

## **DE LA BÁSICA PRIMARIA A LA SECUNDARIA**

Significados que los niños y las niñas de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado le dan a la transición de la primaria a la secundaria.

DORA INÉS MOLINA RAMÍREZ  
GLORIA ISABEL ROLDÁN SIERRA  
MARTHA BIBIANA VILLEGAS RAMÍREZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

ENTIDADES COOPERANTES:

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO -  
CINDE

MEDELLÍN

2010

## **DE LA BÁSICA PRIMARIA A LA SECUNDARIA**

Significados que los niños y las niñas de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado le dan a la transición de la primaria a la secundaria.

DORA INÉS MOLINA RAMÍREZ  
GLORIA ISABEL ROLDÁN SIERRA  
MARTHA BIBIANA VILLEGAS RAMÍREZ

Asesora

SOL NATALIA GÓMEZ VELÁSQUEZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

ENTIDADES COOPERANTES:

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO -  
CINDE

MEDELLÍN

2010

## DEDICATORIA

Para Dios nuestro creador

Va esta dedicatoria

Su energía fue el motor

En toda la trayectoria

A todo el equipo CINDE

Activos en la jugada

Que siempre tendió su mano

Para que no nos faltara nada

A Sol Natalia Gómez

También la dedicamos

Apareció en el momento

Que más la necesitamos

A UMZ10

Dedicamos con admiración

El apoyo incondicional

Que dieron a nuestra investigación

Con su inmensa sabiduría

Supo guiar la investigación

Y siempre nos inyectó

Trabajar con el corazón

Y a nuestras lindas familias

Que supieron soportar

Las jornadas tan intensas

Que las tuvimos que abandonar

## AGRADECIMIENTOS

Gracias, gracias, damos a Dios  
Por darnos sabiduría  
Fue una bella oportunidad  
Que le diste a nuestras vidas

Gracias a las personas  
Que contribuyeron con amor  
A este nuestro trabajo  
Que sólo dichas dejó.

Gracias familias por su apoyo  
En este sendero escabroso  
Nuestras metas alcanzadas  
Hoy nos llenan de alborozo

Gracias, gracias a la Normal  
Que sus puertas nos abrió  
Las vivencias de sus niños  
Fueron nuestra inspiración.

Gracias a ti Sol Natalia  
Gracias familia CINDE  
Resaltando siempre lo humano  
Ningún estudiante se rinde

Gracias a los compañeros  
Guerreros en esta cofradía  
En la lucha siempre empuñaron  
La espada de la unión y la alegría.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>CAPITULO 1</b> .....	<b>10</b>
<b>LA RUTA SEÑALADA: EN BUSCA DE UNA COMPRENSIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>25</b>
<b>SOBRE EL PREADOLESCENTE:</b> .....	<b>25</b>
<b>DE NUEVO LA CULTURA COMO FORJADORA DEL CUERPO</b> .....	<b>25</b>
2.1. EL CUERPO EN LA CULTURA OCCIDENTAL. ....	26
2.3. HACIA UNA SIMBÓLICA DEL CUERPO DE LOS NIÑOS DE LA NORMAL. ....	31
<b>2.3.1. Los adornos del cuerpo de los niños y niñas de la I.E. Normal Superior de Envigado.</b> .....	<b>32</b>
<b>2.3.2. El cuerpo bello o la ilusión del cuerpo perfecto.</b> .....	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>47</b>
<b>LOS NIÑOS Y NIÑAS SE VEN A SÍ MISMOS.</b> .....	<b>47</b>
3.1. SUBJETIVIDAD E IDENTIDAD.....	48
3.2. CÓMO SE VEN A SÍ MISMOS LOS NIÑOS DE LA I.E. NORMAL SUPERIOR DE ENVIGADO. UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO. ....	52
3.3. LA NOCIÓN DE ESQUEMA MENTAL Y PRINCIPALES ESQUEMAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E. NORMAL SUPERIOR DE ENVIGADO. ....	53
<b>3.3.1. Autoestima</b> .....	<b>54</b>
<b>3.3.2. Autoconcepto</b> .....	<b>56</b>
<b>3.3.3. Autoimagen</b> .....	<b>57</b>
<b>3.3.4. La autoeficacia</b> .....	<b>58</b>
<b>3.4. Sobre los autoesquemas. Elementos para la discusión</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>63</b>
<b>QUÉ ESPERAN DEL BACHILLERATO LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E. NORMAL SUPERIOR DE ENVIGADO.</b> .....	<b>63</b>
4.1. EXPECTATIVAS ALREDEDOR DE LOS DOCENTES. ....	65
4.2. EXPECTATIVAS RELATIVAS A LO QUE PUEDEN O NO HACER DENTRO DE LA INSTITUCIÓN. ....	69
4.3. EN TORNO A LAS EXPECTATIVAS DEL MOMENTO DE TRANSICIÓN. ELEMENTOS PARA LA DISCUSIÓN. ....	73
<b>CAPITULO 5</b> .....	<b>75</b>
<b>DISCUSION FINAL</b> .....	<b>75</b>
<b>PARA NO SER CONCLUYENTES: POR HOY, UNA ÚLTIMA REFLEXIÓN.</b> .....	<b>75</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>84</b>

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación es el producto de tres años de trabajo en nuestro intento por lograr obtener la Maestría en Educación y Desarrollo Humano que la Universidad de Manizales y el CINDE imparten en Antioquia.

Somos un grupo de maestras de la educación básica preocupadas por cualificar nuestro saber, de modo que ello se vea reflejado en el hacer con nuestros estudiantes y en el crecimiento de nuestras instituciones educativas. De allí que la investigación emprendida recayera directamente sobre uno de los actores del proceso de escolarización: nuestros(as) estudiantes; y dentro de ellos, nos llamó la atención aquellos que están en quinto grado o ya han pasado a sexto, dado que ese *momento transicional* tiene fama de ser traumático para estos pre-adolescentes, por razones que saltan a la vista: se avecinan grandes cambios en el modelo educativo que los cobijan, los planes de estudio son distintos, se amplía el número de docentes con los que tratan, es muy probable que se amplíe el número de compañeros en el aula, por lo que no tendrán un tratamiento personalizado por parte del docente, entre otros.

En este sentido, entendimos por *transición*, del latín *transitio*, el hecho de pasar de un estado a otro distinto. En el término original, implica un cambio en un *modo de ser o estar*. Supone una etapa momentánea, de corto tiempo, para poder pasar a otra. En nuestro caso específico, es una etapa que prepara o puede preparar otra venidera: la secundaria.

Al respecto, es común escuchar en nuestro contexto escolar que este es un momento difícil. Como docentes, nos quejamos de lo necios que son estos niños y niñas, pre-adolescentes con ínfulas de grandes, que no quieren ser tratados como párvulos, pero a los que no podemos tratar como adolescentes. Sin embargo, no es muy frecuente que

nos preguntemos por lo que sucede en el interior de ellos y ellas, en su mundo de ideas. ¿Qué pensarán? ¿Qué expectativas tendrán respecto al pasar al bachillerato? ¿Sentirán temores? ¿Qué pensarán de los docentes? A su vez, dado que están viviendo cambios biológicos muy visibles ¿Cómo percibirán su cuerpo y el de los otros y compañeros y compañeras?

Todo ello nos motivó a iniciar un proceso formal de investigación, de modo que pudiésemos dar cuenta de estas dudas. Pero la primera sorpresa nos la llevamos cuando, al iniciar el barrido bibliográfico inicial para verificar cuántas investigaciones había sobre la temática planteada, no encontramos en nuestro contexto nada parecido. Es como si el momento transicional, tan ampliamente comentado por los y las docentes, no ameritara convertirse en todo un proyecto de investigación. Ello, en vez de decepcionarnos, nos convenció más de nuestra intención y nos motivó a seguir adelante.

Los momentos transicionales son decisivos en la vida de las personas. Son períodos que nos preparan para otros de más larga duración. Son momentos claves, que marcan en el acto y a veces para siempre. Así, la vida de la educación básica, esos cuatro años de trabajo en competencias básicas, puede verse notoriamente marcada por lo que pasa en el grado quinto y en esos primeros meses de sexto. La preparación para la media y el mundo universitario, puede ser marcada por este momento de paso. Por tanto, es necesario, concluimos, dar cuenta de lo que pasa en la subjetividad de estos y estas pre-adolescentes en este momento de transición. Revisar cómo se van concibiendo, cómo construyen su subjetividad. Para ello, decidimos trabajar con un grupo de estos niños y niñas de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado de modo que pudiésemos, a partir de entrevistas, juegos, notas de clase y charlas con profesores de la institución, dar cuenta de este fenómeno.

De allí que este informe esté estructurado en cuatro grandes capítulos que dan cuenta de todo el proceso investigativo: los hallazgos, conclusiones y recomendaciones.

En el primer capítulo, exponemos ampliamente nuestra intención y el recorrido que tuvimos que hacer para desarrollarla. En él, básicamente se da cuenta del proyecto que emprendimos, con las dudas, aciertos, tropiezos, retrocesos y finalmente con lo que nos quedamos.

En el capítulo dos damos cuenta del primer hallazgo: las percepciones que los niños y niñas con los que trabajamos tienen de su cuerpo. Tema que desarrollamos a partir de dos elementos:

- Los adornos del cuerpo, lo que implica utensilios, ropa o vestimenta;
- El cuerpo bello, que conduce la ilusión del cuerpo perfecto, a quién quieren parecerse.

En el capítulo tres, se trató de aproximarse comprensivamente a las concepciones que los niños y niñas tenían sobre sí mismos. Básicamente revisamos sus autoesquemas<sup>1</sup>: auto-imagen, auto-confianza, auto-estima, auto-concepto, para comprender si el período de transición produce en ellos autoesquemas negativos.

Para ello, partimos de una teorización alrededor del proceso de construcción de la subjetividad, que en nuestro marco teórico no puede separarse de la identidad: personalidad y subjetividad son categorías inseparables cuando nos referimos al mundo del sujeto.

En el capítulo cuarto damos cuenta de las expectativas que tienen los niños y las niñas con la llegada al bachillerato. Es común escuchar a nuestros compañeros docentes que los niños y niñas cambian su conducta, se sienten “libres”, cuando llegan a grado sexto. Veremos si estas expectativas son ciertas. Al respecto, dividimos en dos sub-categorías las expectativas que estos pre-adolescentes presentaron:

- Relativas a sus profesores.
- Relativas a su acción en la institución educativa, lo que pueden o no hacer dentro de ella.

---

<sup>1</sup> Las percepciones que los humanos tenemos sobre nosotros mismos (auto-esquemas, como los denomina la psicología cognitiva), son fundamentales a la hora de actuar. Revelan bastante bien lo que somos, nuestra subjetividad, nuestro mundo interno. En el caso de los niños y niñas que están en el proceso de transición hacia la básica secundaria, o la están viviendo desde hace poco, pueden revelar cambios en sus estructuras mentales, pueden mostrarnos si es este un momento en el que se tiene una imagen negativa de sí mismo, dadas las circunstancias transicionales que se están viviendo.



Se trató de comprender a partir de lo que ellos dicen y hacen, si las motivaciones cambian en este momento transicional.

Por último, sintetizamos algunas conclusiones, hacemos recomendaciones y postulamos preguntas que pueden convertirse en temas de investigación de otros compañeros de la Línea de Investigación, o de nuestra institución educativa.

## CAPITULO 1

### LA RUTA SEÑALADA: EN BUSCA DE UNA COMPRENSIÓN

*“Yo no quería continuar en este colegio porque aquí me regañaban mucho, pero me dio miedo irme para otro...”*

Niño. Grado 6

La escuela como espacio educativo, es un sistema social complejo producto de múltiples factores que van desde los ideales de nación de una fuerza política en el poder, hasta los ideales de niño o adulto que tienen padres y madres, pasando por los



currículos, planes de estudio, maestros y maestras, normatividad, espacios locativos, acceso a la web y un largo etcétera (Salcedo, 2003). Se dan por tanto en este espacio educativo un sinnúmero de comportamientos humanos que deben ser analizados estudiando los diferentes actores, instituciones y espacios.

En tanto subsistema social, el funcionamiento de la Institución Educativa –I.E. es producto de la interrelación compleja de los diversos actores sociales que intervienen en ella, actores que no siempre tienen autonomía pues existen reglas del juego que no pueden inventar ellos, pero en donde opinan, actúan y toman decisiones a diario, lo que les permite ser en cierto grado autónomos. Podríamos afirmar que existe en la I.E. una autonomía relativa de todos sus actores, o, como afirma Morin (Salcedo, 2003), una autonomía dependiente. Así, entre tensiones por el logro de esta autonomía y las dificultades para alcanzarla, es como la I.E. se gana su espacio, lo refleja en sus actores y educa en un ideal. En este momento afirmamos que la escuela tiene capacidad de reacción y se adapta al sistema social.

Ser actor de este subsistema social es fácil cuando nos hemos adaptado a esas tensiones que se viven en la institución educativa, pero en ciertos momentos, cuando aún no sabemos la dinámica de ese subsistema escolar denominado Escuela Tal, la tensión es mucha, el sufrimiento grande y las heridas cotidianas, algunas con cicatrices eternas. Y

esto vale para todos los actores. Pero la sensación de intranquilidad es superior en el estudiante de la básica primaria (Sacristán, 1997), ya sea que llegue nuevo o que vaya de un grado a otro, dada su inmadurez bio-psicológica y la poca formación y preparación para la vivencia de nuevas circunstancias. Estos y estas menores aun no tienen estructurada una personalidad que les permita enfrentar cualquier situación y salir bien librados de ella, por lo que los periodos de este tipo deben tener una significación distinta para ellos y ellas. La intranquilidad por no captar de forma clara lo que se viene, puede ser un síntoma de este momento.

la transición es, así, una parte consustancial al sistema escolar; avanzar supone superar un conjunto de escalones o niveles. Ser escolar significa pasar de un grado a otro de acuerdo a un sistema múltiple que incluye numerosos cambios: cambio de tutor, de nivel, de etapa evolutiva, de ambiente y de estatus en algunos casos; tales transiciones llevan conexos cambios bio-psico-sociales, entendidos éstos como los factores que se alteran cuando vivimos situaciones nuevas, conformandose un sistema único en cada ser que se manifiesta por la particular manera de pensar, sentir, actuar y comunicar que tiene cada persona.

Transición es así, cambio. El paso a la secundaria es un proceso que se inicia mucho antes, con las expectativas que el niño y la niña tienen en el grado quinto, con las anotaciones que solemos hacer los docentes a los y las estudiantes, con los comentarios de los padres y adultos que acompañan al niño o niña, hasta llegar a vivir esa experiencia de estar en el bachillerato, en la secundaria. La experiencia es diferente para cada niño y niña, los aprendizajes y la construcción de significados son diversos, pero todo lo que re-significan en este momento es fundamental para la configuración de su identidad.

Desde la perspectiva de Sacristán (1997, p. 69) “La mayoría de los estudiantes viven la transición a la enseñanza secundaria como un cambio notable en sus vidas, con proyecciones en muchas de sus coordenadas que organizan el cotidiano transcurrir. No sólo con alteraciones de la experiencia escolar, de lo que para ellos significa ir a una Institución Educativa, sino modificaciones de buena parte de su entorno vital”.

Este paso supone adoptar la decisión primera de seguir una determinada vía personal, social y académica, con consecuencias determinadas del porvenir, aunque los efectos no

sean del todo irreversibles. La transición de la básica primaria a la secundaria implica que los niños y niñas deben adaptarse a nuevos estilos de comportamientos que exigen cambios de perspectiva, expectativas a veces no cumplidas que tocan las autopercepciones y formas de concebirse y concebir el mundo.



Este momento tiene inmersas disímiles manifestaciones, como el pasar de una escuela a otra, la no continuidad del currículum, el cambio de los maestros y las metodologías que maneja cada uno de ellos, que permite o no el acceso a la singularidad con la que cada estudiante vive su proceso. Además, la diversidad de los y las estudiantes complejizan inevitablemente el panorama, con efectos sociales y personales que juegan un papel importante en el desarrollo de las intersubjetividades y de la identidad desde lo individual

y colectivo. “Es el cambio desde un ambiente donde se puede sentir uno más seguro a otro que reclama más independencia y que puede ser más inestable” (Sacristán, 1997, p. 31), lo que inevitablemente está tocando la subjetividad del infante.

Si a estos cambios se le agregan aquellos que se producen en los niños(as) desde el ámbito físico, intelectual, social y emocional, podríamos pensar que este es un momento bastante problemático para la vida del humano y la construcción de su identidad.

Como lo supone Giddens (1991), desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. La construcción de las identidades utiliza diversos materiales que proporcionan la historia, la biología, la geografía, la memoria colectiva y las fantasías personales.

Todo ello se vive en un contexto social, en un medio socio-cultural desde el cual y con el cual construimos, vía lenguaje, los significados con los que entraremos en la comunidad de comunicación. Luego, eso seremos nosotros: todo lo que construimos, el lenguaje presente, los recuerdos de tiempos vividos.

En el mismo sentido, Taylor (1989, p. 43) supone que nuestra identidad “se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual intentamos determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que nos oponemos”. Para el autor, es imposible deshacerse de los marcos referenciales, es decir, de los horizontes dentro de los cuales vivimos nuestras vidas y que le dan sentido. Se hace necesario responder al ¿quién soy yo? para ubicar el lugar donde uno se encuentra. Cada ser puede definir su identidad por compromisos morales o espirituales (religión) o por su nacionalidad y tradición; lo que le permite determinar lo que es bueno, digno, valioso o admirable. Es decir, desde esos referentes estructura sus ideales de vida buena. Desde elementos propios de su cultura empieza a definirse, comienza a sentir que “es”. Si no hay una identificación con estos compromisos, el sujeto perdería su orientación y entra en “crisis de identidad”.

En lo que tiene que ver con la identidad de nuestros estudiantes, como docentes de la básica primaria estábamos habituadas a ver a nuestros niños y niñas de 9 a 12 años correr por nuestros colegios, llorar cuando algo les dolía, reír, jugar, pelearse con sus compañeros(as), ser solidarios, estar tristes, etc. Los veíamos aprender, notábamos en las clases lo doloroso que para algunos es esto, lo que se les facilita a otros. Veíamos que aprenden más unas asignaturas que otras, que prefieren más unos docentes que otros, unos compañeros que otros. En fin, veíamos a nuestros estudiantes y nos comprometíamos bastante con su proceso como sujetos que andan construyendo su mundo, su personalidad, su identidad.

Sin embargo, nuestros primeros cursos de la Maestría nos fueron haciendo notar algo en nosotras mismas. Algo que no nos gustaba y que nos obligaba a preguntarnos ¿qué es conocer a nuestros estudiantes? ¿cómo van estructurándose como personas? ¿qué pasa en ellos cuando viven unos determinados momentos de la vida escolar?. En otros términos, nos preguntábamos qué identidad han construido hasta el momento, qué hay en su subjetividad, cómo perciben los cambios que se avizoran en sus vidas, y si eran conscientes de los cambios físicos y psicológicos que empezaban a vivir.

El sonido cotidiano de la melodía escolar empezó entonces, poco a poco, a tener un nuevo ritmo, y comprendimos, por primera vez, que las que habíamos cambiado éramos nosotras. Teníamos un aparato conceptual distinto que nos permitía entender como

disonante lo que antes era armónico. Ya no éramos las mismas y al ser tocada nuestra subjetividad, en ese mismo instante percibimos distinto las otras subjetividades.

Nuestros chiquillos y chiquillas empezaron así a ser vistos diferentes. Ya el llanto, la risa, el juego, las caricias entre ellos, sus peleas y discusiones, sus tareas, etcétera, eran temas de interrogación y discusión y, poco a poco, en la maraña de quien sabe que poco sabe, fuimos preguntándonos por el momento crucial que viven algunos cuando van a pasar de la primaria al bachillerato. ¿Qué pasaría por sus cabezas en esos momentos? ¿Cómo se verían a sí mismos, a los otros compañeros(as), a los docentes, a los padres y familiares?

Nuestro interés se centró entonces en preguntarnos por la estructuración de la identidad de estos niños y niñas. ¿Cómo se estructuraba ello durante ese período de transición? De donde desprendimos un proyecto que tenía como objetivo interpretar las vivencias del niño(a) en ese período para “saber” cómo era su identidad. Grave error: caímos en la inocencia de creer que la subjetividad era atrapable en determinados períodos y con unas herramientas apropiadas.

Las discusiones entre nosotras, las asesorías con nuestra tutora, las lecturas, el día a día en la institución educativa, las depresiones por no poder escribir lo que queríamos escribir, permitieron que fuéramos viajando por una ruta un poco más clara. Empezamos a acercarnos al niño y a la niña de grado quinto con los que trabajamos y analizar cómo era su relación consigo mismo, indagar por sus vivencias en este periodo transicional que lo puede llevar al bachillerato, sobre su propia concepción del yo incluyendo en esta su corporeidad, y comprender su pensar, vivir, sentir, creer, querer y decir, para así, conocer su percepción sobre los cambios presentes en su vida. Este interés nos llevó a plantear como pregunta central de investigación: ¿cuál es el significado que los niños y las niñas de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado le dan al momento transicional de su vida en que empiezan a partir o han partido de la básica primaria a la secundaria? De allí desprendimos otras preguntas auxiliares: ¿cómo perciben su cuerpo? ¿Cuáles son las concepciones que tienen de sí mismos y de sí mismas? ¿Qué expectativas tienen en esos momentos de la transición? Preguntas que debían conducirnos a centrarnos específicamente en lo que deseábamos:

comprender esos significados que le dan al momento que están viviendo. Metodológicamente, por tanto, estas preguntas son orientadoras de la acción investigativa.

La Normal Superior de Envigado, localizada en el barrio Los Naranjos, atiende a ciento ochenta y nueve estudiantes en este proceso de transición; en los(as) estudiantes de quinto de primaria se han observado desde tiempo atrás actitudes de apatía, tristeza, soledad y rebeldía, manifestadas en algunos casos con bajo rendimiento académico y en otros momentos con dificultades comportamentales. Es común, escuchar a maestros, padres de familia y hasta a los mismos estudiantes, expresar malestar frente a esta situación, al punto que muchos docentes los señalan de perezosos y perezosas, groseros y groseras, irresponsables, irrespetuosos, irrespetuosas, lentos, lentas... Sin intentar escucharlos/as.

Frente a esta situación, como estudiantes de Maestría, como docentes comprometidas con la reflexión de nuestro contexto escolar y con la pregunta de investigación que ya se perfilaba, decidimos formular un objetivo general que guiara exactamente lo que queríamos hacer; labor también difícil pues a pesar de tener una pregunta de investigación y algunas auxiliares, el verbo guía que formulábamos nos conducía por caminos distintos a la meta inicialmente fijada. Sabíamos que queríamos interpretar esa situación, pero ante la pregunta seguida ¿para qué? no nos permitía avanzar. Así, luego de otra discusión, concluimos que lo que queríamos era *comprender el significado que los niños y las niñas de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado le dan al momento transicional de su vida en que empiezan a partir o han partido de la básica primaria a la secundaria.*

Decisión que nos permitió formular algunos objetivos específicos:

- Identificar las percepciones que tienen de su cuerpo los niños y niñas de la Normal Superior de Envigado que están viviendo el cambio de la primaria a la secundaria.

- Indagar por las concepciones de sí mismos/as que tienen los/las niños(as) de la Normal de Envigado.
- Describir las expectativas que tienen los niños y niñas preadolescentes de la Normal de Envigado cuando van a pasar a la básica secundaria.

A la par de estas decisiones, teníamos que ir tomando otras que nos aclararan el enfoque científico desde el cual pensábamos podríamos resolver nuestras preguntas. Con la asesora, desde un inicio sabíamos que la ruta era muy cualitativa; se trataba de observar a los chiquillos(as), de hablar mucho con ellos, proponerles actividades lúdicas desde las cuales pudiésemos ir comprendiendo lo que sentían.

Así, siendo coherentes con nuestro objetivo general y los específicos, la hermenéutica se nos mostró como el enfoque que nos permitiría interpretar ese significado que los niños y niñas le dan a ese momento transicional que viven cuando pasan de la primaria al bachillerato. En este sentido, entendemos la hermenéutica como el arte de la interpretación, ese que nos lleva a determinar el significado de textos y contextos, de modo que podamos darle un sentido a las relaciones sociales. En nuestro contexto investigativo, el método que nos dirá qué pueden significar ciertas actitudes, percepciones, motivaciones, expresiones, concepciones de los niños y niñas que viven la transición al bachillerato.

“La interpretación no se limita a los textos y a la comprensión histórica que se trata de alcanzar en ellos. Todas las estructuras de sentido concebidas como textos, desde la naturaleza, pasando por el arte se convierte en un ejemplo preferencial de interpretación, hasta las motivaciones conscientes o inconscientes de la acción humana” (Gadamer, 2004/2006, p. 372).

Se trata de indagar, a través de la observación y la interacción con una población, el diálogo con ellos y la escucha atenta de sus narraciones, los significados, sentires y percepciones de los sujetos, no para lograr transformaciones sino para interpretarlos de acuerdo con su propia historia de vida.

“Pretende mostrar, no ya lo que es obvio y aparente sino las verdaderas y latentes concreciones de sentido de la acción humana, aunque lo haga revelando al ser real



de cada uno como el ser de su propia historia y mostrando cómo nos pasan inadvertidas las condiciones sociales históricas de nuestro pensamiento” (Gadamer, 2004/2006, p. 372).

Según Dilthey (1945) existe una relación de dependencia entre vivencia, expresión y comprensión. Para él, la hermenéutica debe ser entendida como una crítica que estudia, a la vez, la vivencia, su estructura, las concepciones del mundo y los sistemas culturales. Así, representarse el mundo tiene que ver, definitivamente, con un punto de vista histórico. Por tanto, “la estructura de la vida anímica se relaciona con una estructura social y cultural dada” (Dilthey, 1945, pp. 15, 294).

Sin embargo, la posición del sujeto, su visión de la vida y del mundo, no puede ser deducida psicológicamente de su propia estructura mental, “ni tampoco el desarrollo histórico que se opera a través de ella” (Dilthey, 1945, p. 17), ya que el presente está lleno del pasado y del futuro, no es posible realizar una deducción conceptual, con una lógica absoluta, del mundo, ya que no hay un comienzo legítimo, sino arbitrario.

Por tanto, en Dilthey, la interpretación busca establecer la relación entre el contenido subjetivamente atribuido a las acciones externas o dimensiones sociales. Esto es, que se pueda comprender la acción en su dimensión interna y externa y su relación con un proyecto social o personal específico.

En nuestro caso, se hace importante tener en cuenta desde las experiencias de los niños y niñas, sus percepciones, concepciones, motivaciones y significados para comprender su mundo aproximarnos a una suerte de respuesta a aquellos interrogantes que surgen con respecto a su identidad. Pero, esto implica estar con ellos, compartir horas y días, conversar sobre sus más escondidas sensaciones.

“El problema de la hermenéutica no es solamente la interpretación por la interpretación, sino es la experiencia de lo ajeno, de lo distinto, y la posibilidad del diálogo; esta experiencia atraviesa todos los niveles comunicativos y recupera el sentido original del problema de la interpretación” (Dilthey, 1945, p. 47).

En el proceso investigativo los sujetos se expresaron desde la palabra hablada, la palabra escrita, los gestos, el juego, entre otras. Nosotras teníamos como obligación debatir, escuchar lo dicho para intentar una primera interpretación y así seguir hasta llegar a la saturación que permitiera la comprensión.

“Comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo, en donde el lenguaje es el medio universal para realizar el consenso y el diálogo como el modo concreto de alcanzarla, lo que se explica cómo interpretar. La comprensión, que se realiza siempre, fundamentalmente, en el diálogo por medio del lenguaje, se mueve en un círculo cerrado de la dialéctica de pregunta y respuesta. Para comprender el mundo empírico en su proceso histórico, la hermenéutica debe partir de las manifestaciones sensibles de la vida, de sus objetivaciones, y revivir el proceso de su creación; llamamos comprender al proceso mediante el cual conocemos lo psíquico a través de signos sensibles dados que constituyen su exteriorización”. (Dilthey, 1944, p. 49)

Ahora bien, al indagar sobre lo que sentían los niños(as) que se encuentran en el periodo de transición en el que nos interesamos, lo que estamos haciendo es interesarnos por sus vivencias; de ahí la importancia de darle una mirada desde el enfoque fenomenológico a la actividad que emprendimos, “donde lo social no es objeto..., es captado como vivencia y se trata, como se veía desde la psicología, de descubrir de modo adecuado la vivencia para construir su sentido”. (Lyotard, 1989, p. 109).

En nuestro caso particular, tomamos directamente los datos de los actores, preadolescentes que están viviendo la experiencia de la transición al bachillerato, material que sirvió para hacer la interpretación al considerar que solo así tiene sentido hacer investigación social.

La priorización del sentido del sujeto constituye el punto de partida y el punto de llegada para abordar al ser en su interioridad, en relación con los otros/las otras y en su significación del cuerpo, es decir, en su identidad, que según Taylor se construye en la vivencia con otros yo. Es esta priorización sobre el sujeto la que nos acerca a la hermenéutica en donde prevalecen no la explicación, sino la comprensión y la interpretación.

Es una apuesta por “abordar la subjetividad desde una visión más comprensiva y vivencial, responder a la necesidad de asumir procesos de investigación social, para decirlo como lo propone Merleau-Ponty, con una mirada más humana”. (Gómez & Henao, 2008, p.21).

Lo expuesto anteriormente, nos condujo a formular como unidad de análisis *el significado que los niños y las niñas le dan al momento transicional de su vida en que empiezan a partir o han partido de la básica primaria a la secundaria; en eso fue que nos centramos, eso era desde un inicio lo que queríamos comprender e interpretar.* Cómo se concebían a sí mismo/ma en ese momento, las percepciones de su cuerpo y las expectativas hacia su proceso de transición. En otras palabras, se consideró al preadolescente frente a sí mismo/ma, en relación con sus sentidos y significados.

El escenario en el que se desarrolló la investigación, está ubicado en el Municipio de Envigado, barrio Los Naranjos, cuenta con estudiantes de niveles socio económicos 1, 2 y 3<sup>2</sup>. La mayoría de los y las estudiantes vienen de familias en las que predomina la ausencia de la imagen paterna, asumida en la mayoría de los casos por los abuelos o madres que adoptan ambos roles.



1. Se seleccionaron de manera intencionada diez niños y niñas (9 a 11 años), cuatro estudiantes del grado quinto, dos de cada género y seis del grado sexto de la básica, tres de cada género y se tuvieron en cuenta diferentes características emocionales, académicas y

<sup>2</sup> La estratificación socioeconómica es el instrumento técnico que permite clasificar la población de los municipios y distritos del país, a través de las viviendas y su entorno, en estratos o grupos socioeconómicos diferentes. Se realiza, principalmente, para cobrar los servicios públicos domiciliarios con tarifas diferenciales por estrato y para asignar subsidios en esta área. De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos bajos puedan pagar sus tarifas.

2. comportamentales, niños introvertidos y extrovertidos, con buen nivel académico y otros con bajo rendimiento, niños criados en núcleos familiares nucleares y otros con diferentes referentes de autoridad. Ellos se convirtieron en nuestra *fuentes primaria de información*. Estos niños fueron elegidos por recomendación de las profesoras de esos grados, a partir de preguntarles quienes estaban dispuestos a realizar algunas conversaciones y juegos con nosotras. Como salieron muchos, las docentes eligieron de entre ellos.

Fue necesario también recurrir a ciertas *fuentes secundarias*: Docentes que interactuaban con los estudiantes en sus procesos de formación, personal administrativo de la Institución, que conocen acerca de la trayectoria y el ambiente familiar y escolar en el que se desenvuelven los niños y niñas, padres y madres de familia, así como otras personas que convivían con los/las preadolescentes, de modo que desde ellos pudiésemos triangular la información recogida y ser más veraces en las interpretaciones realizadas.

El trabajo de campo está fundamentado en diversas estrategias y técnicas que se aplicaron en diferentes escenarios, aula de clase, descansos, actividades lúdicas dirigidas y no dirigidas y permitieron recoger la información en forma amena y divertida, sin dejar de ser rigurosa.

La entrevista se convirtió sin duda en la técnica de mayor utilidad. Fue concebida como una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual asumimos el rol de entrevistadoras y los chicos los entrevistados; utilizamos la entrevista no dirigida en la que los niños y niñas tenían completa libertad para expresar sus sentimientos y opiniones, y nosotras los animábamos a hablar de un determinado tema y orientarlo, tal como lo aconseja Galeano (2008). La finalidad de la entrevista en el proceso de investigación es acercarse a las expresiones, los sentimientos, las opiniones y las significaciones que tienen de sí mismo/ma los y las preadolescentes.

El registro de los datos lo fuimos haciendo en cuadernos elegidos para ello, lo mismo que en algunas fichas. Con ello dábamos cuenta del proceso de observación, técnica que nos permitió la recolección de datos, acumular gran cantidad de ellos y sistematizarlos luego; lo mismo que la toma de notas en el instante de los juegos y

entrevistas a las niñas y niños, las impresiones que teníamos, las dudas e interrogantes que iban saliendo. Todo ello, teniendo cuidado que no se viera el proceso como un registro de las conductas y comportamientos de niños y niñas, sino que se viera como algo normal dentro de la actividad realizada.

A su vez, se aplicaron algunas técnicas interactivas, como:

- La fotohistoria: consiste en narrar a partir de fotografías, tiempos, situaciones y vivencias de la vida cotidiana de los sujetos, grupos y comunidades. Las fotos son huellas/memoria que facilitan la evocación de recuerdos, momentos y hechos significativos. Ellas representan un viaje a otros tiempos, un recorrido por las huellas de cómo un sujeto se ha vuelto otro para los demás y cómo él mismo ha deseado ser visto. Para los niños y niñas es divertido muchas veces ver los cambios que han sufrido, por lo que siempre lo enfocamos en el “¿y cómo te vez más adelante, en el otro grado?” “¿y cómo te veías en el grado anterior, en 5º?”. La experiencia fue maravillosa y productiva.
- Las siluetas: les permitieron poner en escena su corporalidad, gustos y estéticas, en ella los niños(as) reconocieron su propia identidad corporal, figuras, atuendos, accesorios, la moda y los colores con los que se identifican. Representaron y reconocieron su cuerpo, lo que les permitió a su vez evocar historias a partir de marcas que los configuraban: cicatrices, tatuajes, rasgos físicos, lunares y mutilaciones.
- La cartografía corporal: posibilitó que los niños y niñas expresaran y narraran, a partir de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo, historias, vivencias, experiencias y sentidos que ellos tienen.
- El socio-drama: hicimos una serie de representaciones o prácticas simuladas desde la cual los gestos, acciones y palabras representadas nos mostraron hechos o situaciones de la vida real de los chicos que nos permitieron comprender mucho de lo afirmado en las entrevistas.

- El taller: es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento; es un espacio en el cual cada persona aporta según sus capacidades, experiencias y particularidades. A partir de él básicamente promovimos el habla, la escucha y la recuperación de la memoria.

Con todo este arsenal de información producto de las técnicas enunciadas, con el enfoque hermenéutico como guía de la labor y con todas las tensiones que ello genera, nos dimos a la tarea de emprender el análisis de la información. Teníamos bien claro que la recolección y el análisis de los datos son procesos simultáneos, de continuo progreso dentro de la investigación. Pero desconocíamos lo difícil que resultaría el proceso de emergencia de las categorías. Una y otra vez rayábamos frases y párrafos de las entrevistas transcritas, las agrupábamos por parecidos, por colores, por ideas, por afirmaciones, por intenciones, por...y siempre en ese proceso decíamos: “estas son las categorías, esto es lo que hay que analizar y teorizar”. A veces, categorías o conceptos tan alejados de la intención y del marco teórico, que se convertían en otra investigación.

Luego de este arduo trabajo, y tras múltiples descripciones de las categorías, sabíamos que el paso a seguir era interpretar lo escuchado desde esos preadolescentes, de modo que pudiésemos llegar a dar un sentido a lo afirmado por ellos, que se pareciera a su horizonte de vida. Es lo que algunos entienden como “realizar un ejercicio comprensión que materialice el acercamiento a los horizontes de sentido de los actores” (Quintana, 2006, 51). Al respecto, el primer paso que seguimos para generar significación fue identificar temas comunes en todo ese mar de información que teníamos, lo que condujo a validar las categorías propuestas.

Posteriormente, seguimos las recomendaciones de Baeza (2002) para realizar un proceso interpretativo o hermenéutico desde la praxis investigativa:

- Lograr un conocimiento bastante global del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis. Asunto que se nos facilitaba por la larga experiencia en la institución que tenía una de nuestras compañeras, y por el tiempo que tenemos de trabajar en el Municipio.
- Considerar la frase o la oración como unidad de análisis en todo ese material recolectado.

- Trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas, lo que implicaba separar por temas, codificar, comparar con análisis anteriores, debatirlo entre nosotras y consensuar.
- Trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva del entrevistado. Es decir, centramos en cada uno de ellos.
- Trabajar analíticamente el conjunto de las entrevistas, desde las perspectivas de las personas entrevistadas.
- Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de textos. Que básicamente fue el primer informe completo que presentamos a nuestra asesora.
- Revisar el análisis en sentido inverso, es decir comenzando esta vez desde la perspectiva del entrevistado para luego llegar a los temas.
- Establecer un segundo nivel de interpretación de los textos.
- Establecer conclusiones y elementos para la discusión que den cuenta de los alcances del proceso de investigación, en relación con los objetivos planteados.

Así, poco a poco, y luego que los datos nos cruzaron el cuerpo, nos tocaron la subjetividad y nos permitieron otra mirada, notamos que ya teníamos elementos para detenernos en las cuatro categorías que habíamos considerado comprender:

- El sentido del cuerpo
- La concepción del sí mismo
- Motivaciones en el proceso de la transición
- Las percepciones sobre la secundaria

Los criterios de validez y confiabilidad están sustentados en la diversidad de técnicas que se aplicaron, y garantizan, hasta donde es posible, que la información recogida de los diferentes actores (padres y madres de familia, maestros y maestras, preadolescentes), permita finalmente un equilibrio en el análisis y la interpretación.

La entrevista a maestras y maestros, se debió básicamente al nivel de comprensión que tienen en torno al comportamiento social de los estudiantes a los que educan cotidianamente. La perspectiva del maestro resulta imprescindible en el caso del problema de estudio, dada la poca sistematicidad teórica en el tratamiento del problema

en el período específico del escolar; además, la visión de ellos es el resultado de una práctica cotidiana que no debe ser desestimada si aspiramos a lograr una comprensión contextual del significado que los chicos le dan a esa vivencia transicional.

Posteriormente, una socialización con padres y madres, maestros y maestras, los y las preadolescentes permitió una re-interpretación que dio una mayor validez al análisis de la información.

Por otro lado, asumimos que las consideraciones éticas tienen marcada importancia para efectos de toda investigación, más aún, cuando se interactúa con seres humanos y emergen categorías del mundo privado en el desarrollo de la misma. Frente a este referente, hicimos todo lo posible porque la investigación resguarde la información privada de los niños y niñas. Las más relevantes que se tuvieron en cuenta fueron: el consentimiento informado, desde el cual se pidió la autorización pertinente a los y las preadolescentes, la entidad educativa y a los padres y las madres de familia, dando a conocer el tema de la investigación y los objetivos que se perseguían, con lo que se esperaba plena aprobación de utilizar el discurso de los informantes.

Fue prioritario el compromiso de velar por el resguardo de la privacidad a la que tienen derecho las personas, a no comprometer su integridad física y emocional. Además, se garantizó en este proceso asumir actitudes éticas de respeto y responsabilidad, dejando de lado prejuicios que pudiesen entorpecer el análisis de la información (Galeano, 2004)

Por último, recordamos que nuestra investigación destaca la experiencia subjetiva, los significados dados por los mismos individuos a una experiencia de vida, las interpretaciones por las que definen su mundo y actúan en consecuencia; esperamos que el texto aquí presentado cumpla con dichas expectativas.



## CAPÍTULO 2

### SOBRE EL PREADOLESCENTE:

#### DE NUEVO LA CULTURA COMO FORJADORA DEL CUERPO

“...Y yo me sentía incómoda porque en quinto (grado) era bajita y parecía muy niña...Ya en sexto crecí y fíjese que parezco más mujer...”

Niña. 6 grado.

Es difícil saber si tener un cuerpo de niño o de niña, implica hacerse preguntas como ¿es mío mi cuerpo? ¿Está mi cuerpo separado de mi mente? ¿Es mi cuerpo como yo quiero? Quizás ser niño implica andar por el mundo con menos complicaciones que el adulto preguntándose sólo por el juego que sigue y si se divirtió o no. Lo que sí podemos afirmar con certeza es que los seres humanos no vivimos la experiencia corporal de igual manera y por lo tanto nos conducimos de forma distinta en relación con nuestros cuerpos y con el cuerpo del otro.

El hecho de escuchar hablar a los niños y a las niñas de la Normal sobre sus cuerpos, sobre la forma como han sido tratados en atención a su desarrollo y cuidado, al igual que escuchar sus relatos de complicaciones y malestares, no sólo nos ofreció una fuerte vinculación con sus emociones, sino que nos permitió comprender muchas de sus conductas, actitudes, motivaciones, aciertos y desaciertos en el ámbito cognitivo y hasta nos permitió comprender por qué aceptaban hablar de algo tan íntimo como el propio cuerpo.

Desde este lugar, las conversaciones tenidas con los niños y niñas, posibilitaron agrupar en bloques algunas temáticas surgidas como categorías propias de la investigación y que podemos exponer aquí en forma de interrogantes: ¿Cómo viven el cuerpo los preadolescentes? ¿Cómo lo sienten? ¿Cómo lo perciben? ¿Cuáles son sus representaciones? ¿Cuál es la autoimagen que tienen de él? ¿Es su cuerpo el horizonte

que lo conduce a construir su identidad? Interrogantes que ameritan primero una breve reflexión sobre el cuerpo.

### **2.1. El cuerpo en la cultura occidental.**

*"Cuerpo supernumerario al que el hombre le debe la precariedad y al que quiere volver impermeable a la vejez o a la muerte, al sufrimiento o a la enfermedad"*

David Le Breton

Cuando hoy pensamos o afirmamos algo sobre el cuerpo, solemos estar pensando en distintas dimensiones: la biológica, la mental, la histórica, la cultural. El cuerpo remite a dolor, placer, salud, enfermedad; remite a lo bello y a lo feo, a la ropa, a la desnudez, a cambios físicos, a identidad, a adornos, a formas de cuidarlo o descuidarlo; al consciente o inconsciente, a lugares y biografías, a conceptualizaciones de lo que son los valores, las sensaciones, las emociones y las percepciones.

Con el cuerpo sentimos, conocemos y percibimos el entorno, dicen los fenomenólogos. El cuerpo se encuentra inmerso en un campo político en donde establece relaciones con otros cuerpos, relaciones que son sin duda, "Relaciones de poder", relaciones de dominación: *"Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos"* (Foucault 1998, p.32).

Para Lacan, el cuerpo es espacio de lo simbólico. Al cuerpo lo compone lo vivo, pero es propio del psicoanálisis no identificar lo vivo, el organismo, con el cuerpo. Este último es visto como construcción signifiante: "El cuerpo no es una realidad primaria, no se nace con un cuerpo, sino que éste se construye gracias al otorgamiento de un cuerpo simbólico (el lenguaje), que pre-existe al sujeto" (Soler, 1993, pp.94-95). En el mismo sentido, en *Radiofonía y televisión* Lacan afirma: "el primer cuerpo hace que el segundo ahí se incorpore" (1977, p. 18) (2). Es decir, *el cuerpo aparece como efecto, efecto de un otro semejante, "antecedente de un otro simbólico del lenguaje* (que

podríamos denominar el primer cuerpo) que hace del organismo vivo un cuerpo, habitándolo y dándole funcionalidad a los órganos, a través del discurso, donde el sujeto atrapa su forma corporal” (Lacan, 1977, pp. 18-19).

Desde otra escuela, Judith Butler (1998, p. 296) afirma que el cuerpo “es significado y constructo de una identidad, expresión de una construcción de género en una cultura específica”.

En Merleau Ponty, es la forma visible de nuestras intenciones. En “*El Cuerpo*”, primera parte del texto *Fenomenología de la Percepción*, se propone «restablecer las raíces de la mente en su cuerpo y en su mundo, en contra de las doctrinas que consideran la percepción como un simple resultado de la acción de las cosas externas sobre nuestro cuerpo, así como contra aquellos que insisten en la autonomía de la conciencia» (1976, pp. 3-4). Dada la intención de esclarecer la teoría del conocimiento desde la vida, y la vida se desarrolla en el mundo que habitamos, entonces puede concluir que conocemos a través del “esquema postural o corpóreo”: captamos el mundo mediante nuestro lugar en el mismo y nuestro paso por él.

En Le Breton, es una construcción simbólica, no una realidad en sí misma. En sus términos, “sin la existencia de un cuerpo que proporciona un *rostro*, el hombre no existiría humanamente. Vivir es interpretar incesantemente el mundo desde el propio cuerpo, a través de la simbólica que encarna, una simbólica que se construye en función de una tradición siempre abierta al cambio y a la novedad” (Bárcena, 2000, p. 7). Y podríamos seguir citando autores y teorías que ven el cuerpo, asumen el cuerpo, viven el cuerpo, habitan el cuerpo y andan con el cuerpo...



De todo ello queda claro que cuerpo y cultura se implican mutuamente. Como expresión evolutiva del humano, está sujeto a los procesos de la naturaleza y al mismo tiempo, nada en él es natural: “Todo él es un campo de fuerzas donde se escenifican las estrategias del orden social, es una

superficie de inscripción de los códigos de la sociedad” (Baez, 1996, p. 98).

Como expresión de lo social, al cuerpo le asignamos una serie de referentes que tienen que ver directamente con la clase social, el sexo, la etnia, la edad, la ocupación u oficio y hasta la salud. Afirmamos entonces que el cuerpo es biológico e histórico y que al estar regido por estos dos elementos tenemos que verlo como proceso, en continuo cambio, no sólo de significados sino de simbolizaciones y variaciones.

Según Le Breton (1990), la cultura occidental moderna ha creado un cuerpo encerrado en los límites de la piel, simplemente la corporalidad. De allí que el cuerpo, cartesianamente hablando, es aquello que sólo puede existir en un lugar del espacio a la vez y dentro de las fronteras de su figura física, idea que aliada a la del realismo positivista, reduce la anatomía humana a sus límites visibles. En algunas culturas y en ciertos momentos de la civilización occidental, el cuerpo ha estado ligado con la naturaleza. “En este caso la corporalidad se proyecta hacia el mundo vegetal, hacia la amplia esfera celeste y las ricas texturas de seres y formas de la tierra. Este es un cuerpo proyectivo diferente del cuerpo enclaustrado de lo moderno. Cuerpo de las culturas arcaicas y populares de la edad media y el renacimiento” (Le Breton, 1990, p. 30). Al vivir su corporalidad, el ser humano se funde e identifica con las fuerzas visibles e invisibles que recorren la naturaleza.

“Le Breton muestra con ejemplos extraídos de la historia y de la antropología que la noción misma del cuerpo es una invención de las sociedades industriales, su universalización es el resultado de su imposición mediante el sistema colonialista y la expansión del capitalismo. Muchos eran los pueblos indígenas y las tribus para los cuales el cuerpo era un soporte del espíritu que no poseía características propias. El cuerpo de los miembros de la comunidad no era diferenciado de la naturaleza, lo cual se manifestaba, entre otros, por los términos empleados para designar las diferentes partes del cuerpo humano” (Lutz, 2006, p. 2). Sin embargo, al imponerse la visión occidental moderna, el cuerpo pasó de unidad orgánica autónoma capaz de sobrevivir aún separado del cuerpo social, de la individuación, al individualismo. Esta nueva forma de razonar, “hace del hombre un ser capaz de abstraerse de su condición natural y de sus pasiones” (Lutz, 2006, p. 3).

La invención de la razón, concluye, inicia el proceso en que el hombre se separa de sí mismo, de los otros y del cosmos. Desde Descartes, el cuerpo es reducido a una máquina provocando la separación radical entre el individuo y su cuerpo. “Esta filosofía, es un acto anatómico, distingue en el hombre entre alma y cuerpo y le otorga al primero el único privilegio de valor” (Le Breton, 1990).

La ilustración y su defensa y promoción de la razón, impone cada vez más la idea de que es ésta la que puede decirnos qué es lo verdadero y lo falso, lo real y lo imaginario. “Para los sabios de esa época el cuerpo deja de ser el recipiente sagrado del misterio divino para convertirse en una unidad orgánica” (Lutz, 2006, p. 4).

Le Breton muestra cómo las disecciones de los primeros anatomistas occidentales son un cambio notable de mentalidad de la idea de cuerpo: al tocar el cuerpo como un objeto a estudiar se rompe el tabú de la sacralidad del mismo, la piel deja de ser inviolable y el ser humano deja de ser intocable.

En los libros se empieza a reflejar una idea de cuerpo preciso, mecánico, realista, desmitificándose lo divino que podía haber en él. “El cuerpo es mostrado abierto, desollado, disecado. Así mismo de manera lenta el cuerpo se volvió instrumento de conocimiento y la ciencia médica dictó la sentencia condenatoria del fin de la unidad del ser humano: a partir de entonces el hombre se compone de una unidad orgánica diferenciada que requiere especialistas y de un espíritu o mente. El ser humano se volvió dueño de su individualidad, mientras su cuerpo pasó a ser parte del acervo social” (Le Breton, 1990).

Al concebir de forma separada cuerpo y alma, el primero entró en un proceso de degradación social y se convirtió en mercancía. La perspectiva científica alentó conductas jamás vistas y hombres y mujeres empezaron a relacionarse de manera diferente con su cuerpo. Así, la técnica del cuerpo se instaura y se evidencia en la donación de órganos, en la entrega del cuerpo a la ciencia y en la manipulación de éste con múltiples fines. “Con el desarrollo de la tecnología, el cuerpo paciente se volvió transparente. Todo puede verse en una pantalla, desde los movimientos del feto hasta el funcionamiento del cerebro pasando por la circulación de la sangre. El infinitamente

pequeño se volvió también accesible permitiendo violar los principios de la naturaleza al poder leer los genes del niño cuando este se encuentra todavía en el vientre de su madre. La imagen computarizada constituye una nueva etapa de la evolución de la ciencia y revive la fantasía de la transparencia del cuerpo humano” (Le Breton).

El mercado y sus leyes no tardan en establecer los precios, ritmos y modas del cuerpo. Frente a este proceso civilizatorio deshumanizante, el hombre occidental construye un saber sobre el cuerpo a través de una mezcla de raros modelos sacados de todas las teorías de que puede echar mano, apareciendo un marco teórico extraño y barroco que confunde, más que ilustra.

Así las cosas, actualmente se escuchan con frecuencia categorías como “vivencia del cuerpo”, “experiencia corporal”, “percepción del cuerpo”, y toda una gama de conceptos que se refieren al cuerpo. Algunos hablan de “imagen”, “representaciones” y “significado del cuerpo”. La extensa revisión que hemos realizado de esta bibliografía nos llevó a concluir que no existe consenso en la forma de considerar estos aspectos. Son nociones que complican aun más el entendimiento de lo que entendemos por cuerpo.

Creemos con Le Breton que no existe una objetividad del cuerpo (1999). Lo que más se le acerca a tal término es la biología y fisiología del cuerpo, pero aun así, lo que creemos de ello es eso: una creencia, una percepción, una experiencia del cuerpo. De allí que veamos más pertinente suponer y defender una subjetividad del cuerpo, una experiencia del cuerpo. Lo que tenemos de nosotros mismos es una experiencia de nosotros, una vivencia. Un simbolismo del cuerpo. Estar vivos, vivir la vida es interpretarla desde nuestro propio cuerpo a través de la simbólica que configura. El problema radica, a los ojos del autor en mención, cuando las culturas no proporcionan el suficiente material para que las nuevas generaciones incorporen, creen y vivan experiencias simbólicas que les permitan construir nuevos ideales, ideales más altruistas, más incluyentes, más pertinentes, más humanos. Un mundo simbólico que le permita interrogarse por su cuerpo, por su yo, por sí mismo.

El mundo escolar, por ejemplo, ha sido pésimo a la hora de transmitir la función simbólica, dado que hace más énfasis en lo objetivo, la cosa, el mundo dado, lo medible

y cuantificable, no posibilitando que el sujeto elabore el sentido de las posibilidades y límites simbólicos de su propia acción. Como ha señalado Le Breton (2000), los principios racionales o formales que guían en la actualidad una gran parte de las relaciones sociales presentan una escasa *calidad antropológica*, por lo que es poco probable que podamos esperar una educación para la autorreflexión que conduzca a la construcción de ideales más humanistas.

Esta característica de la sociedad contemporánea afecta las relaciones que establecemos entre nuestra formación como sujetos y la imagen que hacemos de nuestro propio cuerpo, lo que implica, necesariamente, una pobre idea del papel que el cuerpo tiene en la construcción de la propia identidad. Es en este sentido que cobra significado nuestra afirmación de que el cuerpo es portador de un sentido, es un libro abierto en el que se puede leer dado que se ofrece a la lectura y la interpretación de los demás. A ello es a lo que Le Breton (2000) denomina una simbólica del cuerpo.

### ***2.3. Hacia una simbólica del cuerpo de los niños de la normal.***

*“Hacemos cosas con nuestros cuerpos (incluyendo el sistema nervioso), y fluimos en el lenguaje en nuestras interacciones diarias. La estructura de nuestros cuerpos cambia según nuestro modo de fluir en el lenguaje (basta mirar la ampliación en el tamaño del cerebro que significó el uso del lenguaje en nuestros primeros antepasados). Nada de lo que hacemos en el lenguaje es irrelevante, porque nos transformamos en nuestros cuerpos según lo que hacemos en el lenguaje, y hacemos en nuestro lenguaje según lo que se transforma en nuestros cuerpos.*

*A medida que el niño aprende a usar el lenguaje, crea con otros diferentes modos de vida, dado los diferentes hechos en los que participa; y llega a ser en su cuerpo según el uso del lenguaje en el cual crece. Como resultado, cuando adulto, crea el mundo que vive como una expansión del mundo que creó cuando niño”.*

H. Maturana. El sentido de lo humano.

Los encuentros con los niños de grado quinto y sexto de la Normal, los relatos que emitían, sus historias, las expresiones cuando jugaban, sus formas de jugar, etc., nos

fueron dando pistas que nos permitieron ir adentrándonos en categorías que posteriormente asumimos como las de la investigación. En este capítulo, vamos a referirnos a una categoría que nos permitió comprender la forma como los chicos en este momento transicional entienden su cuerpo. Esta categoría está referida a la forma en que los chicos son cruzados por la cultura mediática que vivimos en estos albores del siglo XXI.

Esta categoría, el cuerpo como expresión de la cultura mediática, se refleja en dos subcategorías bien definidas:

- Los adornos del cuerpo, lo que implica utensilios, ropa o vestimenta;
- El cuerpo bello, lo que implica la ilusión del cuerpo perfecto, asunto que conduce, en este contexto mediático, a quién quieren parecerse.

### **2.3.1. Los adornos del cuerpo de los niños y niñas de la I.E. Normal Superior de Envigado.**

Giddens (2000, 84) afirma que el niño y la niña aprenden de su cuerpo principalmente en función de su aplicación práctica con el mundo objetivo y con las personas con las que en su vida cotidiana establece relaciones, entonces el cuerpo no es una simple entidad, se experimenta desde la práctica en la resolución de situaciones tanto a nivel personal como social.

En este sentido, uno de los elementos que esta cultura les ofrece que ellos y ellas inmediatamente toman y lo viven como natural, son las distintas prendas para adornar el cuerpo. Todas las culturas lo han usado, como ya lo mostramos con Le Breton (1990): los adornos como tatuajes, tocados y otras formas de ornamentación y cambio físico han nutrido las monografías desde los inicios del análisis contemporáneo del cuerpo. De allí que el autor los clasifique en dos: los que se aplican directamente al cuerpo y los que se le superponen al mismo. La vestimenta constituye así, en todas las culturas analizadas, indicio del rol y status social. Según Argyle (1983, p. 35) “La vestimenta en el mismo grupo social, es enteramente una elección personal, de manera que el uso de la ropa puede considerarse una parte de la conducta social. La indumentaria sólo es



significativa en un medio cultural; puede estar más o menos de moda, y asociarse con un grupo social determinado. En este sentido se asemeja al uniforme...”

En la Normal Superior de Envigado hay un fuerte acento en la forma como estos chicos y chicas piensan y sienten el uniforme, inclusive por género, pues no es solo la prenda para venir al colegio. Para las niñas es, además, sinónimo de pulcritud:

“Si el uniforme no está limpio y bien planchado, no se ve bien. Que asco un uniforme sucio,... usted se ve toda sucia y se ríen de uno.”

Niña. 6º grado.

“Mi mamá me dice que debo aprender a planchar el uniforme muy bien, pues que pereza un uniforme todo arrugado, se ve una toda desarreglada...”

Niña. Grado 5º.

Como lo enunciamos anteriormente, podemos elaborar una hermenéutica del cuerpo porque éste está construido socialmente y lleva consigo una serie de connotaciones simbólicas que nos permiten hablar de él como palabra y como texto. Interpretamos el cuerpo en función de la vivencia del cuerpo, de la aplicación práctica en el mundo objetivo; el cuerpo se experimenta desde la práctica. Así, un cuerpo sucio puede ser sinónimo de un “ser sucio”. Fijémonos que para la primera niña, estar sucia es sinónimo de “ser sucia”, es decir, el estado de su uniforme le indica lo que es ella o lo

que es el otro. Deposita en el estado de la prenda que le adorna el cuerpo, todo el ser. Pero lo mismo podríamos decir de las arrugas de la otra prenda: la hacen ver toda desarreglada. Es la prenda la que la hace notar.

Como ha mostrado Pérez (2000, p. 68), para muchas personas, mostrarse «bello» en la sociedad representa que se es limpio, y ello es



mucho más que ser físicamente bonito. “Lo bello, según el estereotipo se identifica con la bondad, con la justicia, la profesionalidad, la inocencia, la equidad, la limpieza, etc., arrinconando socialmente a las personas menos agraciadas”. Es evidente esta incongruencia entre aquello bonito, limpio y aquello bueno, pero es interesante esta forma como lo social se muestra, específicamente en lo que determina los valores inherentes a los modelos corporales.

Al respecto, es frecuente encontrar en el adolescente una cierta tendencia a la dejadez y suciedad, como manifestación de descontento. Sin embargo, en la preadolescencia y, en el sexo femenino, es menos notorio (Ramírez, 2007). Con los niños encontramos otras respuestas:

“Si...me regañan mucho. El uniforme se ensucia mucho, dice mi mamá...pero ah! Eso no se ve...”.

Niño. 6 grado.

“Yo no tengo betún para lustrar los zapatos..., entonces les hecho agua y listo...yo los veo muy bien...es que aquí molestan mucho por eso...”

Niño. 5 grado

Es como si a los chicos no les importara lo mal que se ven sus zapatos sucios, o su blue jean curtido. Podríamos afirmar, siguiendo a Le Breton y su trabajo socio-cultural del cuerpo en el tiempo, que esta cultura posmoderna se diferencia de otras porque el varón en la infancia no es muy preocupado por el adorno del cuerpo. Fijémonos como antes, en la Colombia de 1950 hacia atrás, incluso el varón tenía que estar bien arreglado, y si era de clase media o media alta, debía demostrar esta compostura.

Al respecto, en la I.E. Normal Superior de Envigado se hace un fuerte énfasis en la forma como debe llevarse el uniforme y se insiste en la limpieza y en el cuidado del mismo. Hemos insistido tanto en ello, que somos conscientes en haber caído en la concepción castigadora y disciplinadora del cuerpo, que tanto criticó Foucault. El cuerpo en la escuela -nos recuerda el autor- constituye un objeto al que hay que domar,

al que hay que hacer dócil. “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado... (Foucault 1976, p. 140). Con la insistencia en que deben lucir prendas limpias y un cuerpo pulcro, hemos descuidado el cuidado de sí. Es como si la educación pública, o nosotras como sus representantes en la Institución, al mejor estilo de Juan Bautista de la Salle, propusiera “capacitación por obediencia y utilidad” (Foucault, 1976).

Por otro lado, se pudo notar también una clara diferencia en los adornos del cuerpo de niños y niñas. Todas las niñas defienden sus pulseras y anillos, sus ganchos de cabello y sus collares:

“La pulsera me la regaló mi papá para que me vea más bonita...”

Niña. 5 grado.

“Pues son pulseras... Son para que sí..., para usarlas. A mí me parece que se ven bien. Casi todas las tenemos...Yo las compré con mi mamá...ella sí tiene muchas...”

Niña, 5 grado.

Nótese además como los adultos incentivan y promueven este tipo de prendas: padres y madres las regalan con esa intención. Allí tenemos toda una manifestación de la cultura que se va transmitiendo de padres a hijos.

Como lo supone Rivera (1996, p. 32), “hablar del adorno femenino puede parecer a primera vista una frivolidad. Puede parecer algo que no ocupa un lugar significativo ni en la ciencia ni en lo social; puede parecer incluso algo que no llega a ser ni tan siquiera una relación social. Y, sin embargo, se trata de un tema recurrente, conflictivamente recurrente, en la historia de Europa”. Ha sido tan importante que si revisamos la bibliografía sobre el tema, afirma, notamos que son muchos los autores y las autoras, provenientes de diversas escuelas, desde puntos de vista distintos y en diversos momentos de la historia, los que han tratado el asunto en algún lugar de su obra; tratamiento que ha sido polémico porque tocan puntos clave de la vida social. De allí que concluya: “Pues bien, yo pienso que la cuestión del adorno de las mujeres es un

indicador significativo del sentido que el hecho innegociable de vivir en un cuerpo sexuado en femenino tiene (o no tiene) en la sociedad y en la historia”.

Pero el entendimiento de la discusión de por qué o para qué se adornan las mujeres, considera, se limita si primero no comprendemos que las mujeres han vivido en una sociedad patriarcal que postula la heterosexualidad obligatoria. Por tanto, *defender o negar* el adorno en el cuerpo femenino es un asunto que depende *en el presente* del orden patriarcal, es decir, es masculino. En última instancia es un adorno para él, la crítica es para él, la aceptación es para él. No es más que otra demostración de la represión y manipulación de los asuntos femeninos por la institución denominada “heterosexualidad” (Rivera 1996, p. 34). Esto es lo que significa, en última instancia, estos regalos para el cuerpo” que el padre hace a las hijas, elemento ilustrado en páginas anteriores. En la transición escolar implica que aquí, en un asunto tan inocente como el regalar un adorno, se está repitiendo y reproduciendo el legado cultural ancestral. En otras palabras: también en este momento transicional se está viviendo la cultura patriarcal.

Irigaray (1983, 18) supone que "La mujer, por el hecho de no estar situada, de no situarse en su lugar, está desnuda. Los vestidos, los afeites, las joyas son aquello con lo que intenta darse un envoltorio... Ella no dispone del envoltorio que es, y tiene que buscarlos artificiales”. Y ello sucede, porque la mujer no tiene un origen “culturalmente codificado” que le permita disponer del cuerpo tal y como es. “El cuerpo femenino vive, pues, desarraigado, sin origen, sin genealogía y sin historia propias. Vive en el desorden simbólico, entre significados contradictorios que a veces nos vuelven precisa y significativamente histéricas” (Rivera, 1996, p. 33).

Sin embargo, aunque parezca contradictorio, etiológicamente el adorno no hace parte del orden patriarcal. El adorno femenino es un lenguaje que conecta con el origen del cuerpo femenino y con su raíz en el mundo, un lenguaje que muestra y representa el amor hacia la obra materna. Tiene su origen en el orden materno, es del orden simbólico de la madre, “una madre que nos ha dado la vida y nos ha enseñado a hablar también a sus hijas, que de niñas no estábamos, por tanto, "desnudas". (Es decir, ella ha garantizado, durante la primera infancia de cada uno y cada una de nosotras, el orden del mundo, la coincidencia entre las palabras y las cosas). El gusto por adornarse es una

herencia femenina que recuerda que es ella -que es la madre- la dadora de vida y de lenguaje (el adorno es un lenguaje, mientras que el cuidado del cuerpo -que apenas he tocado aquí por falta de tiempo, pero que suele ir junto con el adorno- es un saber que enseña a conservar la vida)” (Rivera, 1996, pp. 34-35). Así, no se trata de rechazar el adorno, sino de devolverle su etiología matriarcal y ganarle terreno a la cultura patriarcal que lo impuso como investidura femenina para él.

Su conclusión es pesimista: dado que el patriarcado presenta al padre como el verdadero autor de la vida, hace olvidar a la madre como posibilidad de origen. La mujer es obligada a olvidar su genealogía, olvidar el saber aprendido de la madre al dejar de ser niñas y convertirse en un cuerpo eróticamente deseado por el hombre. “De ahí que el adorno femenino sea banalizado hasta convertirlo en un lenguaje que no sólo no dialoga ya con el origen del cuerpo femenino sino que lo que debe hacer es seducir a los hombres. Un cuerpo femenino que es de este modo llevado al cautiverio (un cautiverio terrible, que otras autoras han llamado esclavitud) de la maternidad no libre; un cuerpo que pierde, al cambiar de interlocución, al cambiar de régimen de mediación, la libertad en que había sido dado a luz” (Rivera, 1996, pp. 38-39).

Nos toca concluir, que el momento transicional por el que pasan las niñas está cruzado por todo este legado cultural, por lo que es posible que ellas simplemente reproduzcan también esta noción de mujer que se adorna para el hombre. Sin embargo, y como era de esperar, no logramos entrever expectativas alrededor de ello, angustias o intentos de subvertir ese orden. Bástenos por ahora solo afirmar que este momento solo se vive, como se vive el cuerpo, y que es dicente que la cultura reproduzca casi que inconscientemente esta situación.

Cosa distinta sucede cuando preguntamos por el piercing. Anotemos primero que la I.E. Normal Superior de Envigado los prohíbe, aunque no explícitamente desde que la Corte se pronunciara por el caso de un joven del INEM de Puerto Berrío que los usaba. Nuestros niños y niñas no los usan, pero los varones aspiran a usarlos: la mayoría de ellos nos dijeron que “se veían muy bacanos...”, que “...son para vernos más fuertes...”, “eso duele, pero no tanto...”, “mi hermano usa dos en las orejas...”. Las niñas no lo ven así: todas concluyeron que “eso se ve feo”, “eso duele mucho y causa infecciones...”

A su vez, cuando preguntamos a padres y madres ninguno estuvo de acuerdo en el uso de ellos para adornar el cuerpo. Sólo dos madres dijeron que no les gustaba, pero había que respetar la elección del que lo usara. Si incursionamos un poco en nuestra cultura, notaremos que el piercing conserva aun un cierto matiz de “relegado-renegado”, por lo que no es visto bien por toda la cultura. De allí que los padres critiquen y regañen a sus hijos si aspiran a usarlos o se lo ponen.

Se nota un claro matiz de poder sobre el cuerpo del otro: padre, madre y maestro aún aspiran a formar el cuerpo del niño o niña. Pretenden el control y regularización del mismo desde la ilusión de la educación y el bienestar. “En el buen empleo del cuerpo, nada debe permanecer ocioso o inútil (...). Hay que tener el cuerpo derecho, un poco vuelto y libre del lado izquierdo, y un tanto inclinado hacia adelante” (Foucault, 1976, p. 156). En este sentido, para el maestro, por ejemplo, un cuerpo con piercing es ocioso, mal-educado, molesto, cuestión que puede sustentar afirmando que eso no es idea de él, sino de un modelo pedagógico o de una teoría educativa. Con tal teoría, sin duda piensa él, podemos disciplinar el cuerpo del niño o niña y convertirlo en un adulto educado.

Foucault tiene una idea bien distinta: La "disciplina" no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. De entrada ella es un tipo de poder y una forma de implementarlo, involucrando para ello estrategias, instrumentos, métodos y técnicas; en sus términos, es una "Física" o una "anatomía" del poder, una tecnología".

Ahora bien, dado que vivimos en relaciones de poder, el cuerpo entra en una dinámica del poder, convirtiéndose en un pequeño poder. Como seres corporales entramos en un sin número de movimientos, simbolismos, maniobras, implementadas dentro de las distintas relaciones que establecemos con los demás cuerpos. "El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder" está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que desean, sino para que operen como quieren, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que los determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles' ". (Foucault, 1976, p. 141).

En el mismo sentido, en el modelo foucaultiano este poder no es sólo un acto físico para moldear el cuerpo y vigilarlo, sino que se convierte también en una forma de ser, en un entramado simbólico que empieza a ser parte de los individuos aun sin ellos proponérselo. “Este poder, por otra parte, no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes "no lo tienen"; los invade, pasa por ellos; se apoya sobre ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas que ejerce sobre ellos". Por lo que puede esperarse que las sociedades lo reproduzcan de manera inconsciente, no analizada, de modo que se ve como algo positivo. Escuela, maestros y familia, se convierten por tanto en instituciones castradoras del cuerpo.

La ropa nueva salió a relucir también como objeto para adornar el cuerpo, y se nota una clara imposición del adulto por esta idea:

“Mi mamá me reprocha porque me pongo la ropa nueva en la casa a pesar de que no le veo ningún problema ponérmela, ella dice que es para salir”.

Niña, 6 grado.

“Es que ya está muy viejita esa blusa, mi mamá no me la deja poner para salir porque dice que me queda fea...Con el uniforme casi no se nota...”

Niña. 6 Grado.

El mundo adulto le está diciendo así a la niña que lo “nuevo es bello” y la hará bella. Inicia aquí la cultura por la visita compulsiva a los centros comerciales y la compra con tarjetas de créditos, pues el efectivo nunca alcanzará para tanto.

En el mismo sentido, es notorio como a las niñas desde los diez u once años de edad las disfrazan de mujeres: las ropas y los maquillajes no corresponden a sus cuerpos, pero las propagandas, el anhelo adulto de verlas grandes y bellas hace que las madres las vayan involucrando en estas técnicas de belleza. Los disfraces de las fiestas del halloween, que en principio deberían ser una manifestación del juego y la imaginación de las niñas, van haciendo que en ellas se vayan encendiendo ideales de mujer, mujer

disfrazada que luego tendrá que realizar enormes esfuerzos si quiere romper con esas fantasías de princesa o reina en una sociedad de mendigos.

“Ya vengo, voy a otro salón a verme al espejo”

“Me pongo bonita para que me vean, para las personas... yo soy muy vanidosa”.

Niña 6º Grado.11 años.

En estos testimonios de la niña, se puede analizar que el cuerpo es el objeto del nuevo narcisismo, con los signos físicos y, también, con la vestimenta y las actitudes de acicalamiento. En términos de Foucault, es un narcisismo dirigido, controlado, vigilado, por las normas y las modas sociales que inducen renovarse cuando éstas cambian. Los niños, los varones, no escapan a esta lógica de la sociedad capitalista:

“Me visto para estar bien y no hacer el ridículo con ropa boba porque me gozan”

6º- 11 años.

“Me gusta estar a la moda, visto muy sport, mi mamá me da opiniones para comprar la ropa”

5º- 9 años.

Sin embargo, el rol que la cultura le ha asignado a cada género hace que desde el primer llamado, ese momento cuando se nota el género en la ecografía o cuando salimos del vientre: “niñooo” o “niñaaa”; se desencadenen una serie de mecanismos sociales para hacernos sentir como tales. Es lo que Butler (2002, p. 316 y ss) denomina la “performatividad del género”: el llamado actúa como un imperativo, una orden, que en lo social se manifiesta con acciones repetitivas, ritualizadas. “Una de las prácticas más ritualizadas y reiterativas la encontramos, precisamente, en el proceso de sexualización y generización de un cuerpo determinado”.

Llamados que van estructurando nuestra masculinidad o feminidad: desde entonces iremos adoptando posturas, miradas, gestos, formas de hablar, de vestir, de caminar, sentarnos, etc. Así, “la cita “es una niña” implica, a su vez, la citación de otros



performativos que, necesariamente, van unidos a ella, tales como “será una buena madre”, “será una buena mujer”, “será una esposa”... “El ‘nombrar’ el sexo es un acto de dominación y obligación, un performativo institucionalizado que crea y legisla la realidad social al requerir la construcción discursiva/perceptual de los cuerpos de acuerdo con los principios de diferencia sexual” (2001, p. 146).

Como podrá notarse, el tema de los adornos con que se acicalan nuestros niños y niñas nos introduce en lugares complejos de la realidad humana. El uniforme, por ejemplo, limpio en las niñas y descuidado en los niños, revela las exigencias tan distintas que se le hacen a los cuerpos: el de la mujer debe ser limpio, pulcro, sano; en el hombre no hay tanta exigencia. A su vez, el uniforme puede ser visto en nuestra institución educativa como un dispositivo de obediencia y docilidad, como una forma de domesticar el cuerpo (Foucault, 1976).

Ahora bien, los adornos son también indicadores del lugar de la mujer en nuestra sociedad, no sólo en lo atinente a roles o status, sino también en cuanto al significado de ella en esta sociedad patriarcal: ella debe usarlos para él, es él quien dice si eso es un adorno o no, dado que la perspectiva heterosexual en que descansa la sociedad patriarcal afirma que ella debe ser erótica para él.

En nuestras niñas puede notarse cuando el mismo padre les regala adornos para que se vean más bonitas; las madres, a su vez, tienen muchos, para lo mismo. Van así estas chiquillas adoptando las prendas como envoltorios artificiales para cubrir su negado origen.

Por último, ser niña o niño es una orden social, un performativo que nos bombardea a diario que nos vistamos y comportemos de determinada manera. Exactamente lo que hacemos en nuestras escuelas.

### **2.3.2. El cuerpo bello o la ilusión del cuerpo perfecto.**

“Quiero ser modelo, me gusta estar a la moda”.

Niña. 5º grado. 9 años.

“Me identifico con la cantante Belinda, porque canta hermoso y es muy linda, quisiera ser como ella”.

Niña 6° grado. 11 años.

“Parecerse a”, “ser como”, son expresiones de la búsqueda de una apariencia de un cuerpo diferente acorde a los referentes culturales en uso. El hedonismo constituye una forma nueva de altruismo donde lo que se pretende es marcar aún más la separación entre la persona y su cuerpo. Es el regreso de narciso como bien lo anota Lutz (2004) haciendo alusión a Le Breton.

Una imagen social prestigiosa, linda, perfecta, es lo que quieren llegar a ser los niños y niñas de la I.E. Normal Superior de Envigado. Nuestra sociedad vende al cuerpo como producto, y es de esperar que los niños y niñas asuman esa posición, asunto peligroso que puede representar un represamiento negativo en la formación de un cuerpo que no sabemos si será aceptado o negado en la construcción de su identidad. Así, ser bello o feo, está regulado de una u otra manera por las pautas que imponen los medios masivos de comunicación.

“...Pero yo no estoy tan gorda...yo no quiero ser gorda”

Niña. 6 grado

“...mire que la profe X se mandó a hacer una cirugía y quedó muy bonita...”

Niña. 6 grado.

“...Esa es una gorda fea allí...le decimos ñoña y se pone a llorar”

Niño. 5 grado

La cultura televisiva nos ha vendido una aversión por los gorditos, que llegamos al otro extremo: anorexia y bulimia. Ser modelo implica ser famosa, rica, reconocida, pero también ser supremamente delgada. No hay pues, en principio, una relación de gordo y enfermedad y delgadez con salud, sino de ambos con feo o bonito. Y los niños y niñas

van introyectando ese modelo como sinónimo de cuerpo, al punto que sienten pena por el cuerpo, lo que indica que ello ha tocado profundamente su subjetividad:

“Yo me pongo ropa ancha para que no se me noten los gorditos y mis caderas, y aunque todavía soy una niña me da pena que me gocen si me pongo ropa a la moda (ceñida al cuerpo)”.

Niña. 6º grado. 11 años.

Nunca salió a relucir un modelo identitario con alguien que representara gordura, ni en niños ni en niñas. Y ninguno relacionó la gordura con alimentación, salud, deportes, etc. Todos y todas se preocuparon por lo bello.

Llama la atención que cuando hablábamos de cuerpo, en el sentido de gordura-belleza-fealdad, niños y niñas tenían la tendencia a referirse al cuerpo femenino. Es como si supusieran que estas categorías las definen a ellas y no a ellos. Es decir, los adjetivos gordo, bello, feo hacen parte de la terminología para referirse a la mujer, no al hombre. En el hombre no importa si se es bello, feo, o gordo. En este sentido, podemos afirmar que las niñas y niños tienen como modelo de cuerpo femenino el que les ha vendido la cultura televisiva, la cultura mediática en la que estamos inmersos: el cuerpo Barbie.



Ahora bien, encontramos una diferencia con el cuerpo masculino. Cuando los niños hablaban de su cuerpo, estaban pensando en el cuerpo máquina, el cuerpo androide, el cuerpo cibernético, el cuerpo con partes metálicas. Ser hombre es ser fuerte, pero hoy para ser fuerte necesitan de “extensiones mecánicas del cuerpo”, partes anexas que les permitan “cargar lo que sea”, “resistir lo que sea”, “hacer lo que quieran”:

“Muy bacano un cuerpo de robot...”

Niño. 5 grado.

“Si yo tuviera unos brazos mecánicos...de robot, sería mucho más fuerte que todos aquí...”

Niño. 5 grado.

“...pues para poder pelear con todos, como iron man...”

Niño. 6 grado

Revela esto la idea de cuerpo fuerte, la máquina con cerebro humano. Es la más clara muestra de la época que vivimos. Nunca nos imaginamos que las series televisivas y de cine se metieran tan de fondo en nuestros niños. Han llegado a tocarle su concepción de cuerpo y, por tanto su identidad. De allí, que ningún niño o niña nos dijo que quisiera ser como su padre o madre. Siempre salió a relucir el cuerpo transformado, el cuerpo que por algún mecanismo tenía propiedades in-humanas. No nos gustaría relacionarlo con el viejo ideal del conde Frankenstein, pero...El siglo XX nos trajo tantas formas de manipular el cuerpo...

Por otro lado, no surgió en el imaginario de los niños una idea que permitiera pensar que la obtención del cuerpo perfecto es un asunto de trabajo corporal, de gimnasio, de prácticas deportivas, de un esfuerzo de mucho tiempo. Así, los deportes y la educación física no están íntimamente relacionados con el trabajo del cuerpo, son más bien clases para “jugar y pasar bueno” en otros ambientes:

“...nos gusta mucho la clase de educación física porque uno sale del salón y hacemos deporte, sobre todo jugamos futbol, el deporte preferido de los hombres”.

Cristian. 6ºgrado. 10 años.

“...Sí me gusta la clase de educación física porque estamos fuera del salón jugando...Podemos hablar más con las amigas...”

Niña. 5 Grado.

Se está instaurando así una cultura para la que el cuerpo puede transformarse, pero no aparece por ningún lado la idea de esfuerzo y trabajo para transformarlo. El mundo adulto que rodea a los niños y niñas les refuerza esta idea, como la que afirmó:

“...si...la vecina de mi prima se hizo una cirugía y quedó muy bonita...”

Niña. 6 grado.

Ya está en el imaginario de ellos que la transformación del cuerpo vía cirugía no solo es posible, sino rápido, efectivo y visibles sus consecuencias físicas.

Sin embargo, sería un error hacer de estas técnicas de sometimiento del cuerpo una especificidad occidental: el reducir el tamaño de los pies de las mujeres chinas, deformar el cráneo en culturas indígenas, son ejemplos de desarrollo de técnicas del control de la vida. A esta bioconstrucción de la belleza cuyas normas varían según las culturas y el tiempo, se agrega a las sociedades occidentales la necesidad de alejar los síntomas de envejecimiento. La práctica de un deporte, las dietas alimenticias, el uso de maquillaje o cosméticos y el vestir insinuante, son algunas de las técnicas contemporáneas para borrar las huellas del tiempo en los cuerpos. Pero sin lugar a dudas, la transformación del cuerpo vía cirugía, vía rápida y efectiva, se impone e impone su control sobre el cuerpo.

A toda esta vivencia del cuerpo, es a lo que Le Breton denomina el cuerpo como accesorio, el cuerpo de la apariencia. Hoy, es su idea, el cuerpo es vivido como un accesorio de la presencia. Un material a pintar, reparar, re-armar, embellecer, para ponerlo a la altura de la voluntad del individuo. Es como si el cuerpo fuera siempre un material en borrador, un texto a corregir hasta el infinito. Es la ilusión de cambiar el cuerpo de modo que pueda cambiarse la vida. Le Breton supone incluso que ello no es más que el síntoma visible de la ilusión de intentar controlar el cuerpo a falta de poder controlar la existencia en un mundo que se presenta cada vez más inaccesible. Una manera simbólica de no perder su espacio en el tejido del mundo y de procurarse un sentido, un valor, proyectos, etc. (Le Breton, 2000). En estos sujetos, el cuerpo que tienen no logra asegurar una vida feliz. De allí que ese sea el cuerpo exaltado, que no es el cuerpo en el que vivimos, sino un cuerpo rectificado, redefinido. “Hace falta cambiarlo para que estas personas alcancen una dignidad que no tienen. La misma lógica se encuentra en el culturismo, el transsexualismo, la moda de la cirugía estética, la importancia de los regímenes alimenticios, etc. El cuerpo es un objeto a someter, no a vivir como tal con alegría. Si el cuerpo fuera realmente libre, no se hablaría de él” (Le Breton, 2000: p. 5).

En síntesis, el individuo de hoy con su temor a perder el prestigio social se moldea a su antojo mostrando un hombre o una mujer aparentemente moderno(a), convencidos de que modificando su aspecto externo, modifican su vida, y terminan identificándose con una máquina de la cual están obligados a extraer rendimiento óptimo; a la vez, llenando su cuerpo de signos físicos (cuerpos de modelos) y símbolos (ropa de moda y cómoda), el sujeto cree estar protegido contra la angustia que le puede significar ser distinto o no estar a la moda aunque hunda y confunda su identidad. Para ellos/ellas la imagen denota, representatividad, prestigio, belleza, posición social. No importa mucho lo que haya por dentro.

Viendo a estos niños y niñas, no nos queda más que recordar a Le Breton: desde la modernidad “El cuerpo se volvió imagen de la sociedad mediante el proceso histórico de materialización de los valores y de las relaciones sociales. Dividido en personalidad y cuerpo, el hombre moderno vive una esquizofrenia que tiende a hundirlo en la imposibilidad de ser lo que verdaderamente es, enfermedad de la sociedad que se manifiesta en el desarrollo de técnicas de biocontrol que apuntan a homogeneizar las apariencias unificando las expectativas” (Lutz, 2006, p. 8).

Frente a esta globalización de los códigos y referencias, existen formas de resistencia que someten la doxa dominante a la prueba de la existencia. La búsqueda de la identidad ofrece innumerables caminos tanto a quienes anhelan vivir conforme al dictado de las modas como a los que exploran posibilidades de reencontrarse y volver a la unidad primordial del cuerpo y el espíritu.

Lograr que el cuerpo sea un cuerpo propio, habitado, amado y amable, es condición para que los niños y las niñas puedan contrarrestar lo que impone la sociedad, técnicas de consumo. El cómo hacerlo es posible que no tenga respuestas definitivas, pero de algo sí se tiene que estar seguros, se requiere conciencia del cuerpo para lograr su apropiación y transformación.

Se hace necesario contrarrestar los cientos de mensajes negativos que han invadido de temores los cuerpos socio-biológicos de los niños y niñas, infiltrándoles incapacidades, vergüenzas, que les causan parálisis y que minan la vida de la mayoría de los preadolescentes en esa transición de la básica primaria a la básica secundaria. Mientras

no se guíe de cerca los poderes de otros cuerpos sobre los cuerpos de los niños y niñas, transformándolos y pudiendo decidir sobre ellos, no habrá cambios definitivos en las formas de orientar la construcción de su identidad. Se requiere de transformar el propio cuerpo, esa casa que no habitamos, en un cuerpo propio, para sí y en relación con los otros, si queremos que las generaciones de menores asuman otra concepción del cuerpo. Si el adulto no asume otra idea, es poco probable que el niño en su proceso evolutivo logre tener una muy diferente.

### **CAPÍTULO 3**

#### **LOS NIÑOS Y NIÑAS SE VEN A SÍ MISMOS.**

En el presente capítulo interpretaremos las concepciones que los niños y las niñas tienen sobre sí mismos y sí mismas, de modo que podamos comprender cómo ellos y ellas se entienden.

Básicamente revisaremos sus AUTOESQUEMAS: auto-imagen, autoeficacia, autoconfianza, auto-estima, auto-concepto, y los relacionaremos con la noción de identidad y personalidad. Esperamos comprender si el período de transición los marca tanto, que tengan, sobre todo en 6º grado, autoesquemas negativos. Para ello, primero tendremos que referirnos al proceso de construcción de la subjetividad, que en nuestro sistema referencial no puede separarse de la identidad. En este sentido, supondremos, cobijadas en la psicología contemporánea, que identidad, personalidad y subjetividad son categorías imposibles de verse aisladas cuando nos referimos al mundo del sujeto (Gardner, 1996, 2001; Goleman, 2002; Beck, 1990; Ellis, 1988). Así, cuando el niño o la niña expresa lo que siente o piensa, está revelando su mundo interno, la forma como entendió algo, la forma como lo subjetivizó. Cuando tiene consolidadas ideas sobre sí mismo, el otro y el mundo en general, podemos decir que tiene una personalidad X. La personalidad es, así, lo que él construyó. Lo que sucede es que no lo oímos, no lo escuchamos, no le prestamos atención, pues aun es un ser que no razona.

En este sentido, compartimos el llamado de atención de Maturana (2001, p. 35):

*“Creo que los niños no son vistos ni escuchados, sobre todo, los más pequeños. Cuando ya han pasado una cierta edad tienen más autonomía para decidir, pero sienten que los maestros no los escuchan...”*

*Siempre decimos que los vamos a preparar para el futuro. Hay una negación de los niños en esta preparación para el futuro. Sobre todo, para uno tan incierto como el que tenemos. Es que el futuro es una cosa muy lejana. Si le digo: "Le voy a contar algo que le va a servir dentro de 20 años". ¿Se interesa? No. Mi tarea como maestro es mostrarles algo que les haga sentido ahora. Y si eso pasa, le hará sentido dentro de 20 años. Vivimos en un mundo tan mercantil, tan competitivo, que los niños están sometidos a presiones desde el jardín infantil”.*

### **3.1. Subjetividad e identidad.**



Si hacemos una somera revisión de las concepciones que tenemos hoy de estas tres categorías, notaremos que estas han sufrido cambios notorios en las últimas dos-tres décadas. Las rupturas, transformaciones y generaciones de nuevas dinámicas sociales en las que estamos cotidianamente inmersos, sin duda han afectado nuestras conductas, nuestras formas de asumirnos, vernos, pensarnos y sentirnos. Nuestra subjetividad se consolida de manera diferente y de diferente manera la vemos y sentimos. Nuestra identidad posmoderna es el reflejo de una época diferente.

Y el cuerpo, como ya lo mostramos, tiene ahora otra connotación. De modo que los discursos académicos no hacen más que intentar explicar y comprender eso que está pasando en nosotros.



Definir la identidad de forma lineal y simplista, es fácil. Sin embargo, si asumimos la perspectiva de Berger y Luckmann (1968) tenemos que considerarla “un elemento clave de la realidad subjetiva” y, por tanto, en “relación dialéctica con la sociedad”. En esta perspectiva, en el acto complejizamos la definición y la llenamos de sentido para nuestro propósito. La identidad como subproducto de la realidad vivida se estructura a través de tres momentos interrelacionados: externalización, objetivación e internalización (Berger y Luckmann, 1968, p. 12).

La internalización es “(...) la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro, que en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí”. Proceso que requiere que tenga lugar una determinada identificación. La externalización “Es la manifestación o expresión de los referentes internalizados que permiten el mantenimiento de la realidad objetiva”. En la objetivación “Los productos externalizados alcanzan el carácter de objetividad; a ese proceso se le llama objetivación”.

En este sentido es que podemos afirmar, que la identidad se construye en la realidad vivida por el sujeto, en la comunidad de comunicación donde comparte significados con otros. No hay, entonces, posibilidades de entender la identidad, sin entender el medio socio-cultural del sujeto.

Erving Goffman, uno de los creadores del interaccionismo simbólico, explica cómo “la identidad de la persona, en un sentido amplio, es una construcción social que emerge de la interacción y necesita de sutiles estrategias para mantenerse (1959); describiendo esas estrategias en detalle mediante el informe de observaciones naturalistas y el análisis de fragmentos de diarios íntimos, correspondencia y textos literarios (1963, p. 23).

En el modelo de Goffman, la construcción de la identidad supone el entrecruzamiento de tres elementos que interactúan: la identidad social, la personal y del yo.

“La primera es el resultado de las inferencias que en los encuentros cara a cara se realizan a partir del conocimiento de categorías sociales a las cuales se espera pertenezca el “extraño”, en la medida en que, como miembro de una de esas categorías,

sus atributos se perciben como corrientes y naturales” (1963, pp. 11-12). Goffman estudia el proceso de percepción de los otros en relación con el *estigma*, dado que esos “otros” tienen atributos desacreditadores.

La identidad personal conforma la diferenciación o “unicidad” del sujeto que vive en una sociedad y que posee una identidad social. Son las marcas o soportes personales, únicos, de la identidad, mismos que lo conducen a unos comportamientos determinados. De las definiciones de la identidad social y personal se deduce que las dos son identidades construidas por y con los otros. Identidad social y personal son comparadas por Goffman con la identidad del yo, categoría prestada a Erik Erickson (1968) y que remite al sentido subjetivo de la propia situación.

Siendo consecuente con su modelo, la idea de identidad del yo permite a Goffman explorar los sentimientos que la persona tiene en relación con el estigma y a su manejo. Así, el poseedor de una identidad estigmatizada experimentará ambivalencia respecto de su yo. Cuando las imágenes, conceptos, atribuciones, ideas y teorías que guían nuestras comunicaciones y conductas, no son coherentes entre sí, el conflicto de identidad sale a relucir.

Nos dice Goffman:

“Es evidente que el individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyen al principio la identificación personal y social de aquél, pero se permite importantes libertades respecto de lo que elabora” (1963, p. 127).

Y continúa: “Este es el contexto en el cual se interpretan las acciones y roles de los otros, contexto que constituye el marco de la acción, pero no la acción misma. Dicho contexto es el marco en el que la persona interpreta, reflexiona y toma decisiones. En tanto la identidad social y personal son definiciones de los otros acerca del sujeto de que se trate, y la identidad del yo es la respuesta de ese sujeto en tanto interpretación de esas definiciones, “se describe un diálogo de perspectivas complejo y contradictorio, en el que según el grado de conflicto entre definiciones divergentes, se construirán

identidades coherentes con el pensamiento social dominante o en abierta contradicción con el mismo” (1963, p. 128).

Ahora bien, desde una perspectiva etimológica, el término “identidad” tiene su origen en el latín “identitas”, de la raíz “idem”, que significa “lo mismo”, aunque tiene dos significados básicos:

- De similitud total
- Particularidad que permanece consistentemente a lo largo del tiempo.

Por tanto, y como podrá notarse, la noción de identidad hace referencia a dos posibilidades: similitud y diferencia. Hablar de identidad implica reconocer, lo que somos ya y a lo que no podemos renunciar y lo que vamos siendo en el devenir histórico y experiencial de nuestras vidas; vamos en lo socio-cultural construyéndonos, pero vamos conservando mucho de lo que ya hemos construido, así como vamos incorporando elementos nuevos; “por lo tanto, la identidad así entendida es un concepto dialéctico que no puede formularse de una manera única y establecida, sino que parte de coordenadas más o menos específicas para construirse en sentidos muchas veces bastante diferentes, a partir del momento concreto en el que se inscribe” (Salcedo, 2003, p. 10).

En síntesis, la identidad se construye, pues no es algo con lo que nacemos, sino que supone nuestra adhesión a algo o alguien a quien parecerse, a través del cual uno va constituyéndose diferente. Y quien permite esto último es precisamente la reflexividad del sujeto, es decir, su subjetividad. La subjetividad, según la definición del clásico diccionario de filosofía de Abbagnano (1982) es: 1) “El carácter de todos los fenómenos psíquicos, en cuanto fenómenos de *conciencia*, o sea tales que el sujeto los refiere a sí mismo y los llama “míos”. 2) Carácter de lo subjetivo en el sentido de ser aparente, ilusorio o deficiente”.

Ferrater Mora plantea el concepto desde el subjetivismo, mucho más extensamente y de la siguiente forma: “es la acción y efecto de tomar el punto de vista del sujeto. El sujeto puede entenderse como un sujeto individual, como el sujeto humano en general o como el sujeto trascendental en sentido kantiano. En este último caso no puede hablarse de subjetivismo...”

Como lo ilustramos, la noción de *subjetividad* surge y se desarrolla básicamente en la filosofía, en el contexto de la discusión *idealismo/materialismo* junto a las categorías *sujeto/objeto*. Posteriormente, con la entrada en escena de la psicología como disciplina científica, el concepto adoptó una nueva significación y se enfrentó a una nueva problemática, significando *subjetividad* y *subjetivo* todo lo perteneciente al ámbito de lo *psíquico* y de lo *psicológico*. Pero en esta similitud actual entre *subjetivo* y *psíquico* actualmente se introduce todo lo que cada escuela o corriente psicológica entiende como tal, es decir que no se limita sólo al aspecto o nivel consciente.

En síntesis, puede quedar claro que la identidad se construye y que la conciencia reflexiva, que es la subjetividad, corresponde a un modo socio-cultural de estar en el mundo. Hoy, la investigación de la subjetividad se ha dedicado a la reflexión de las significaciones y los sentidos, los valores, estéticos, éticos y morales, que se producen en una determinada cultura, cómo los individuos se apropian de ello y actúan en consecuencia. A su vez, queda claro que “No existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene. Esta mutua determinación -en verdad, mutua producción- debe ser nuestro punto de arranque, ya que la subjetividad es cultura singularizada tanto como la cultura es subjetividad (objetivizada en los productos de la cultura, las formas de intercambio y las relaciones sociales concretas que la sostienen, pero también en las significaciones y los sentidos que organizan la producción cultural) (Galende, 1997, p. 75).

### ***3.2. Cómo se ven a sí mismos los niños de la I.E. Normal Superior de Envigado. Una mirada desde el enfoque cognitivo.***

Como de lo que se trataba era de interpretar lo que los niños nos decían o hacían o incluso dejaban de hacer, teníamos que recurrir a un marco referencial que nos permitiera hacer tal ejercicio reflexivo. ¿Cómo aproximarnos a su subjetividad? ¿Desde dónde leer tantas expresiones y acciones? ¿Cómo leer subjetividades sin caer en la subjetivización total? ¿Cómo darle un fuerte peso teórico a nuestra interpretación? En esta búsqueda, alejada un poco de nuestra formación de maestras, recurrimos a la psicología, disciplina de quien sabíamos se ocupaba de estas cuestiones, pero nos

encontramos con otros problemas: no hay una psicología, existen diversas corrientes, teorías, enfoques psicológicos. Así nuestra pregunta ahora era ¿cuál psicología? La revisión bibliográfica nos llevó a la Psicología Cognitiva y su propuesta de explicación del mundo mental o subjetivo del humano. Desde aquí, pudimos entender algunas expresiones de los niños y niñas que creemos, pueden aportar al entendimiento del problema abordado.

### ***3.3. La noción de ESQUEMA MENTAL y principales esquemas de los niños y niñas de la I.E. Normal Superior de Envigado.***

La pregunta por el significado de la conducta del ser humano, es un asunto de vieja data. Sin embargo, la psicología moderna, que tiene sus raíces en el conductismo de Watson (1878/1958) y Skinner (1904/1990), inició unas respuestas basadas en el modelo de ciencia de la época: sólo puede explicarse lo observable; por tanto, el mundo interno del sujeto, no existe. Son sus conductas los que dan cuenta de él. Tal forma cerrada de ver el mundo interno del sujeto, empieza a mostrar fallas graves cuando desde los años 50 del siglo XX inician otras perspectivas psicológicas. Así, la teoría cognitiva entra escena tratando de esclarecer este mundo mental, tan odiado por el conductismo.

Dado que no es nuestro objeto historiar esta disciplina, bástenos por ahora afirmar que una de las nociones que permitió entender mucho de lo que los conductistas no podían explicar, fue la noción de *esquema mental*. Se entiende por ello, “una entidad organizacional cognitivo-afectiva estable que contiene todo el conocimiento de uno mismo (autoesquema) y el mundo. Más específicamente, un esquema se refiere a una estructura cognitivo-afectiva en la cual se representa información acerca de una categoría específica de objetos, eventos o personas, y/o la experiencia de contacto con la misma. Los esquemas cumplen una función activa en la decodificación, codificación y almacenamiento de la información, ya que proveen las hipótesis que guían la búsqueda de información relevante y determina cómo los estímulos recibidos son organizados o estructurados, dicho de otra forma, dan sentido a la información y ayudan a determinar cuál debe ser atendida o ignorada”. (Riso, 1996, p. 90). Al respecto, la psicología cognitiva ha mostrado como con el desarrollo del lenguaje en el mundo social donde se desenvuelven los niños y las niñas, se empieza a estructurar el mundo mental del sujeto. Así, los niños y las niñas van incorporando en sí, haciendo parte de sí, una serie de

atribuciones que los adultos les hacen; poco a poco, estas atribuciones se convierten en sus esquemas mentales, y, más específicamente en sus autoesquemas. De allí la importancia del mundo social, a la hora de analizar los esquemas y autoesquemas de los sujetos.

Como ejemplo de ello podemos enunciar el siguiente:

“Yo nunca llego tarde, pues a mi mamá le enoja mucho eso”

Niña. 6° grado.

Esta es una aseveración aparentemente simple, pero ya es un esquema en la niña, es decir, es una información arraigada en ella y que le va dando pautas para su personalidad y, por tanto, revela su identidad, lo que ella es. La niña afirma categóricamente que “*nunca llega tarde*”, asunto drástico pues el “*nunca*” es difícil de sostener, máxime cuando somos tan niños. Pero el esquema también revela la fuerte máxima por la que la madre rige su vida y pretende que su hija haga lo mismo: “*nunca llegues tarde*”.

Como puede notarse, de todo lo afirmado por los niños y niñas podemos hacer muchas lecturas si nos atenemos a este marco referencial. Pero nos centraremos en una noción básica: los auto-esquemas: aquello que los niños piensan de sí mismos.

Desde la psicología cognitiva, se suelen subdividir los autoesquemas en cuatro:

- Autoestima
- Autoconfianza
- Autoconcepto
- Autoimagen

Veamos qué se entiende por ello y cómo lo expresaron los niños y niñas:

### **3.3.1. Autoestima**

Por *autoestima* entendemos el *qué tanto nos queremos*, qué tanto nos apreciamos a nosotros mismos. Es, en el sentido estricto del término, una evaluación sobre nosotros. Es de suponerse que esto es un aprendizaje: los niños aprenderán a quererse, a

respetarse, a valorarse, dependiendo del medio en que se están criando. A su vez, diversas investigaciones han mostrado relaciones directas entre ciertos fracasos en la vida y autoestima baja (Safran y Segal, 1994).

En el caso que nos compete, los niños y niñas, pudimos notar un gran número de ellos con autoestima alta, asunto que se nota cuando afirman:

“Yo me baño diario porque me gusta verme bonita, con el cabello arreglado...no como esas de 6°B que son todas greñudas...”

Niña. 6° grado.

“A nosotras nos enseñan a cuidar el cuerpo, claro...Uno debe hacerse respetar y no dejarse manosear de nadie...”

Niña. 6° grado.

“Yo no me voy a hacer huecos en las orejas...oiga...eso me duele mucho

Niño. Grado 5.

“Me pongo bonita para que me vean ... ”.

Niña 6° Grado.11 años.

Solamente una niña manifestó una cierta actitud y comportamiento que revelan que tiene problemas con su autoestima: esta muy gordita, no le gusta estarlo, pero aun así come muchos dulces.

“...es que como muchos dulces... soy muy gorda, mire que se notan los gorditos... ..”

Niña 6° grado. 11 años

Ahora bien, cuando realizamos las actividades con los niños y niñas, en la mayoría de las actitudes ellos y ellas denotaban amor a sí mismos, sus juegos fueron muy acordes a las normas planteadas, no irrumpieron bruscamente en el otro-a, se cuidaban a sí mismos y cuidaban a los otros. No podríamos afirmar que los niños y niñas no se quieren a sí mismos y que ello tendría alguna repercusión en el proceso de transición de la primaria al bachillerato. Asunto que nos causa asombro y nos da placer, pues como

lo afirma Riso “Quererse a sí mismo es quizás el hecho más importante que garantiza nuestra supervivencia en un mundo complejo y cada vez más difícil de sobrellevar. *Curiosamente, nuestra cultura y educación se orientan a sancionar el quererse demasiado.*” (Riso 2003, 17)<sup>3</sup>.

### 3.3.2. Autoconcepto

Por *autoconcepto* entendemos las definiciones que hacemos de nosotros mismos (Safran y Segal, 1994; Riso, 2003). Lo que pensamos de nosotros cuando tenemos que definirnos. Como se notará, está íntimamente relacionado con la noción anterior. Cuando nos definimos, algo de la autoestima sale a relucir. Sin embargo, para efectos de comprensión del humano es posible separarlos.



BODY HACKING. TOMADO DE IMÁGENES GOOGLE.

Los niños y las niñas de la I.E. Normal Superior de Envigado manifestaron todos un positivo autoconcepto. Cuando se definían, recurrieron todos a aspectos ya analizados: los seres o personajes con los que se identifican.

En general, los niños se definen como fuertes, veloces, inteligentes, amables:

“ ...Yo soy muy rápido corriendo...en fútbol le gano a todos éstos...”  
Niño, 5° grado

“Cuando nos ponemos a luchar, yo les aplico una llave, y les gano...”  
Niño, 5° grado

“Yo si creo que soy muy inteligente, sino no hubiera llegado a 5°, y ya lo tengo ganado para ir a 6°”  
Niño, 5° grado

---

<sup>3</sup> El subrayado es nuestro.



“Casi nunca peleamos de verdad, siempre es jugando...No...no somos bruscos y menos con las niñas.”

Niño, 5° grado

Si bien revelan la inocencia de la edad, fíjense como está presente el elemento competitivo y el ganar como meta, al punto que el autoconcepto es positivo si ganan. Sería interesante revisar este aspecto con otros niños, a ver como configuran su autoconcepto.

Los chicos son, en general, productos de la sociedad que los está criando y creando. Como ya lo afirmamos, cada uno de los autoesquemas son aprendidos en lo social, de nuestros adultos. Y la nuestra es una sociedad competitiva que ve, siguiendo la vieja biología evolutiva darwiniana, la supervivencia del más fuerte como un acto meramente competitivo. “*Solo los fuertes lograrán sobrevivir*”, es el mensaje que enviamos a diario. “*La vida es una competencia, no te quedes atrás*”, repetimos a nuestros chicos y chicas. Confiamos en que la vida no les muestre a estos niños las desgracias de la vida en competencia y esperamos, siguiendo a H. Maturana, que una nueva visión del mundo se imponga, “*donde la convivencia en el mutuo respeto, en la colaboración y no en la competencia*”, sea el legado que dejemos a nuestros chicos.

### **3.3.3. Autoimagen**

Se entiende por *autoimagen* el cómo nos vemos a nosotros mismos, específicamente en lo que tiene que ver si nos vemos bien, o no (Riso, 2003). Es una categoría que evalúa si el físico que tenemos se ajusta a lo que creemos bello, o no. En otras palabras, se refiere esta noción a si nos vemos bellos o feos, si, cuando nos vemos al espejo, vemos algo agradable o no. El síndrome del patito feo tiene que ver precisamente con esta noción de la psicología cognitiva: si nos vemos al espejo siempre como lo más horrible, es poco probable que logremos establecer relaciones sociales amistosas o amorosas.

En general, los niños y niñas presentaron una autoimagen positiva, acorde con los otros autoesquemas, a excepción del caso de una niña.

“A mi me parece que me veo bonita con el pelo así cortico...”

Niña, 6° grado.

“Yo me veo bien... normal...”  
Niña, 5° grado.

“Yo me veo bien...pues si usted se viste bien, se ve bien. Si el uniforme esta bien planchado, nos vemos bien”.  
Niña, 6° grado.

Si bien no hay un patrón universal de belleza, cada vez se impone más la noción occidental de la misma, versión norteamérica y vía medios de comunicación. Ello implica, como ya lo analizamos, un tipo de hombre y mujer bellos. Los gorditos y gorditas no entran en esta clasificación, como quedó claro con la niña que presenta, según todos, unos kilos de más. Ella tiene una cierta ambivalencia: le dicen gorda y manifiesta antipatía por tal apodo, no quiere serlo; pero sacando fuerzas se refuerza positivamente diciendo que no está tan gorda. Es decir, a los ojos de la teoría, se resiste positivamente a verse fea, asunto importante para su vida. Con ella recreamos bien el pensamiento del humorista norteamericano Josh Billings:

“Uno de los trucos de la vida consiste, más que en tener buenas cartas, en jugar bien las que uno tiene”.

### **3.3.4. La autoeficacia**

La autoeficacia refiere a si creo que hago mis tareas bien, si me creo bueno para hacer mis labores. Todos tenemos unas ciertas habilidades para hacer ciertas tareas, pero cuando empezamos a considerar que no servimos para nada, se complicará nuestra vida. Así, el creer en nosotros mismos cuando emprendemos ciertas tareas, es fundamental para lograr ciertos triunfos en la vida; en caso contrario, ya entramos perdiendo, como decimos en la vida cotidiana.

Al respecto, es paradójico lo que sucede con la mayoría de los niños y niñas de 5° y 6° grado: manifiestan tener las habilidades para hacer ciertas cosas bien, si estas no están relacionadas directamente con los temas propios de su educación escolar. Así, creen que se saben vestir, que hacen los oficios propios de la casa bien, que hacen los mandados bien, que trabajan bien la plastilina, que montan bicicletas y patinetas muy bien, que son hábiles para ciertos video-juegos, etc., pero no creen que sean buenos en

asuntos propios del aula. Cuando nos dimos cuenta que establecían una cierta división entre labores del aula y otras labores, iniciamos una serie de preguntas donde compararan qué era más fácil, que sabían hacer más ellos, dónde se consideraban más expertos. Fue frecuente encontrar estas respuestas:

“Es que yo para las matemáticas soy muy mala...”

Niña. 6 grado

“Yo sé hacer todo eso (*refiriéndose a las labores de la casa*)...No, para las matemáticas no...no he aprendido a hacer esos ejercicios...”

Niña. 6 grado

“Ah...es que eso es muy fácil (*dominar la patineta*)...Oiga...eso sí es difícil... para eso soy muy malo...no entiendo mucho...” (*Refiriéndose a las matemáticas*)

Niño. 6 grado.

“...Es que yo para esas palabras no soy bueno...” (*Refiriéndose a sinónimos y antónimos*).

Niño. 5° grado.

“...Es que yo juego fútbol desde chiquito...yo soy bueno...pregúntele a todos para que vea...Pues claro, soy mejor futbolista...” (*Comparándose con matemático*).

Niño. Grado 6°

“El que más me gusta es Imperio...Ese juego es muy fácil...no es sino mantener con vida a los esclavos, darles comida, buscar oro, ...eso es muy fácil...”

Niño, Grado 5°.

Esto nos lleva a pensar en una cierta división en la educación de nuestros niños y niñas: lo que ellos hacen todos los días: jugar fútbol, ver televisión, jugar videojuegos o a las muñecas, ver películas, ir a realizar mandados a la tienda, etc., no tiene nada que ver

con lo que pasa en la Institución Educativa. Es como si su vida afuera de la escuela, fuese totalmente diferente. Ello debe repercutir de alguna forma en la estructuración de sus auto-esquemas e incidir en su identidad, pero sobre todo, conduce a pensar en esta característica de la cultura occidental: dividirnos.

Por otro lado, no podemos afirmar que los niños tengan autoesquemas negativos o que estos autoesquemas estén relacionados directamente con el momento de la transición que van a vivir o están viviendo. Sencillamente viven su mundo escolar, lo separan de su mundo fuera de la escuela y no parece que las percepciones de sí mismos influyeran en el momento que están viviendo.

Pero lo grato de esto es que no se revelan esquemas maladaptivos tempranos entendidos como “estructuras informacionales que son maladaptativas para la salud mental del sujeto, y que deben ser removidas o reestructuradas” (Riso, 1996, p. 90). En otras palabras, autoesquemas negativos que en vez de permitirnos salir adelante en la vida, nos bloquean y paralizan.

### ***3.4. Sobre los autoesquemas. Elementos para la discusión***

Como podrá notarse, muchos asuntos muy vedados y novedosos salen a relucir del análisis de los autoesquemas de los preadolescentes. Sobre todo si los miramos a la luz de lo que está pasando hoy en este momento de “cambio de época” o posmodernidad como la llaman algunos (Lyotard, por ejemplo).

No hay duda que el proceso de socialización de estos niños(as) tiene elementos nuevos: ya no son sólo los clásicos medios de comunicación que impactaron a las generaciones anteriores, la televisión y la radio, sino que la red electrónica, los video-juegos, la televisión interactiva, el cine en tercera dimensión, etc., proponen y promueven otras acciones, otras actitudes, otras habilidades y destrezas, otras conversaciones y otros lenguajes que definitivamente hacen que ellos y ellas sean distintos de los hombre y mujeres adultos.

Podemos entonces afirmar que estos niños y niñas están construyendo sus autoesquemas en relación con nuevas vivencias, asunto supremamente normal si nos atenemos a

consideraciones como las de Berger y Luckmann (1968): la realidad que vamos construyendo está en relación dialéctica con la sociedad; o a consideraciones como las de Goffman, la identidad de la persona es una construcción social que emerge de la interacción (1959). Por tanto, aún a pesar que su concepción del cuerpo sea hollywoodesca o microsoftiana, dado que esas son relaciones, sus interacciones, sus autoesquemas están altos. La persona conforma su identidad en un contexto, ese contexto es el marco en el que la persona interpreta, reflexiona y toma decisiones (Goffman, 1963), y estos chiquillos están viviendo este nuevo contexto. Desde allí construirán su personalidad, su identidad, su subjetividad, su visión de sí mismo, revelada en grado sumo, como lo ha mostrado la psicología cognitiva, en sus esquemas, pero aún más, en sus autoesquemas.

El modelo social imperante les va proporcionando los elementos desde los cuales ellos y ellas empezarán a concebirse como tales; adolescentes que no perciben su cuerpo como de ellos, pero es la idea que tendrán, será su esquema de cuerpo, un cuerpo ajeno.

Así, la identidad social, en tanto la mirada del otro sobre nosotros, y la identidad del yo, en tanto auto-mirada, suscriben un diálogo que se mostrará como conflictivo si no están en sintonía (Goffman, 1963), esto es, si lo que me ordena lo social, el llamado al género, por ejemplo, no es aceptado como parte de mi identidad. Entramos así en abierta oposición con el pensamiento social.

Se requerirá de un gran esfuerzo del mundo del adulto (¿qué adultos?) para que se empiecen a promover otras visiones, que los niños las escuchen y las introyecten y puedan elegir. Pero se requerirá luego, de parte de él, una gran iniciativa para oponerse a lo social.

Lo que trabajamos con los padres en esta investigación, nuestro contacto diario con ellos como educadoras, no nos da pie para suponer que el mundo adulto cercano a estos niños y niñas puedan proporcionarles otras perspectivas desde los cuales construir sus autoesquemas y puedan esgrimir de adultos identidades fuertes, conscientes, autorreflexionadoras, capaces de cambiar el orden social imperante. Son, en gran medida, un mundo adulto que va reproduciendo la sociedad.

Los contenidos escolares, las metodologías, los docentes y directivos no hacemos más que hacerle el juego a la misma concepción de mundo que se está imponiendo. Incluso contribuimos a su promoción y aceptamos acríticamente la mayoría de sus órdenes. Promovemos los video-juegos para el aprendizaje, pero no miramos críticamente la validez de sus afirmaciones ni esculcamos sus mensajes escondidos. De allí que sería importante hoy revisar las posibles consecuencias para los autoesquemas de niños y niñas, de estas identificaciones que propone la posmodernidad.

## CAPÍTULO 4.

### QUÉ ESPERAN DEL BACHILLERATO LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E. NORMAL SUPERIOR DE ENVIGADO.



Mirando al mar. burrapakaproject.com

p

e

*“Las personas grandes nunca comprenden nada por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones”.*

Antoine De Saint Exupery

En este capítulo nos detendremos específicamente en las expectativas que tienen los niños y las niñas con la llegada al bachillerato. Es bien conocida la importancia que tiene el tema de las expectativas para las ciencias humanas, específicamente para la psicología y la sociología y sus aplicaciones en diversas actividades, el mercadeo por ejemplo; sin embargo, cada vez son más empleados estos estudios para las diversas tomas de decisiones que deben realizarse en el mundo escolar (Morrot, G., Brochet, F.

y Dubourdieu, D., 2001); según estos investigadores neuro-cognitivos, las expectativas son tan importantes que incluso pueden hacernos cambiar el sabor o el olor de algo, es decir, el producto en gran medida sabe a lo que se espera que sepa. Igual sucede con lo que esperamos de algunas situaciones: la situación será muy parecida a lo que esperamos vehementemente.

Los constructivistas radicales desde mediados de siglo XX lo vienen afirmando: Maturana, Glasserfeld, Watzlawick, Bateson, Von Foerster son de la idea que la experiencia es el resultado de un proceso interpretativo en el que el cerebro analiza nuestras sensaciones de acuerdo a nuestras expectativas. Por tanto, de una u otra manera, lo que creemos incide en el mundo que vivimos, e incide en la forma como los sucesos, cosas o vivencias nos afectarán. Valga recordar, y no esperamos entrar en detalles al respecto, que la física cuántica ha llegado a conclusiones parecidas, y que antiguas tradiciones budistas ya lo suponían.

En ese sentido, las expectativas de los estudiantes y docentes deben determinar o por lo menos influir en muchos de los acontecimientos que suceden en la escuela. Sus expectativas pueden perfectamente llevarlos a re-crear ambientes de aprendizaje que se parezcan a lo que piensan. Es bien conocido en el ámbito educativo el experimento del psicólogo cognitivo norteamericano Robert Rosenthal, denominado *Efecto Pigmalión* o *profecía autorrealizada*, en donde se logró mostrar que los estudiantes obtenían más alto rendimiento académico y mayor desarrollo personal en la medida en que las expectativas de sus educadores sobre la capacidad de los estudiantes eran mayores. Como lo dicen Sánchez Hernández y López Fernández (2005, 15), “Esto fue comprobado a través de una serie de experimentos aplicados con tests de inteligencia a estudiantes con dificultades escolares. Posteriormente, a los maestros se les comunicaba los resultados falseados, en los cuales los muchachos aparecían como mucho más inteligentes de lo que en realidad mostraba el test. La consecuencia fue que estos alumnos pasaron a ser los más destacados en clase y mostraron una inteligencia por encima del promedio. De este modo, los estudiantes se sintieron más capaces. Lo anterior se debió, principalmente, a que los profesores esperaban siempre buenos rendimientos de estos alumnos a los que se les había presentado como especialmente inteligentes”. El efecto de esta disposición positiva de los profesores era que aumentaba



en estos alumnos la confianza en sí mismos y, en consecuencia, mejoraba su rendimiento.

Por otro lado, en el mundo de la educación, es común oír a los docentes en nuestras instituciones educativas que los niños y niñas ansían llegar a la básica secundaria para sentirse “más libres” y que efectivamente hay cambios sustanciales en la conducta de ellos cuando se llega a este ciclo.

Siendo coherentes con nuestra metodología, la intención está en escuchar los niños y las niñas, interpretar esas visiones de ellos(as) y poder así llegar a una comprensión que se aproxime a lo que piensan. De acuerdo con los hallazgos, podemos inferir dos sub-categorías las expectativas que estos pre-adolescentes tienen de la básica secundaria:

- Relativas a sus profesores.
- Relativas a su acción en la institución educativa, lo que pueden o no hacer dentro de ella.

Se trata entonces de comprender, a partir de lo que ellos dicen y hacen, si las expectativas cambian en este momento transicional e intentar comprender esta situación.

#### ***4.1. Expectativas alrededor de los docentes.***

El modelo clásico de nuestro proceso de escolarización ha implicado que en la educación básica primaria público-estatal el estudiante trabaje todas las áreas, asignaturas y proyectos con un solo docente, o a lo sumo dos. Ello ha traído como consecuencia que el estudiante tenga una particular relación con su profesor que va desde fuertes lazos de dependencia, hasta hastío por tener siempre allí al mismo personaje.

Por lo anterior, la vieja creencia que tenemos los docentes que el estudiante cuando está en quinto grado aspira llegar a grado sexto, donde hay múltiples docentes, para cortar con su maestro, fue plenamente confirmada en esta investigación. La mayoría de los niños y niñas de grado quinto tenían esta expectativa, aún cuando fueran muy “mimados por su maestro”. Al respecto, algunos nos comentaban escuetamente:

“...Es que en sexto ya no estará la profe X...ella es muy cansona y regañona...”

Niño. 5° grado

“¿...En sexto? Yo no extrañaría a la profe...”

Niño. 5° grado

“...Es que la profesora de quinto siempre dice lo mismo, siempre dice lo mismo...ya le sabemos la cantaleta de memoria...Yo prefiero irme ya para sexto donde hay un montón de profes...”

Niña. 5° grado

“...Ella es muy buena profesora, muy amable...pero en sexto hay más profesores...Yo si quiero ganar quinto y estar en sexto con otros profesores...”

Niño. 5° grado

“La profe me dio en cuarto y en quinto...yo la quiero mucho...de pronto sí me hace falta...Pero en sexto vamos a tener muchos profesores...yo creo que eso es bueno...porque conocemos más profesores...”

Niña. 5° grado

“¡Ah! Es que una sola profesora es muy aburrido...todo el día ella hablando y hablando...es mejor en bachillerato que tenemos más profes...”

Niña. 6° grado.

Al preguntarles a los de sexto si se sentían mejor con un amplio número de profesores, nos dijeron:

“...Es mejor con diferentes profesores...uno aprende más...”

Niño. 6° grado

“¡Ah! Es que la profe de quinto es muy regañona...en sexto no te regañan tanto...por eso es mejor...Pero los profes

son más serios y ponen la cara más maluca...”

Niña. 6° grado

“Yo si prefiero a muchos profesores...por eso me gusta más grado sexto...aunque hay uno que molesta más, como de quinto”.

Niña. 6° grado.

Como puede notarse, los de grado sexto prefieren abiertamente la variedad de profesores, aún cuando reconocen que algunos de ellos son más “serios” que los de quinto grado. Estos niños y niñas piensan que ser profesores de bachillerato implica ser “más serios”, los describen como “más mal encarados”, que los de primaria. Asunto que se puede referenciar cuando al observar los profesores, nos damos cuenta que nuestros compañeros y compañeras profesores de bachillerato se relacionan con sus estudiantes de manera distante, son parcós en su trato, y afirman abiertamente que a los estudiantes no se les debe dar ninguna confianza que implique algo distinto a la labor profesional que desarrollan en la institución; caso contrario, afirman, se sobrepasan pues aun no tienen la madurez para relaciones adultas serias.

Hay un tema que resultó reiterativo en los estudiantes, y es lo que tiene que ver con la visión de profesor como “regañón”. Independientemente de que estén en quinto o sexto grado, sale a relucir la idea de que el maestro es un “regañón”, asunto grave si de lo que se trata es de cambiar la percepción que el estudiante tiene de nosotros.

Si nos atenemos a lo afirmado por la psicología, estas expectativas de encontrar a un docente regañón, hacen que el estudiante fácilmente nos ubique como tales. Su vivencia de la básica primaria lo ha llevado a tener esas expectativas, él ya viene presupuestado para ello. Y es probable que cualquier acción nuestra se lo compruebe, pues esas son sus expectativas.

Así pues, sería conveniente estudiar un poco más el problema, pero por ahora creemos que es más interesante que el asunto haya salido y se convierta en tema de conversación con nuestros niños y niñas.

“Los niños han de tener mucha tolerancia con los adultos”.

Antoine De Saint Exupery

Por supuesto que también hay niños y niñas que no se preocupan por el cambio de docentes, como los dos que dijeron:

“Si estudiamos no importan los profes (*el número de ellos*)...ellos tienen que venir a enseñarnos siempre...”

Niña. 6° grado.

“...Da lo mismo (*que sean uno o varios*)...siempre es ellos regañen y nosotros estudie y estudie...”

Niña. 6° grado.

Ahora bien, es un hecho que estos niños y niñas están viviendo un mundo muy distinto al de sus padres, abuelos o maestros. Una cultura caracterizada por el cambio constante, veloz, rápido, en donde, “Todo lo sólido se desvanece en el aire”; en donde, a lo Bauman, lo líquido fluye en todas las esferas; en donde, a lo Beck, hay que correr el riesgo, pues todo implica incertidumbre<sup>4</sup>. En fin una sociedad con nuevas lógicas, nuevas relaciones, nuevos lenguajes, y, por tanto, nuevos actores. Pero no todos los actores nadan felices en estas aguas, ni se sienten cómodos en ellas. Como lo anota Narodowski “son sólo aquellos procesados en esos cambios los que tienen mayor capacidad de operar en ella, es decir, los niños y los jóvenes” (2004, p. 113).

La pregunta ahora es ¿qué pasa con estos(as) niños(as) que se están criando y, por tanto, creando en esta sociedad? ¿Por qué esperan que no los reprendamos? ¿Podría explicarse la actitud de sentir que todo es un regaño, que no debemos decirles nada, por la época que viven?

Como lo señala Duek (2006), se han conformado nuevos infantes que han procesado massmediáticamente el mundo de consumo en que vivimos, y que les plantea y somete a nuevas reglas, donde la información puede estar en un café-internet, en un almacén de cadena o en las estaciones del metro. Ya no es la escuela el único lugar donde él puede

---

<sup>4</sup> Nos referimos a la noción planteada por Ulrich Beck en el texto *La Sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad*. (1986)

aprender y encontrar caminos para pensar. Ellos van construyendo conocimientos que se validan o no en diferentes lugares, espacios no reservados antes para el saber y, casi siempre, satanizados por los docentes y padres. En esta situación, los docentes ya no representa el único lugar de saber. Pensando en Lacan diríamos que su autoridad como *Sujeto Supuesto Saber*, se ha desvanecido; en su lugar está el video-juego, los medios masivos de comunicación, e incluso el centro comercial. Como lo afirma Lipovetsky (1998, p. 39) “la escuela parece ser el lugar donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses”.

Ante este tipo de sociedades tan diferentes a las que teníamos hace 30-40 años, con actores con costumbres, motivaciones, habilidades y destrezas tan distintas, Narodowski afirma: “son sólo aquellos procesados en esos cambios los que tienen mayor capacidad de operar en ella, es decir, los niños y los jóvenes” (2004, p. 113).

Ellos se mueven a sus anchas en estas tierras. Casi que, y por primera vez en la historia de la humanidad, parecería que hemos construido una sociedad para los niños y jóvenes. ¿O será que la han construido ellos? Porque los padres, no es mucho lo que se introducen en su mundo; incluso, ni con el proceso de escolarización son muy comprometidos.

#### ***4.2. Expectativas relativas a lo que pueden o no hacer dentro de la institución.***

*“En quinto no podíamos tener novio...que perezosa... todos se daban cuenta...En sexto todas tenemos novio...Nooo... las profesoras no saben...Ni mis papás...”*

Niña. Grado 6°.

Si hay algo que quedó claro en nuestra conversación con los niños y niñas de la I.E. Normal Superior de Envigado que están en los grados 5° y 6°, es que llegar al bachillerato implica de uno u otro modo salir de la tutela de un profesor o profesora que los conoce muy bien, pues como mínimo ha estado con él un año completo, muchas horas a la semana. Además, casi todos los profesores o profesoras de la primaria lo conocen y distinguen, pues con algunos de ellos ya estuvo en grados anteriores; de allí que pasar al bachillerato, llegar al grado sexto y tener una serie de profesores, muchos

de los cuales no llegarán ni a aprenderse su nombre, como lo dejaron claro varios compañeros y compañeras entrevistados; es para el chiquillo o chiquilla un sinónimo de libertad. A su edad esto podría significar que la norma estricta con la que ha sido educado en la escuela, puede infringirse. Ya no quiere más la escuela tradicional, esa que según Foucault (1992) es institución de “secuestro”, en tanto espacio para la inclusión-reclusión y normalización de los cuerpos infantiles. Ahora, dado que han aprendido a elegir con más propiedad y a menor edad que las generaciones anteriores, eligen qué normas les gustan, sin importar mucho el Manual de Convivencia, que por cierto no es más que un código hecho por adultos.

Estos(as) niños(as) pueden acceder a una inmensa bolsa de información audiovisual, asequible a todas las edades. “Cuentan con espacios de elección y toma de decisiones respecto del tipo y momento en que desean obtener información (programaciones televisivas, recorridos en internet, caminos hipertextuales), relacionadas con sus intereses, posibilidades y deseos. El control remoto y el mouse representan instrumentos de la autonomía para realizar búsquedas con la pretensión de instantaneidad e inmediatez. Además, se desdibujan las secuencias por etapa-edad que organizaban en forma escalonada el proceso de enseñanza y se debilitan las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, trabajo y juego” (Barbero, 2000). Con lo que podríamos decir que estas nuevas generaciones se están conformando con ideas sobre la autonomía supremamente diferentes a las que la modernidad nos vendió. Autonomía “mediada” por los mass-media, autonomía mediática: ¿autonomía?

Por otro lado, en la secundaria ya no hay nadie totalmente pegado a él, ahora puede pasar un poco desapercibido, mezclarse entre una serie de estudiantes más grandes, que no saben quién es; como diríamos los adultos, ahora puede “ser anónimo”, sin lugar a dudas reflejo de la cultura que vive y que promueve una extraña dialéctica entre anonimato y mostrar la cara: estos chicos de hoy pueden publicar toda su vida en la web, a través de las redes sociales, y nunca dar la cara. Pueden enamorarse a través de la web y verse unas horas antes de casarse.

Y este anonimato en la escuela implica que se pueden permitir una serie de acciones que antes le estaban prohibidas. Y ellos lo intuyen o lo descubren muy rápido:

“...En sexto no lo vigilan tanto los profesores, es que ya somos más grandes...y en la fila de la tienda hacemos más desorden, golpeamos a los compañeros por molestar...”

Niño, grado 6°.

“...Es que no nos dejan juntar con los de bachillerato porque son más grandes y desordenados...esos si pegan de una y molestan más...”.

Niño. 5° grado.

“Casi todas las niñas de sexto tienen novio...más grandes, de octavo o noveno...No, en quinto no podíamos...éramos muy chiquitas y las profes molestaban mucho...”

Niña. Grado 6°.

“...Mi mamá ya no me recoge, como desde la mitad de quinto...yo me voy y me vengo solo...A veces me demoro un ratico más, conversando con los amigos y sus novias...no, yo no tengo novia...me quedo es conversando y molestando...si me demoro mucho me regañan y castigan...”

Niño. Grado 6°.

Como notarán, son todas actitudes de quien ya se siente mayor, por lo que podríamos afirmar que estos niños y niñas cuando perciben que salen de quinto y llegan a sexto, creen de una u otra manera que ya son mayores, que ya pueden tener actitudes distintas.

Las acciones que hacen y que consideran como de mayores, son las de quedarse más rato por fuera de la casa (llegar tarde, tan relacionado unos años más tarde con el exigir las llaves de la casa), tener novio o novia, molestar y golpear al otro, más propio de los varones. No es más que una concepción del mundo adulto, producto de lo vivido y que denota el medio en que se están criando, con estructuras sociales supremamente clásicas. Notamos aquí una cierta ambivalencia comportamental, producto del momento transicional de ellos y de la época: están en un mundo con grandes cambios, están viviendo entre esos cambios, detestan muchas de las concepciones del adulto y se

comportan en la mayoría de las acciones, como los adultos; seguramente hasta que sea adolescentes y logren imprimir a su vida el calor de su época.

Una actitud muy particular que expresan algunos estudiantes de grado sexto, un niño y una niña, con relación a la expresión de ciertas emociones, también llaman poderosamente nuestra atención:

“Es que en quinto uno todavía es... como muy mimado... y muy llorón. En sexto nadie llora... porque se lo gozan a uno...No, que pereza llorar...Si peleamos tampoco lloramos...”

Niño. 6° Grado.

“...Es que las niñas en quinto todavía no aprenden...aún son lloronas, todo lo arreglan llorando...”

Niña. 6° grado.

Lo interesante de todo esto es que nuestros compañeros profesores en gran medida comparten, y quizás promueven, esta concepción de los estudiantes. Varios compañeros de bachillerato nos dijeron:

“...Es que ustedes los de primaria malcrían a estos muchachitos con tantos mimos...A los niños hay que meterlos en la norma escolar de una, si queremos que la llegada al bachillerato no los perjudique...”

Profesor de 9° grado, 45 años.

“Vea compañera, después que el niño en la primaria se le trate como un estudiante y no como un hijo mimado, la transición al bachillerato no tiene por qué ser traumática. Ustedes se convierten en mamá y abuela y terminan depositando una serie de afectos en los niños que más adelante les hace daño a ellos al no adaptarse rápidamente al bachillerato...”

Profesor, 7° grado. 51 años.

Es como si supusieran que el hecho de tratar afectivamente a los niños y niñas les hiciera daño, pues el mundo “real” no es así. Allí no hay sentimientos. El mundo es una selva de cemento donde impera la ley del más fuerte. Solo subsiste el que compite y



gana. El otro desaparece. Triste visión para un maestro. Preferimos la perspectiva de Maturana (2000, p. 8) cuando afirma:

“Vivimos en una cultura que tiene muchas dimensiones de codicia y de vanidad, pero, al mismo tiempo, están presentes la sensibilidad y la solidaridad. Aunque la colaboración es difícil en este país; son más fáciles las alianzas y éstas no son buenas, ya que son acuerdos de acciones temporales. En la colaboración no se está esperando un resultado, sino que se está participando con otro en la creación de algo. Si queremos una convivencia democrática tenemos que pensar en la colaboración, no en la alianza, porque ésta la niega.

La competencia es un elemento cultural que está centrado en la lucha, en la relación de poder. Es ahí donde estamos constantemente tratando de ser mejores que otros. Pero no es natural, ni de la biología, sino que una creación humana que implica la negación del otro”.

#### ***4.3. En torno a las expectativas del momento de transición. Elementos para la discusión.***

Como se habrá notado, las expectativas son fundamentales a la hora de actuar y tomar decisiones; nos conducen y guían muchas de nuestras acciones futuras. Nuestros estudiantes tienen grandes expectativas a la hora de pasar a la secundaria, que hemos sintetizado en dos grandes apartados:

- Expectativas alrededor de sus docentes: en la medida que aspiran a tener más de ellos, dado que en la básica primaria por lo regular sólo tienen uno o a lo sumo dos por año. Este elemento nos permitió entender que la variedad a la que aspiran está íntimamente relacionada con el carácter del maestro, dado que ven al maestro de primaria como regañón, y aspiran que entre la variedad del bachillerato, haya algunos que no lo sean. Ahora bien, al cuestionar este punto

notamos que en el fondo lo que sucede es que este(a) niño(a) de hoy no quiere ser “regañado”, considera injusto todo llamado de atención, no quiere estar bajo la tutela de ningún docente.

- Expectativas alrededor de lo que pueden o no hacer dentro de la escuela o sus alrededores: comprendimos desde este punto que existen grandes expectativas por no sentirse asediados por los docentes, por pasar desapercibidos, de ser un poco anónimos ante sus docentes, de modo que puedan infringir la norma más fácilmente. Tampoco son grandes cosas para infringir, pero quieren tener novio o novia, quedarse molestando con sus compañeros en el trayecto de la escuela a la casa. Comportarse un poco como mayores, aunque les moleste el mundo del adulto. A su vez, esta discusión nos llevó a comprender, de paso, que hay una diferencia entre docentes de la secundaria y docentes de la primaria en torno al significado que atribuyen a la transición: los docentes de secundaria suponen que los de primaria miman y malcrían a los chiquillos, los tratan como chiquillos y los hacen unos niños llorones. Suponen, en gran medida, que demostrar las emociones de este tipo, es nocivo para los niños y niñas, caso contrario a los de primaria.

## CAPITULO 5

### DISCUSION FINAL

#### **PARA NO SER CONCLUYENTES: POR HOY, UNA ÚLTIMA REFLEXIÓN.**



El presente trabajo de investigación nació de la necesidad de *comprender el significado que los niños y las niñas de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado le dan al momento transicional de su vida en que empiezan a partir o han partido de la básica primaria a la secundaria*. Iniciamos con una preocupación que dirigió nuestra mirada y que se convirtió luego en la pregunta de investigación, tendiente

a comprender el momento transicional que viven los y las preadolescentes de la I.E. Normal Superior de Envigado, cuando están en grado quinto y van a pasar a la secundaria, o acaban de llegar a ella. Teníamos la impresión, como todos nuestros compañeros docentes, que es una época en la que los chicos y chicas se estresan por el cambio vivido, modifican considerablemente su conducta dentro y fuera del aula y tal vez tenían unas expectativas sobre lo nuevo que debían ser muy extraordinarias.

Pues bien, finalizado el arduo trabajo de análisis de los datos, es necesario realizar un balance de lo que nos dejó esta investigación, de modo que podamos hacer notar los hallazgos más significativos de la misma, y darles el valor que consideramos se merecen. No queremos que se entienda como “conclusión”, en el más claro sentido de la investigación tradicional empírico-analítica, es decir, como punto final de las premisas que trabajamos. Más bien es una última reflexión, en el sentido que el tiempo nos obliga a presentar estas notas; pero no son concluyentes: son una excusa para seguir conversando con nuestros pre-adolescentes, sobre ellos y en última instancia, para ellos y ellas. Aquí no tenemos más que el inicio de asuntos que se nos tornan más incisivos, más urgentes, más necesarios de discutir en nuestras comunidades educativas, tan

alejadas de la reflexión. Pero sobre todo, tan alejadas del discurso de nuestros niños y niñas, quienes a veces ni siquiera existen como sujetos en formación, sino como alumnos y alumnas a los que hay que mantener quietos y quietas durante una jornada de trabajo. Por ello, si la investigación logra hacer comprender a nuestros compañeros de trabajo que estos niños y niñas tienen un discurso que es necesario escuchar e interpretar de modo que podamos hablarles sin censuras, entonces hemos logrado nuestro cometido.

En este sentido, uno de los hallazgos que reveló esta investigación tiene que ver con los adornos que utilizan nuestros chicos y chicas para resaltar su cuerpo, dado que, contrario a lo que esperábamos, no se apartan de lo que la sociedad de consumo les permite. Así, el mercado y sus leyes establecen las modas del cuerpo, y estos niños y niñas se introducen inconscientemente en esta lógica. Son fiel reflejo de lo que está de moda: las pulseras en las niñas, el tipo de ropa en ambos sexos. Esta evidencia permite corroborar las teorías que suponen que los niños son fiel reflejo del mundo circundante, pero sobre todo, en este mundo posmoderno, reflejo en gran medida de los medios de comunicación.



Destacamos de este aspecto dos asuntos que consideramos importantes, porque expresan los roles de los sexos en nuestra sociedad: primero, el uniforme, que nos mostró una faceta del orden social patriarcal: la exigencia de limpieza y pulcritud a las mujeres, identificado en el uso de un uniforme limpio en ellas y descuidado en ellos;

asunto que a su vez permite que la institución educativa refuerce el dispositivo de obediencia y docilidad, al implementarse esta acción como una forma de domesticar el cuerpo (Foucault, 1976). Así, en nuestra institución educativa es evidente el fuerte énfasis en la pulcritud de la mujer, en su limpieza de cuerpo y de “espíritu”, en su conducta irreprochable; tema que no es más que un síntoma de la sociedad patriarcal que seguimos reproduciendo sin darnos cuenta, bajo el velo de la diferencia de sexos y

las buenas costumbres. Tal vez fue ello lo que llevó a Erasmo de Rotterdam (1528) a afirmar que niños y mujeres deben estar siempre en silencio:

*“Un muchacho, cuando se sienta con mayores de edad, no hable nunca, si no es que o bien le fuerza la necesidad o bien alguno le invita a ello. A las cosas graciosas que se digan ríase moderadamente; a los dichos obscenos no les ría en ningún caso, pero tampoco arrugue la frente, si es elevado en dignidad el que lo ha dicho, sino componga la traza del rostro de tal modo que parezca que no ha oído o que por lo menos no ha entendido.*

*Adorna el silencio a las mujeres, pero más a la niñez.*

Como segundo elemento, los adornos del cuerpo de las niñas denotan también un lugar para ellas en esta sociedad patriarcal; siendo una sociedad heterosexual, este dispositivo se activa y obliga a la mujer a usar los adornos para el hombre, de modo que sea erótica para él. Aspecto que se pudo ilustrar en nuestras niñas cuando el padre les regala adornos para que se vean más bonitas, reforzada esta actitud con el comportamiento de las madres que también tienen muchos, para lo mismo. Como lo dijimos entonces, van así estas chiquillas adoptando las prendas como envoltorios artificiales para cubrir su negado origen, performativo que las bombardea a diario y las obliga a comportarse de esta manera. Tiene aquí la educación en perspectiva de género una ardua tarea que debe conducir al análisis del adorno del cuerpo femenino e impulsarlo como un asunto que lo conecte con su origen materno, de modo que pueda ponersele un pare a la utilización patriarcal del mismo.

Como puede notarse, nuestros datos no pueden hacernos concluir que el periodo transicional incida en el uso de adornos para el cuerpo; Tan sólo que los usan, que hacen parte de un modelo social que los promueve, pues son mercancía y los chiquillos(as) no escapan a esta lógica del mercado.



Por otro lado, es recurrente en nuestros niños y niñas la idea de un cuerpo bello, elemento del orden social que se refleja en sus ideales. El periodo transicional en el que están estos niños y niñas no parece incidir tampoco en este aspecto: desde nuestra comprensión

tan sólo podemos afirmar que desde pequeños ambos sexos aspiran al cuerpo perfecto, que en el caso del sexo masculino es el hombre biónico, el hombre máquina, el hombre cibernético, con partes superpuestas que lo harán más fuerte; en el caso de la mujer, es el cuerpo de la Barbie, de la delgadez, de la muñeca perfecta; cuerpo que puede lograrse vía cirugía, pues a pesar de sus cortas edades estos preadolescentes saben de la intención de la cultura por transformar el cuerpo, asuntos que son reforzados por los medios de comunicación que todos los días se inventan un personaje con estas características. Como anota Dery, «en la cibercultura el cuerpo es una membrana permeable cuya integridad es violada y su santidad amenazada por rodillas de aleación de titanio, brazos microeléctricos, huesos y venas sintéticos, prótesis de senos y de pene, implantes cocleares y caderas artificiales» (1998, 254). En estos niños, permeados por esta cultura, se visibilizan ya los estragos de las nuevas tecnologías en el cuerpo que hacen pensar en un nuevo cuerpo, en una idea nunca antes expuesta en ninguna cultura, lo que algunos llaman el cuerpo *poshumano* (Sanchez Cruz, 2004).

*“la fortuna artística del término “poshumano” provoca un tremendo malestar en la civilización. ¿Qué es lo que se puede sacar del mismo? Que el cuerpo humano, por muy habitado que se encuentre, ya no es viable ni en sí mismo ni desde el punto de vista estético... ...De hoy en adelante, al cuerpo sólo le queda el fardo de esta alternativa: tornarse máquina o salir de escena, mutar o desaparecer”*

Como podrá notarse, nos queda un largo trabajo por delante para intentar que estos preadolescentes tengan un cuerpo propio, amado tal como es, que no sea la cárcel del alma, pero que tampoco sea transferible, desarmable, ajustable cual pieza de un motor. Como lo anotamos, mientras no se guíe de cerca la incidencia de otros cuerpos sobre los cuerpos de los niños y niñas; mientras no les permitamos que puedan decidir sobre ellos, no habrá cambios definitivos en las formas de orientar la construcción de su identidad. Pero, si bien es urgente que ellos empiecen a concebir el cuerpo como propio, es más urgente que el adulto entienda esto. Si el adulto no asume una idea distinta del cuerpo y la trabaja socialmente, es poco probable que el niño en su proceso evolutivo logre tener una muy diferente. Así que la pregunta fuerte en este aspecto es ¿cómo lograr construir en la sociedad post-capitalista de consumo una idea de cuerpo propio, amado, respetado y no escindido? ¿Cómo puede el proceso de escolarización ayudar a construir esa nueva noción?

Somos pesimistas al respecto, pues no creemos que el adulto de esta cultura dé un paso atrás para reflexionar sobre algo que considera tan natural como el cuerpo. Así que estos niños y niñas de la I.E. Normal Superior de Envigado es probable que no conozcan su cuerpo, que vayan a someterlo a las leyes de la nueva concepción del mismo, y dentro de poco concluyan que el ciber-sexo es la forma más pulcra, sana y placentera de vivir la sexualidad y de sentir desde esta esfera el cuerpo.



Por otro lado, en lo que tiene que ver con los auto-esquemas de los niños y niñas salieron a relucir algunas ideas que permiten comprender muchas de sus actitudes y comportamientos. Esta investigación dejó claro que sus esquemas mentales son producto del momento histórico que están viviendo:

el momento personal de transición hacia la básica secundaria y el momento social de grandes cambios que algunos han denominado posmodernidad. Al respecto, era de esperar que la actual sociedad de los medios de comunicación influyera también en los autoesquemas de estos niños y niñas, por un lado, en el sentido de no poder acceder a tantos bienes materiales que se promueven día a día en el comercio, dado que los nuestros son en su mayoría hogares de bajos recursos; y por otro lado, porque el supuesto inicial que teníamos era que el momento transicional podía causar en ellos estrés y malestar, al verse abocados a los cambios propios del momento transicional. Temíamos, así, que pudiesen manifestar auto-esquemas negativos, es decir, que el autoconcepto, la autoimagen, la autoconfianza y autoestima se vieran golpeadas por los eventos anunciados.

En este sentido, el hallazgo más significativo tiene que ver con los auto-esquemas altos que salieron a relucir, asunto que tranquiliza. Esto permite pensar que sus autoesquemas son apropiados para vivir de forma relativamente estable la experiencia de la transición, dado que no se manifiesta un malestar aparente que permita pensar en trastornos por el momento que viven. Nunca salió a relucir una gran preocupación por el hecho de pasar a grado sexto, ni se notaron tensiones por llegar a él o por estar en él.

Hay una cierta calma y una sensación de que es normal llegar a estos ciclos, incluso de que es loable hacerlo. Habría más tensión y preocupación por no llegar, dado que podría representar para los chicos y chicas que no son aptos para el modelo escolar, o que son torpes. En esta medida, este es un hallazgo importante para los(as) educadores(as) e instituciones para los cuales la transición es un problema, dado que, de acuerdo con los hallazgos, el periodo transicional no es problemático en sí mismo, al contrario, estos cambios desarrollan otras expectativas y otras significaciones: el ingreso al mundo adulto, cierta sensación de libertad, de pasar de niño a adolescente, la ruptura con la figura de autoridad del maestro de la básico primaria, entre otros.

En general, en lo que tiene que ver con la forma de verse a sí mismos, no hay en estos niños y niñas evidencias de oposición entre el pensamiento social imperante y el pensamiento de ellos, por lo que seguramente serán, si siguen así, adolescentes y adultos adaptados a las exigencias del sistema. Ninguna de las conversaciones nos reveló nada particular ni distinto a lo que esta cultura promueve.

Como lo expresamos en otro lugar, se requiere de un gran esfuerzo del mundo del adulto, y aquí creemos que nuestra función como docentes es básica, para que se empiecen a promover otras visiones del mundo, que los(as) niños(as) las perciban y las introyecten y puedan elegir y actuar más autónomamente. Y posteriormente un gran esfuerzo de parte de ellos y ellas, para oponerse a lo social que nos anquilosa. Sin embargo, somos pesimistas: el mundo adulto del que se rodean nuestros niños y niñas no es el más motivado ni interesado en este tipo de cuestiones.



Al respecto, es conveniente dejar claro que la educación que están recibiendo en nuestra institución educativa tampoco es la más cuestionadora de sus auto-esquemas. Sigue siendo una educación memorística, patriarcal, competitiva que le hace el juego al modelo social imperante. Así, podemos afirmar que con la educación que impartimos aceptamos y promovemos los imperativos de la sociedad de consumo.

Una idea distinta del cuerpo y de los adornos del cuerpo o expectativas alrededor del aprendizaje y los nuevos contenidos, es poco probable que se vaya a promover espontáneamente en nuestras instituciones educativas. Sin embargo, la institución



escolar debe permitir algunas reflexiones, debemos ser tan creativos que desde este ámbito podamos tocar la subjetividad y la cotidianidad de estos niños y niñas que se están formando con nosotros. Debemos emprender urgentemente un trabajo de capacitación docente que nos conduzca a la recontextualización de los Proyectos Educativos Institucionales e introducir estas temáticas en el currículo y el aula de clase. Pero a su vez, hay que insistir en el trabajo mancomunado y flexible con los padres y ofrecerles espacios, horas e instrumentos que estén a su mano para que puedan hablar con nosotros de sus hijos. Creemos que con este trabajo emprendido desde el convenio del Municipio de Envigado y el CINDE para formar a sus docentes en Maestrías, iniciamos el proceso de mejora de esta situación.

En este sentido, la investigación permitió que nos cuestionáramos y debatiéramos alrededor de algunos interrogantes bastante polémicos: ¿cómo educar en la posmodernidad de modo que los adelantos científico-técnicos permitan alcanzar, en los términos kantianos, la mayoría de edad? Es decir: ¿Cómo formar hoy de modo que los auto-esquemas de los niños y niñas les permitan comprenderse como seres autónomos, libres y con iniciativas para el cambio social? Cuestionamientos que seguramente pueden abrir espacios a futuros proyectos de investigación. Como mínimo, de aquí se desprenden dos proyectos:

- El significado que los docentes le dan a la transición que viven sus estudiantes de la primaria a la secundaria.
- El significado que estos niños y niñas le dan a la libertad que empiezan a vivir en ese momento transicional.

Otro aspecto importante y que debemos resaltar como hallazgo de nuestra investigación, tiene que ver con las expectativas que tenían los pre-adolescentes. Al respecto, tampoco aquí se notan grandes cambios en el pensamiento del niño y la niña, en la medida que no esperan nada extraordinario. No notamos, como lo habíamos supuesto inicialmente, que existieran fuertes y grandes expectativas alrededor de los nuevos aprendizajes, los nuevos compañeros y compañeras, los nuevos roles, nuevas formas de evaluación, más exigencias y responsabilidades. En este aspecto, fue claro que la gran expectativa de ellos giraba en torno al mayor número de docentes cuando iniciaran la básica secundaria. Están cansados de un mismo profesor o profesora durante todo un largo

año, sobre todo si estos docentes son gruñones, “cansones” y regañones, como ellos lo suponen. Así que en general, la expectativa es poder tener muchos docentes.

Es un imperativo, por tanto, pensar otros espacios de relación entre el docente y el estudiante, donde el regaño y la mala cara no sean propuestas para ganarse el respeto ni inspirar autoridad, lo que implica, de entrada, pensar una nueva escolarización, centrada ahora más en en la formación que en la información. Una escuela, como supone Melich (2000) pensando en Arendt y en Ricoeur, donde no se privilegien las relaciones de intercambio, sino la práctica del acogimiento del recién llegado. Una escuela que invite a pensar la educación en relación a la experiencia del otro, de la alteridad, como acontecimiento ético, esto es, como nacimiento, narración y hospitalidad”. De esta forma, la pedagogía podrá hacer frente a la memoria del pasado y a los desafíos del nuevo milenio (Melich, 2000).

En el mismo sentido, la vida escolar de los niños y niñas en el periodo de transición gira alrededor de lo que pueden hacer en la escuela durante la básica secundaria: sintiéndose más libres y “grandes” suponen que la básica secundaria les permitiría quedarse más tiempo “molestando” con los amigos en el camino a casa o a la institución, así como tener novio o novia y no ser censurados por los adultos. A su vez, creen que pueden pasar más desapercibidos en la secundaria, dado que con tantos docentes y tantos estudiantes, a los profesores no les da tiempo para identificarlos a todos. Lo que denominamos “una cierta expectativa de anonimato”. Ello puede ser también fruto de la época, dado que es muy común que en la ciudad se promueva este aspecto, por las extensiones tan grandes que separan a mucha gente de otra. En general, en la ciudad se puede ser anónimo, lo mismo que podría pensar el niño o la niña del bachillerato.



De igual manera, este proceso de investigación permitió detectar algunas creencias de los docentes que son importantes a la hora de intentar la comprensión de nuestros sujetos de estudio: al respecto, nos llamó poderosamente la atención que los docentes de la básica secundaria considerarán que los docentes de primaria “malcrían” a los niños y niñas con los que

trabajan, al mimarlos y tratarlos “muy suaves”, convirtiéndolos en llorones. Sería lícito continuar aquí investigando alrededor de las creencias que tienen los docentes sobre lo que es la educación básica primaria y lo que es la educación secundaria, y analizar si existe alguna relación entre la idea patriarcal de educación y los elementos pedagógicos y didácticos que tienen y emplean estos docentes.

Queda como expectativa pensar en aquello que puede hacerse en nuestras instituciones educativas. En todas las esferas, dentro y fuera de ellas, detectamos problemas que deterioran la calidad de la educación, viéndose afectados los y las estudiantes, repercutiendo ello en la estructura social. Sin embargo, y aunque suene a granito de arena en el desierto del Sahara, esta experiencia que nos dejó el CINDE nos marcó por siempre y nos permitió vislumbrar otro camino en la educación. Hoy creemos como el poeta que

*“Allí donde crece el peligro  
crece también la salvación”*

F. Holderlin

## BIBLIOGRAFÍA

- Abagnano, N. (1982). *Diccionario de filosofía*. F.C.E. México.
- Acuña Aguilarte, Pilar. (2009). *Cuidado de la piel de niños y adolescentes sanos*. Adolescencia, tatuaje y piercing. Centro de referencia nacional de puericultura. Cuba.
- Argyle, M. (1983). *Análisis de la interacción*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Badinter, E. (1993). XY. *La identidad masculina*. Alianza Editorial, Madrid.
- Báez Margarita (1996). *Metáforas del cuerpo: un estudio sobre la mujer y la danza*. Miguel Angel Porrúa, Editor, México.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social*. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción. Chile.
- Baranchuk, N. (2001). *La crianza en la posmodernidad*. En: Barbero, Jesús.(2000). “Jóvenes, comunicación e identidad”. Disponible en: [www.comunica.es/index.htm](http://www.comunica.es/index.htm)
- Bárceñas, Fernando., Mèlich, Joan-Carles. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. En: *Revista Complutense de Educación*. Vol. 11. No.2 pp. 59–82
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor*. Las nuevas formas de relación amorosa. Paidós, Barcelona.
- Benjamin, J. (1996). *Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Paidós, Buenos Aires.
- Benjamin, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor*. Paidós, Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Birraux, A. (1992). Presentación de lo masculino. En: *Revista de Psicoanálisis Niños/Adolescentes*,.3 Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (1998). *La fundación de lo inconsciente*. Destinos de pulsión, destinos de sujeto. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

- Blos, P. (1992). Masculinidad. La rebeldía contra el padre o el esfuerzo adolescente por ser masculino. En: Revista *Niños/Adolescentes*, 3. Buenos Aires.
- Blos, P. (1996). *La transición adolescente*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Burin, M., Dio Bleichmar, E. (comp.). (1996). *Género, Psicoanálisis, Subjetividad*. Paidós, Buenos Aires.
- Buss, D. (1996). *La evolución del deseo*. Alianza Editorial, Madrid.
- Butler, Judith. (1998). “Actos performativos y constituciones del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”. En: *Debate Feminista*, 296-314, Año 9. Vol.18. octubre, México.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós, Buenos Aires.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la Identidad*. Trad. de M. A. Muñoz García, Paidós, México.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. trad. de J. Sáez del Álamo y B. Preciado, Editorial Síntesis, Madrid.
- Calatayud Arenes, M.P.; Serra Desfilis, E. (2002). Las relaciones de amor en los adolescentes de hoy. Recursos 43, Octaedro, Barcelona.
- Centerwall, E. (2000). El amor en la adolescencia, Ediciones del Serbal, Barcelona.
- Chiland, C. (1999). *Cambiar de sexo*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Chodorow, N. (1984). *El ejercicio de la maternidad*. Psicoanálisis y Sociología de la Maternidad y Paternidad en la crianza de los hijos. Gedisa, Barcelona.
- Corsi, J. (1996). *Violencia masculina en la pareja*. Paidós, Buenos Aires.
- Cruz Sánchez, Pedro y Hernández Navarro, Miguel (editores). (2004). *Cartografías del cuerpo*.
- Dery, M. (1998). *Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo*. Madrid, Siruela.
- Diccionario Vox Latin. En línea.

- Dilthey, Wilhelm. (1949). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. México, FCE, (1a. Edición alemana, 1883). Reimpresión 1980.
- Dilthey, Wilhelm, *Teoría de la concepción del mundo*. México, FCE, 1945 (1a. Edición alemana, 1924). Reimpresión 1980.
- Dio Bleichmar, E. (1997). *La sexualidad femenina de la niña a la mujer*. Paidós Ibérica S.A., Barcelona.
- Dio Bleichmar, E. (2000). Anorexia/Bulimia. Un intento de ordenamiento desde el enfoque Modular-Transformacional. En: *Aperturas Psicoanalíticas*, No.4, abril, <http://www.aperturas.org/>
- Dio Bleichmar, E. (2002). Sexualidad y Género: Nuevas perspectivas en el psicoanálisis contemporáneo. En: *Aperturas Psicoanalíticas*, No.11, <http://www.aperturas.org/>
- Douville, O. (2000). Adolescent des mondes contemporains. En: *Adolescence*, No.2, T.18, Les Editions GREUPP, París.
- Duek, C. (2006). *Infancia, Fast food y consumo (o cómo ser niño en el mundo Mcdonald's)*. En Carli, S. (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. Península, Barcelona.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1995). *Amor y odio. Historia natural del comportamiento humano*. Salvat Ciencia, Barcelona.
- Erik Erikson. (1968, 1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Ferenzci, S. (1914). *El homoerotismo: nosología de la homosexualidad masculina*. Obras Completas, Tomo II, Editorial Espasa-Calpa S.A., Madrid (1981).
- Fernandes-Armesto, F. (2002). *Civilizaciones. La lucha del hombre por controlar la naturaleza*. Taurus Historia, Santillana Ediciones Generales, S.L, Madrid.
- Ferrater mora. Diccionario. En línea.
- Fiorini, H. (2001). *Intersubjetividad y terapia psicoanalítica: desafíos actuales*. Conferencia de apertura del 4º Congreso de AUDEPP, Montevideo.

- Fiorini, H. (1995). *El psiquismo creador*. Paidós, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. Reimpresión: Siglo XXI Editores Argentina. 2002.
- Foucault, Michel. (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras Completas, Biblioteca Nueva, tomo II, Madrid, 1973.
- Frigolé, J. (1998). *Un hombre: género, clase y cultura en el relato de un trabajador*. El Aleph Editores, Barcelona.
- Gadamer, H. G., G. Durand, P. Ricoeur, G. Vattimo, R. Panikkar, J.L. Aranguren, E. Dussel, E. Trías y otros. (1997-2004/2006). *Diccionario de hermeneútica: una obra interdisciplinar para las ciencias humanas*. . Bilbao: Quinta edición.
- Galeano, E. (2008). *Construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales*. Medellín: CINDE.
- Galende, Emiliano. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*. Paidós, Buenos Aires.
- García Blanco, J. (1994). *Sexualidad y adolescencia (14-17 años)*. Promolibro, Valencia.
- Gardner, H. (1996, 2001). *Inteligencias múltiples*. Paidós, Barcelona.
- Goleman, D. (2002, 2006). *Inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.
- Giddens, A. (2000). *La transformación de la identidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra, Madrid.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gil Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Taurus, Madrid, 2001.
- Goffman E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Bs. Aires, Amorrortu,
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.

- GOMEZ, Sol Natalia & Henao Gloria Amparo. (2008). *Por el Derecho al sueño*. Medellín: Combos.
- Groddeck, G. (1931/2001). La bisexualidad del ser humano. Traducción de Angel Cagigas, En: *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 79, julio-septiembre. AEN, Madrid.
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Editorial Laertes, Barcelona.
- Haraway, D.J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- Harmann, A.; Quaglia, C.T.; Kufer, J. (2000). *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*. Miño y Dávila editores, Madrid.
- Hite, S. (1988). *Mujeres y amor*. Plaza y Janés, Barcelona, 1.988.
- Husserl, E. (1994). *Crisis de lo europeos y la fenomenología trascendental*. México.
- Irigaray, Luce. (1984). *Éthique de la différence sexuelle*. París, Les Éditions de Minuit.
- Jeammet, P. (1997). Violencia y narcisismo. En: *Revista Niños/Adolescentes*. No.10, Buenos Aires.
- Lacan, Jacques. (1997). *Radiofonía y televisión*. Ed. Anagrama. Barcelona
- Laplanche, J. (1998). *Actualidad de lo sexual*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Le Breton, David. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión. pp.29-34.
- Le Breton, David. (2000). *Passions du risque*. Paris: Métailié.
- Limentani, A. (1992). *Padres excluidos en la etiología y el tratamiento de las desviaciones sexuales*. En: Libro Anual del Psicoanálisis 1991. Publicado para The British Psycho-Analytical Society por Ediciones Psicoanalíticas Imago S.R.L. Londres-Lima, 1ª edición.
- Lopez Mondéjar, L. (2000). *Materias primas: música y cine en el origen de la creación literaria*. En: *Psiquiatría, Psicoanálisis y Literatura: con la música a otra parte*. Asociación Gallega de Salud Mental, Ourense.



- Lopez Mondejar, L. (2001). Una patología del vínculo amoroso: el maltrato a la mujer. En: *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 77, Año XXI. Enero/Marzo, AEN, Córdoba. En internet: [www.pulso.com/aen/index.htm](http://www.pulso.com/aen/index.htm)
- Lopez Mondéjar, L., Rodriguez J. y otros. s.f. *Aproximación psicoanalítica a la adolescencia*. En: Psicopatología infantil y de la adolescencia. Editora Concepción López Soler.
- Lipovetsky. (1998). *La era del vacío*. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo, Anagrama, Barcelona.
- Lutz, Bruno. (2006). Reseña de “Antropología del Cuerpo y Modernidad” de David Le Breton. **En:** Revista Convergencia, Vol 13. No.41. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca.
- Liotard, F. (1989). *La fenomenología*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Studio.
- Martínez Benlloch, Isabel y Bonilla Campos, Amparo. (2000). *Sistema sexo/genero. Identidades y construcción de la subjetividad*. Universidad de Valencia. Barcelona.
- Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte*. Ed. Magisterio. Santafé de Bogotá.
- Maturana, Humberto. (2001). En la web. Entrevista revista del 5 de Junio de 2001. Chile.
- McDougall, J: *Ensayo sobre la perversión*.  
<http://www.sospsy.com/Bibliopsy/Biblio9/bibliio026.htm>
- Mérida Jimenez, R (coord.). (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antropología de estudios queer*. Icaria, Barcelona.
- Merleau Ponty. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Primera parte: El cuerpo. Planeta Agostini. Barcelona.
- Money, J., Ehrhardt, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana (Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género)*. Ediciones Morata, Madrid.
- Morrot, G., Brochet, F. y Dubourdieu, D. (2001). El color de los olores. *Revista Cerebro y Lenguaje*, 79, 309-320.
- Muller, Verónica y Pereira, Rosineila. (2005). *El cuerpo infantil: del prejuicio a la aceptación. Un largo camino entre el centro y la periferia*. Universidade Estadual de

Maringá-BR (Brasil). Conferencia en el XIII Coloquio de Historia de la Educación en San Sebastián, España, julio de 2005. En línea.

Najmanovich Denise. (2001). Del “Cuerpo-Máquina” al “Cuerpo Entramado”. Publicado en: *Campo Grupa, 30*, Buenos Aires.

Nieto, J.A. (1993). *Sexualidad y deseo. Crítica antropológica de la cultura*. Siglo XXI editores, Madrid.

Narodowski, M. (2004). *El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente*. Prometeo, Buenos Aires.

Pereda, R. (2001). *El amor. Una historia universal*. Espasa Hoy, Madrid.

Pescatore Alves, C. s.f. *Adolescencia e identidad*. Universidad de Taubaté, Un. São Francisco, São Paulo, Brasil. Fuente: Internet.

Quintana, A., Montgomery, W. (eds). (2006). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Lima, UNMSM.

Ramírez. J. (2007). *Los adolescentes en busca de identidad*. En línea.

Riso, W. (1996). *La terapia cognitivo informacional*. CEAPC: Medellín.

Riso, W. (2003). *Aprendiendo a quererse a sí mismo*. Norma. Medellín.

Rivera Garretas, María Milagros. (1996). La querrela de las mujeres: una interpretación desde la diferencia sexual. En: *Política y Cultura, primavera, 006*, 25-39. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Distrito Federal, México.

Rodulfo, M. Y González, N. (comp.). (1997). Las inclusiones múltiples del psicoanálisis y la teoría de las relaciones de género. En: *La problemática del síntoma*, Paidós, Buenos Aires.

Rodulfo, R. (1992). *Estudios clínicos, del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica*. Paidós, Buenos Aires.

Rodulfo, R. Y Rodulfo, M. (1986). *Clínica Psicoanalítica en niños y adolescentes*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

- Roughton, R.E. (2002). Cuatro hombres en tratamiento: evolución de una perspectiva sobre la homosexualidad y la bisexualidad, 1.965-2000, En: *Revista Aperturas Psicoanalíticas*, 11, traducción del artículo original publicado en el Journal of the American Psychoanalytic Association, Vol. 49, No.4, pp. 1187-1217 (2001)
- Sacristán, José Jimeno. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata. Reimpresión de 1997.Madrid.
- Safran, D.J y Segal Z.V. (1994). *El proceso interpersonal en la terapia cognitiva*. Paidós: Buenos Aires.
- Salazar Antúnez, Gilda. (2001). *Un cuerpo propio*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Hermosillo, Sonora, México.
- Salcedo, Gutierrez, H. (2003). *Identidad y subjetividad. Un análisis filosófico psicológico*. Dcto. Unaula. Medellín.
- Salcedo Gutierrez, H. (2002). La escuela como un sistema complejo. En *Revista del Círculo de Humanidades*. UNAULA. Medellín.
- Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México D.F.
- Sennett, R. (2002). *La corrosión del carácter*. Anagrama, Barcelona.
- Soler, Colette. (1993) "El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan". En: *Estudios de psicósomática*, págs. 94-95 Vol. I. Recopilación Vera Gorali. Ed. Atuel-cap. Buenos Aires.
- Stoller, R.J. (1998). *Dolor y pasión. Un psicoanalista explora el mundo sadomasoquista*. Manantial, Buenos Aires.
- Taylor, C. (1989.). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna, capítulo 2*. Barcelona.
- Verhaeghe, P. (2001). *El amor en los tiempos de la soledad. Tres ensayos sobre el deseo y la pulsión*. Paidós, Buenos Aires.

- Vilanou, C. (2002). «*Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno*», En: A. Escolano y J.M. Hernández (coord.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 339-376.
- Vinocur, S. (1998). *Subjetividad y discurso hacia el final del milenio*. *Revista de Psicoanálisis*, Tomo LV, No.4, octubre-diciembre. Asociación Psicoanalítica Argentina, Buenos Aires.
- Villar, L. M. (Ed.). (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Universidad de Sevilla. [www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2001/360.pdf](http://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2001/360.pdf)