reconocimiento de carencias que son subsanadas mediante una redistribución de bienes y un paternalismo en el que el niño aparece “a veces como objeto de la compasión y a veces como objeto de la represión” (Baquero, 2001:113), muestra la identificación de los actores dentro de las categorías que se han establecido históricamente.

El contexto en el que se encuentra ubicada la escuela, con sus particularidades y la violencia generalizada característica, es la “marca” si así se la puede llamar de las RS que los profesores construyen de ellos mismos como maestros protectores o como facilitadores de la construcción de un mejor futuro para sus estudiantes. En el estudio de Basel (2003), las carencias de un contexto, las dificultades que se tienen para realizar las labores de la mejor manera generan que las representaciones que se tienen sobre la infancia y la educación sean asumidas desde la falta. Así los maestros con el ánimo de lograr que la influencia del ambiente en los actores de los niños no sea determinante en su formación utilizan estrategias para subsanar las carencias ya sean de tipo material como en el orden y el control.

Oyola (1994) en su estudio, señala que la falta de apoyo por parte de las familias de los niños es una de las razones a la que los maestros hacen referencia cuando los estudiantes no rinden académicamente, es muy similar a lo que ocurre en la escuela de este estudio, razón que lleva a los profesores a asumir prácticas que de alguna manera sirvan de soporte a los niños que tienen problemas en sus hogares, para que la experiencia en la escuela no sea tormentosa.

En los hallazgos se puede explorar la existencia de la infancia como una representación social que tiene echadas sus raíces en todos los espacios donde se desarrollan actividades con los niños, al poner en diálogo los antecedentes con los hallazgos de esta investigación vemos como las categorías que sustentan el núcleo figurativo de este trabajo son las categorías sobre las cuales se preguntan los investigadores, la pregunta por la vulneración de los derechos, por la infancia escolarizada, por la inocencia, la influencia de los medios, es sin duda una regularidad que nos remite a preguntarnos que la infancia como categoría está aún vigente en los discursos de instituciones de protección, de control, en las familias, en los cuidadores, es decir la base de su construcción no está solamente cimentada en la consolidación de la categoría de la infancia en la escuela sino en los escenarios donde se ubica a los niños en esta categoría.

La toma de distancia entre los actores de una comunidad es necesaria para lograr un equilibrio en el funcionamiento de aquella, dado que es la manera para sostener un orden estructural. En la escuela la distancia entre los actores aporta a la construcción de sujetos escolares, de niños infantilizados que se formen dentro de unos límites pre-establecidos. Cuando los límites no se encuentran claros las “reglas” no se cumplen y en esa imposibilidad es posible encontrar al niño desde sus particularidades, a un niño que como Manuel, es él mismo, en el sentido que es dueño de su tiempo, su espacio y sus propias reglas, si bien no se pretende justificar el hecho que asuma conductas que puedan hacer daño a los demás miembros de la comunidad, la expresión de su propia experiencia y de su realidad tal cual, es una muestra de la posibilidad de ser un sujeto coherente dentro y fuera de una institución, sin pretender a través del dominio de las apariencias procurar ser lo que los demás le piden.

En el siguiente caso se ejemplifica “desborde” de las capacidades de los profesores por mantener el control. El tiempo y los esfuerzos de los maestros se disminuyen cuando reconocen que lo que han hecho no ha logrado calar en sus estudiantes. Cuando un niño no encuadra en la categoría infancia, los maestros se desbordan. La condición de maternidad característica de las profesoras manifestada en la “ternura” “amor” y “comprensión” no logran persuadir al niño y se pierde el control.

¿Quién es Manuel?

P12: Señalando a Manuel: *si ve este niño acá hace lo que quiere, le quita, le pega a las compañeras, y no le hacen nada, el que tiene la chaqueta. El que me decía que me odiaba que ni se qué, lo que pasa es que ayer hubo una reunión y nos habían pedido que hiciéramos un informe de él, porque él hace lo que quiere, entra cuando quiere, se sale cuando quiere. A los compañeros les quita las onces, ¡no!, no trabaja, contesta mal, es grosero, viene de particular, con esa cachucha como él quiera.*

“Lo que quiere”, el niño es dueño absoluto de su voluntad, todo cuanto se le exige a un niño escolarizado él no lo hace, la delimitación de un lugar para este niño dentro de una categoría como alumno o infancia no existe. Al romperse la posibilidad clasificación, el control que podría ejercerse sobre él se desvirtúa, en este caso la clasificación no “disfraza el carácter arbitrario de las relaciones de poder” (Bernstein, 1998:44), porque el poder no opera en la relación que se establece entre el maestro y el niño. El maestro dentro de las representaciones sociales que le determinaban un lugar para el niño dentro de la infancia o por lo menos el niño como alumno no encuentran un sustento, el niño no es nada de lo que ellos consideran posible. Su lugar como lo dice Narodowski (1994) ya no es la escuela, y por lo tanto es necesario la búsqueda de estrategias que lo “enderecen” de una vez o lo alejen del lugar que tiene dentro de la escuela.

P10: *es que él (refiriéndose a Manuel), yo ya no sé, se le dice de todas formas y no hace caso, aquí dice que va a cambiar que es que todos le echan la culpa a él, pero yo ya tengo una carpeta con lo que él ha hecho.*

Fragmento diario de campo: P10 le pide a una señora que vende mangos a la salida del colegio que describa lo que Manuel le hizo.

Señora de los mangos:

Nombre señora: María José Ibarra

Problema suscitado:

1 octubre

*Me encontraba en las afueras del plantel vendiendo mis productos de mango, cuando el joven estudiante me quitó abusivamente una bolsa de producto yo de muy buena manera le pedí que me dejara el paquete, que no me lo quitara y el reaccionó de mala forma tirándomelo al suelo
Yo de inmediato me quejé ante un profesor.*

La búsqueda de estrategias para legitimar de alguna forma el lugar de adulto con poder está dado a través de la imposición de medidas que ya no hacen parte de las consideraciones clásicas del papel del maestro. Su papel del cuidador, de amoroso, de especialista, no tiene sustento,

Cuando la profesora está copiando los ejercicios en el tablero entra Manuel y Víctor, hacen demasiado ruido, Manuel da una palmada a un pupitre y entra con una actitud agresiva. La profesora tratando de conservar la compostura le dice: P1: *¡pasito Manuel!*
La profesora les dice que deben hacer el taller. Manuel todavía no ha comenzado a copiar, la profesora levanta la mirada y le dice:
P1: *¡Manuelito, copia por favor!*

Una estudiante sale del salón y Manuel sale atrás, motivo por el cual uno de los estudiantes dice, ¡son novios! Cuando Manuel entra, una compañera con la que estaba sentado le cuenta lo que otro niño dijo y Manuel se molesta mucho, la profesora en el momento en el que Manuel estaba comenzando a hablar muy fuerte, sin gritar, no hace ni dice nada, únicamente lo mira con prevención, luego Manuel se levanta y empuja al compañero le dice:

Manuel: *¡no sea marica, esa será su novia, para que se la chupe!*

La profesora, con cierta tranquilidad dice:

P1: *¡Manuel, cálmate!*

La profesora levanta la voz y dice.

P1: *¡Manuel ya!*

Manuel la mira y le dice:

Manuel: *pues, es que este man, es que..., ¡dígame a él que después uno no responde!*

Manuel no ha trabajado, y sigue molestando a los compañeros, la profesora levanta la voz y dice:

P1: *¡Manuel, a ver si hiciera algo en esta vida!*

P4: *la verdad yo mejor decidí ya no hacer nada, pues me tiene amenazada, y yo he dicho que hay que sacarlo, pero no me hacen caso. A ver, cuando pase algo van a ver. Yo no quiero nada malo para él, pero es mejor que lo reciban en un colegio que pueda brindarle otros apoyos, trabajadores sociales, psicólogos, él aquí ya no hace nada. Mejor yo ya no me meto en nada.*

Debido que en la escuela se busca crear un espacio que permita ubicar a los estudiantes en un lugar de la producción (Dubet, 1997) que no precisamente tiene relación con la realidad en la que los niños se inscriben fuera de la escuela, no hay un sentido para que el niño responda a las exigencias que le dan sus profesores, su lugar no es allí, sus construcciones sociales previas lo ubican en otro escenario.

Manuel no es el niño de la infancia y la búsqueda de similitudes entre él y lo que los maestros representan no son coherente, es como diría Foucault (1971) “las similitudes engañan, llevan a la visión y al delirio; las cosas permanecen obstinadamente en su identidad irónica: no son más que lo que son” (54) y por eso Manuel se mantiene en su lugar real, negándose a ser introducido a un lugar que no considera el suyo.

Cuando el lugar del niño no es precisamente en la infancia se reconoce otro tipo de relación, el control no dio resultado y por lo tanto el poder no es precisamente el que establece la relación entre el maestro y el niño, son otras las posibilidades de relación, el niño es reconocido en su particularidad, aunque no es justificado se reconoce su autonomía y bravura, se reconocen además sus experiencias, que sin entrar dentro de una categorización moralista son útiles, el niño al interpretar su realidad hace uso de lo que él considera apropiado para vivir en ese contexto.

P4: si él es un buen niño, que la han tocado cosas duras sí, y hay que saberlo llevar. La otra vez, sin hablar mal de los psicólogos ni nada, lo cogió un profesor nuevo que llegó que es psicólogo y golpeó en la mesa y le habló golpeado, y ya lo iba a empujar, y Manuel le dijo, una cosa que uno ni se imagina.

Estudiante: ¡sabe qué, cucho, uy a mí no me toque, mi cuerpo es territorio seguro!

P4: Ese Manuel es todo un personaje, como el mes pasado los sacamos a elevar cometas y un man ahí se le acercó a la profesora Giovanna y la estaba como amenazando, y aunque él no se la lleva bien con ella, le dijo:

Estudiante: ¡no profe Giovanna, no se preocupe que si a usted la tocan yo los mando a matar, no se preocupe que usted está con su Manuel!

El lugar del niño no está definido desde su existencia real, desde su presente sino desde todo un conjunto de construcciones históricas que le delimitan un lugar, un tiempo, sus sueños, necesidades y posibilidades, que tienen una mirada hacia el futuro todas ellas. La carga social que las RS llevan consigo está tan enraizada en los contextos escolares que pensar al estudiante niño fuera de la categoría infancia se torna inaccesible. Así que el objetivo que se persigue es lograr objetivar a estos niños dentro de una categoría que sea comprensible, para así poder actuar y de esta manera justificar las acciones que los maestros desempeñan desde su lugar como adulto-maestro y desde el espacio escolar como constructor de la infancia.

Entonces, ¿qué pregunta, qué responde el hecho que el niño siga siendo interpretado desde la categoría de infancia?, ¿cuáles retos debe asumir la escuela cuándo

las categorías de interpretación de la realidad que la sustentan se han transformado? Cada pregunta que surge de la relación entre la escuela, el maestro, el niño y la infancia son preguntas que aún no tienen respuesta pero que evidentemente la exploración de las realidades de los sujetos y los espacios conducirán a encontrarlas.

CONCLUSIONES

- Las representaciones sociales permiten explorar los significados que le dan sentido a las relaciones de los sujetos en una comunidad, porque integran experiencias, saberes, interpretaciones del mundo.
- El niño no tiene un lugar desde su individualidad, es un niño ideal dentro de una categoría idealizada. La identificación de las características específicas del niño son un lazo que orienta hacia donde centrar las acciones para conseguir llegar a esta infancia ideal.
- Hay una negación al niño real, a sus condiciones de vida, aunque son reconocidas por los maestros es completamente chocante para los profesores no encontrar una salida para ubicarlos dentro de una categoría del perfecto rol, la infancia. Por eso las tareas se centran en la búsqueda de la definición de un lugar desde donde se pueda actuar.
- El contexto es determinante en las RS de los maestros, quienes a partir de la exploración, interpretación que hacen de éste se asumen como maestros y le dan su lugar a los niños.
- La infancia se estructura y consolida a partir del reconocimiento de carencias, explicitación de sus necesidades y de la búsqueda por subsanar estas necesidades surge la escuela y las instituciones de protección. En las escuelas con condiciones de marginalidad se hacen explícitas las necesidades y por lo tanto la búsqueda de la restitución de los derechos de los niños lleva a ubicarlos dentro de la categoría infancia para subsanar las necesidades evidentes.
- Cuando se delimita el lugar que el niño debe mantener, es decir se lo ubica dentro de la categoría infancia el maestro se posiciona en su lugar, maestro-adulto, así las acciones que realiza y las palabras que pronuncia lo definen frente al infante-alumno. Es desde el lugar del control y como “poseedores” del poder como el maestro se da un lugar en la escuela.
- Las reflexiones acerca de la diversidad de infancias es un discurso que se hace cada vez más evidente desde la antropología, la sociología, estas nuevas miradas a la infancia ponen en “riesgo” al discurso pedagógico, porque con base en la infancia se

lo construyó, el fin de la infancia podría determinar por lo tanto el final de la escuela como se la ha concebido desde su origen.

- A pesar de las reflexiones sobre el fin de la infancia las representaciones sociales de los maestros de esta escuela en particular, dan cuenta que la infancia es asumida desde las bases que se le delimitaron en la modernidad. La inocencia, vulnerabilidad, el niño que debe ser controlado, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aisenstein, A. (2007). Los cuerpos en la escuela: parecer para ser. *En Frigeiro, G & Diker, G. (2007) Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Argentina: Del Estante Editorial.
- Abric, J-C. (1994). *Práctica sociales y representaciones* México: Ediciones Coyoacán
- Aguirre, E (1997). *Representaciones Sociales*. Bogotá: UNAD
- Alzate, M (2003). *La infancia, concepciones y perspectivas*. Editorial, Pereira: Papiro.
- Ariés P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Editorial Taurus.
- Banchs, M. (2000) *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales. Volume 9.
- Basel. P. (2003) *Escuelas, familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural: una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Berstein, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bourdieu. P. (2002). *La "juventud" no es más que una palabra*. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Ediciones. Grijalbo.
- _____ & Passeron. J-C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI Editores.
- Buckingham D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la Infancia*. Fundación Paideia. Ediciones Morata.
- _____. (2005) *Educación y medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Butti, F. *Representaciones Sociales de los maestros y fracaso escolar. Hacia una Propuesta Metodológica*. Argentina: *Instituto de Ciencias de la Educación -UNNE*.
- Casado, J. Flores J, Díaz C. (1997). *Niños maltratados*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Casas. F. (1992). *Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida en Anuario de Psicología no 53 p. 27-45*.
- Cazden. C. (1991) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje Barcelona*. Ediciones Paidós.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Corea, C. Lewkowicz, I, (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Editorial Lumen Humanitas.
- Chacón. E. (2004) *El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Chateau, J, (1972). *Tratado de psicología del niño*. Madrid: Ediciones: Morata.
- Debesse, M. (1962). *L'influence pédagogique de l' "Emile" depuis deux siècles*, en J.-J. Rousseau, *Livre du 2° Centenaire*, 1962.
- Díaz-Aguado, M.J. Y Baraja, A. (1988) *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*.
- Doisé. W. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto Mora.
- Donzelot, J (1990). *La policía de las familias*. Cap. II, ed. Pre-Textos. Valencia España.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Duschatzky. S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- _____ & Corea C. (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación. En Velasco, H, y otros. *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós. Tomo II.
- Freinet, C. (1971). *Educación por el trabajo*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Frigeiro, G. (2001). Los bordes de lo escolar en Duschatzky, S. Birgin, A. (2001) comp. *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Foucault, M. (1998) *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México DF: Editorial Siglo veintiuno.
- Garrido, C. (2001). *Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: Puntos de encuentro y desencuentro con la Política Nacional a Favor de la Infancia y Adolescencia*. Congreso internacional de psicoeducación niños y jóvenes en dificultades psicosociales escenario y desafíos en las prácticas psicoeducativas.
- Geertz, C (2000) Descripción Densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Geertz. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Editorial Paidós
- Gimeno, José (2003). El alumno como invención. Madrid: Morata 2003.
- Giroux, H. (2000) *El ratoncito feroz Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez.
- Gramsci, A. (1972) La formación de los intelectuales. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- Gúber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires: Norma.
- Hammersley, M. & Atkinson P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Península.
- Jodelet, D. (2000). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México: Paidós.
- Kaplan, C (1997). *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- _____ (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Mills, J (Editor). (1999). *Childhood Studies: A Reader in Perspectives of Childhood*. London, UK: Routledge Falmer.
- Mora, M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Universidad de Guadalajara, México. *Atenea digital*. No. 2. Otoño.
- Moscovici, S (2001). *Social representations*. New York: Editorial New York University Press.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- _____ (1999). *Después de clase, Desencantos y desafíos de la escuela actual*”. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Oyola, C. (1994) *Fracaso escolar. El éxito prohibido*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Pachón, X, Muñoz, C, (1991). *La niñez en el siglo XX: Salud, educación, familia, recreación, asistencia y protección*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Planeta.

- Pérez, M. (2007). *Territorio y desplazamiento el caso de altos de Cazucá, municipio de Soacha: un estudio exploratorio de los efectos sociales y ambientales del desplazamiento*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- _____. Franklin, B. & Pereyra, M. (2003). Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia de la cultura y la escolarización: Un introducción. En *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, pp. 15.-58. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela*. España: Editorial EUMO-OCTAEDRO.
- _____. (1983). *The disappearance of Childhood*, Londres. W.H.
- Puyana, Y. (1999). Quiero para mis hijos una infancia feliz. Socialización y cambio en torno a las representaciones sociales sobre la infancia. En *Nómadas* vol. 11. p. 138-145
- Sáenz, J. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Volumen 2. Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Clío, Universidad de Antioquia.
- Salgueiro, A. (1999) *Saber docente y práctica cotidiana un estudio etnográfico*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taleva, O. (2004). *Derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Valletta.
- Tenti, E. (2006). *Comp. El oficio de docente: vocación, trabajo, y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- _____. (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Péru y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Verdugo & Sabeh (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. En *Psicothema*, vol. 14 no 1 p. 86-91.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ANEXOS

Anexo 1: Categorías construidas para el análisis de la información

Categorías
Niños aprendices
Niños con derechos:
Niños vulnerables
Niños y la relación con el trabajo: infancia explotada
Niños controlados: infancia dócil
Niños inocentes: ángeles o demonios
Los niños tienen un tiempo específico: infancia del desarrollo
La infancia y la relación con el cuerpo:
La palabra
Aseo
Los movimientos y posiciones

Anexo 2: Canción: Amor de madre, grupo Aventura

13 de diciembre del año 80 a las 3:24, nació un niño blanco con ojos azules cabello castaño, la madre con mucho orgullo después de tanto tiempo, al fin sonríe de emoción, lloraba inquietamente, la enfermera pregunta cuál es la razón, pues el padre con solo 6 meses de aquel embarazo los abandonó, no dejó ni motivos ni huellas una mañanita se fue y no volvió, y la madre no olvida ese día que aquel hombre ingrato le falló.

El niño va pa' 8 meses, se parece a su padre y ya dice mamá, ya los conflictos comienzan, el welfare no alcanza y ya nadie quiera ayudar, solo le importa entender que su hijo necesita comer, y la renta le faltan dos meses la plata que entra no alcanza pa' nada decisiones tomó aquella madre la prostitución la llevó a progresar, y aquel niño nunca se dio cuenta lo que hacía su madre por él... nada más.

Y van pasando los años y el niño lindo de mami, vive como un rey, nada se le negó si en todo se consintió, creído y presumido el joven se ha vuelto y se cree el mejor, por el sudor de su madre tiene carro del año y viste de Armani no más, solo un amigo de infancia y muchos enemigos por su personalidad, cuando llegues a grande yo quiero que seas abogado o un gran militar, no te olvides que no tienes padre, y la novia que elijas te tiene que amar, soy tu madre tu padre y tu amiga, fueron las palabras de aquella mamá.

Esta es la historia de una madre insaciable, que criando su hijo cometía un error, no oyó consejos siguió sus sentimientos, aunque vendió su cuerpo por su hijo luchó, amor de madre es un amor infinito, es el fruto en el vientre es un regalo de Dios, algunas veces cometemos errores, y esa pobre mujer no tuvo otra opción.

Diciembre 16 del año 2003, ya no es un niño, ya tiene 23, la madre llorando su hijo ha cambiado tiene mala amistades y usa drogas también, consejos le dio y nunca a su madre escuchó, un día tocaron la puerta, oficiales buscando un asesino con su descripción, la madre no lo creía y llorando decía mi hijo a nadie mató, y la madre llorando de pena gritaba en llantos ten piedad mi Dios, le importaba un comino las pruebas, su hijo era inocente en su corazón, mientras el hijo sufría en la cárcel más sufrió su madre... y murió, el hijo ahora analiza lo buena que fue su madre y nunca la valoró se echa todo la culpa, y recordar como fue es un castigo de Dios.

Esta es la historia de una madre insaciable, que criando su hijo cometía un error, no oyó consejos siguió sus sentimientos, aunque vendió su cuerpo por su hijo luchó, amor de madre es un amor infinito, es el fruto en el vientre es un regalo de Dios, algunas veces cometemos errores, y esa pobre mujer no tuvo otra opción.