

Construcción de subjetividad en niñas niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas

**"Un acercamiento a la comunicación en el aula
desde las prácticas comunicativas"**

Diana Concha Ramírez*

Postulado 1: El mundo comunicativo se construye en la vida cotidiana desde las interacciones sociales, es decir intersubjetivamente, dichas interacciones significan los objetos (físicos, sociales, abstractos) con los que se interrelaciona el actor social.

Postulado 2: Construimos y desarrollamos nuestro sí mismo (persona) en interacción con los otros desde las prácticas comunicativas cotidianas.

"Las niñas y los niños hablan en plural."

* Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, Magistra en comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen. El presente artículo trata acerca de la investigación realizada en el Colegio La Concepción CEDR con niños y niñas de 5 y 6 años, respecto a la construcción de subjetividad a partir de las prácticas comunicativas en la vida cotidiana. Es un estudio microsocioal de enfoque interaccionista, en el cual se describen las maneras como los niños y las niñas construyen el mundo desde su punto de vista. La autora resalta al finalizar la relevancia de escuchar a los niños y considerar la especificidad de su subjetividad de acuerdo al contexto en el que se desarrolla su infancia.

Abstract. In this article we made a research on how 5-6 year old children build their subjectivity from every-day communicative practices. This was a micro-social, interactive approach by means of which we could describe the way children construct, from their own point of view, representations of the world. We highlight the importance of listening to the children and to consider their specific subjectivity in correspondence to the background in which their infancy is developed.

Palabras Clave. Interaccionismo simbólico, subjetividad, niñez, comunicación, cotidianidad.

Introducción

Uno de los acuerdos generales en torno a la idea del sujeto es, que éste no puede pensarse desde una perspectiva estática e idealizada a la luz de la estabilidad de las instituciones que fueron creadas en la modernidad, como son el Estado, la escuela y la familia; incluyendo, los valores que han sido infundidos en el transcurso de generaciones con el ánimo de formar al "ciudadano (a)" de bien y en proyección de construir una mejor sociedad; éstos no son los principios desde los cuales se piensa la subjetividad hoy.

Respecto a los estudios sobre la subjetividad de las niñas y los niños, se encuentran investigaciones como la de Arias y Fayad (2004, p. 39), las cuales muestran que el sujeto niño (a) es una prolongación de la familia, en quienes la sociedad responsabiliza la perspectiva de la formación moral, maximizando así las herencias entre generaciones que permiten perpetuar el porvenir de la misma sociedad.

El niño es el futuro, "él es sujetado", por lo tanto, no es sujeto, ni actor de su propia realidad. Sin embargo, esta idea de niño como proyección hacia el futuro es sólo una de las representaciones que se han construido en torno a él: inocente, desprotegido, sujetos de derecho, permitiendo presentar que la noción de infancia se establece a partir de un consenso social¹, por lo que no hay una sola definición de lo que es ser niño o niña², ya que esta construcción depende del contexto en el cual él o ella interactúen.

En la convención de los derechos del niño, firmada en noviembre de 1989, se construye una mirada hacia la subjetividad de la infancia fundamentada en los derechos, dentro de los cuales, los principios de protección, desarrollo, participación y supervivencia se exponen como ejes fundamentales del desarrollo humano, dentro de esta mirada los derechos entran a ser parte como características principales para la comprensión de los niños y las niñas como sujetos.

En este sentido, pensar la niñez desde la realidad construida en la perspectiva de los derechos, y asumirla como todo ser humano menor de 18 años (UNICEF, 1999, p. 27) resulta muy

-
- 1 Estudio sobre: "Identificación de imaginarios y concepciones de infancia asumidos por los actores que participan en los procesos dirigidos a la educación de niños y niñas entre 4 y 7 años del Distrito Capital". Universidad Distrital. Bogotá, 2005.
 - 2 En el texto se utilizará el término niño (a) para hacer referencia tanto a los niños como a las niñas.

general, porque hoy en día se reconoce que las niñas y los niños construyen sus experiencias vitales entre el consumo, los medios de comunicación y las tradiciones heredadas por su familia y la escuela, por tal motivo, la subjetividad de los niños, supeditada solamente a la perspectiva de derechos, que si bien es importante, puede resultar contradictoria o más compleja y diversa de acuerdo a sus vivencias.

En medio de estas contradicciones, los niños construyen su subjetividad a partir del juego, de la interacción con sus amigos y amigas, el canto, el baile, el compartir con sus maestras, presentándose ante la sociedad, no solamente como sujetos de derecho sino, como seres humanos que construyen una realidad de acuerdo a las condiciones que recrean en su contexto, condiciones que se dan en el espacio de flujos del mercado, de lo versátil y lo inestable.

Dentro de este marco de ideas, el estudio de la subjetividad de las niñas y los niños propone la interacción como un eje fundamental, ya que como proceso de comunicación permite construir desde las interpretaciones y el significado, la idea de mundo que ellos se van haciendo, la imagen de sí mismos y de los objetos que le rodean.

Por lo tanto, el interés por conocer la subjetividad que construyen las niñas y los niños a partir de las prácticas comunicativas establecidas por ellos en sus interacciones, se fundamenta en la siguiente idea: "La subjetividad es múltiple, diversa y no está supeditada solamente al marco de los derechos". En consecuencia, el trabajo presentado a continuación nace a partir de la indagación acerca de ¿cómo las niñas y los niños de 5 y 6 años del Colegio La Concepción CEDR, construyen su subjetividad desde las prácticas comunicativas cotidianas?

La investigación se desarrolló con el fin de analizar la construcción de subjetividad que tienen las niñas y los niños de 5 y 6 años del Colegio La Concepción CEDR desde sus prácticas comunicativas

cotidianas a partir de un enfoque interaccionista, respetando la perspectiva de derechos, pero centrando la mirada en conocer la construcción de sí mismo que hacen los niños en su mundo cotidiano, más desde un enfoque histórico – cultural.

El niño y la niña como sujetos desde esta perspectiva son usuarios de la cultura y del contexto específico en el que se encuentran, reafirmando así la idea de múltiples infancias que se presentó inicialmente. Dentro de este contexto, autores como Corea y Lewkowicz (2004) plantea que la subjetividad es un modo de hacer en el mundo mediante prácticas sobre lo real u operaciones, pudiéndose habitar en un dispositivo (la escuela), una situación (una pelea) o un mundo (el de los medios).

Considerando la subjetividad como operaciones sobre el contexto, se propone que la producción de ella no es universal, ni atemporal, sino que se reproduce al mismo tiempo que reproduce el dispositivo que la genera, es decir, el dispositivo universitario reproduce subjetividad académica, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica, etc.

Continuando con lo anterior se comprende que la comunicación es un dispositivo que produce subjetividad, por lo tanto, la subjetividad del niño (a) como usuario de la cultura emerge de las interacciones que establece en los diferentes espacios de *flujo de la información*, cambiando así la idea de ser un receptor pasivo ante lo que tradicionalmente se ha destinado para él, para asumirse en un rol más activo y construir desde allí significados, por ejemplo, es usuario de los productos mediáticos que en la televisión o la radio no van dirigidos para su audiencia explícitamente (novelas, noticieros, películas, magazines, etc.)

Desde este punto de vista, Prieto (2002) considera que la máxima vigente de hoy día es: “eres, si consumes”, llevando a la subjetividad de las niñas y los niños hacia los intereses del mercado

como nuevos espacios de producción de sentido y de encuentro con el otro. Esta perspectiva coloca a la niñez en un lugar donde posiblemente algunas prácticas cotidianas como la de la escuela pierden su significado.

La emergencia de esta subjetividad *situacional* desde las interacciones sociales desestabiliza a las instituciones que se crearon con la modernidad, tales como la escuela y la familia, deslocando a su vez la mirada proteccionista hacia el niño desde una presunción de inocencia y vulnerabilidad, para ubicarlo en un rol de actor social con derechos y protagonista de sus acciones.

Uno de los principales argumentos que presenta Lewkowicz para desarrollar su tesis de destitución de la infancia es, precisamente el cómo son pensados las niñas y niños desde las instituciones, en el caso de la familias se tienen en cuenta como los hijos (as) y en el caso de la escuela, como los (las) estudiantes, pero no como las niñas y niños que son, con capacidad de pensar, limitando o reduciendo su pensamiento a la fantasía, a la ocurrencia, a la gracia como en el siglo XVI.

Otro aspecto dentro de sus argumentos, tiene relación con el que generalmente se interpelan a los niños desde la mirada del adulto y no desde la interacción entre los mismos niños, lo que llevaría a una percepción sesgada del pensamiento infantil.

De esta manera, la destitución de la infancia realza el carácter de la niñez pensada por sí misma desde sus acciones y no a través de lo que otros puedan pensar o decir de ellos. Finalmente se puede concluir que la interacción entre los niños es reconocida como constructora del otro y de sí mismo (Bruner, 1984, Rogoff, 1993), de acuerdo a este panorama se propone reconocer a las niñas y los niños como actores sociales, sujetos con capacidad de razonar, tomar decisiones y pensar desde sus características en el contexto que comparten con las y los adultos.

Perspectivas de la interacción social como proceso de comunicación

El concepto de interacción etimológicamente sugiere la idea de una acción mutua en reciprocidad (Picard, 1992, p. 14). La interacción social se ha visto desde diferentes enfoques y conlleva en si misma tensiones de acuerdo a las aproximaciones metodológicas que se han construido para el estudio social. Una de las primeras aproximaciones al campo tienen que ver con la asunción de la interacción vista como un proceso de comunicación, pero que también hace alusión a los "fenómenos sociales construidos dentro de marcos espaciotemporales culturalmente marcados por códigos y rituales sociales" (Ibíd.).

En la sociología, el concepto de interacción desde el interaccionismo simbólico nace dentro del contexto de las raíces filosóficas del pragmatismo de Jhon Dewey y emerge con los estudios realizados durante los años veinte en la escuela de Chicago.

Coulon (1987) precisa el interaccionismo como un orden negociado, temporal y frágil, que debe ser reconstruido permanentemente con el fin de interpretar el mundo, poniendo un interés considerable en insistir no solamente en el papel creativo que desempeñan los actores en la construcción de su vida cotidiana sino también por especificar los detalles de esa construcción (p. 18-19). Goffman (1983), por su parte, define la interacción social como aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus repuestas físicas respectivas.

En este mismo plano, Berger y Luckman (1968) proponen la situación cara a cara como el prototipo de interacción social y del que se derivan todos los demás casos (p.44) del que resultan un intercambio continuo entre la expresividad de los actores que intervienen. La interacción cara a cara construye la subjetividad

del otro en mí, también a través de ella se tipifica la realidad y se "aprehende" al otro de acuerdo a tipificaciones sociales preestablecidas: hombre, mujer, español, etc.

Éstas interacciones se dan de manera recíproca, constituyéndose en el marco de la vida cotidiana, pero también pueden ser anónimas, pasando a depender de la relación tiempo y espacio en la que se den. La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un *continuum* de tipificaciones, volviéndose progresivamente anónimas a medida que se alejan del "aquí y ahora" de la situación "cara a cara" (2003, p. 48).

La interacción es un proceso que se desarrolla desde diferentes dimensiones, desde este enfoque, Blumer parte de tres premisas que se fundamentan en la cuestión del significado. La primera, hace referencia a cómo los seres humanos orientan sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para ellos; la segunda, tiene que ver con la significación de las cosas, la cual surge como consecuencia del contexto de interacción social y la última, hace referencia a la utilización del significado dentro de un proceso de interpretación.

El término "cosas" describe "a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, como árboles o sillas, otras personas como una madre o un dependiente de comercio, categorías de seres humanos como amigos o enemigos: instituciones como una escuela o un gobierno, ideas individuales como una escuela o un gobierno, ideales importantes como la independencia individual o la honradez, actividades ajenas como las órdenes o las peticiones de los demás y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en la vida cotidiana" (Blumer, s.d., p. 2).

Dentro del interaccionismo y en general en las teorías del lenguaje no hay acuerdo pre-existente acerca de si el niño nace con la capacidad de construir el significado o la intencionalidad

comunicativa de su acción, especialmente cuando se refieren al tema de la intersubjetividad, "para algunos, los niños nacen con la capacidad de compartir el significado con otras personas, proponiendo que la intersubjetividad es innata, de tal manera que a partir de sus primeras interacciones, los bebés están implicados socialmente en el acto de compartir el significado, mientras que para otros, los padres interpretan las acciones infantiles, que suceden unas tras otras, de acuerdo con un ritmo al azar (Rogoff, 1993, p.107).

Se toma entonces el horizonte que propone el interaccionismo simbólico para el proceso de construcción del sí mismo, aunque en lo referente al lenguaje se comparte la visión de Bruner y Rogoff para resaltar el significado que tiene la interacción en el desarrollo de dicho proceso; entendiéndose por lenguaje, no solamente el aspecto verbal sino también, el no verbal.

En un primer momento, se entiende entonces que en el niño (a) realiza es un juego de roles, imitando lo que observa en su contexto social para luego descentrarse a través de la auto-interacción hacia el sí mismo. La perspectiva de la relevancia del juego es compartida por Bruner (1984) y junto con Mead, ponen de manifiesto que esta acción durante los primeros años dentro del proceso de interacción es fundamental para la formación de la subjetividad de los niños y niñas.

Es aquí donde se encuentra la importancia de la interacción social y de la comunicación en el proceso de formación de la persona, con lo anterior se puede observar que nos construimos desde la experiencia de participación social³ en relación con otros sujetos,

3 Rogoff, B. (1993) denomina a este proceso "participación guiada" haciendo alusión al papel que juegan los otros en el proceso de formación cognitiva de las niñas y los niños, principalmente los adultos y los compañeros, ya sean mayores o de su misma edad.

el sí mismo no puede existir si no estamos en interacción con los otros, ya que de ninguna manera podríamos ser sujetos de interacción con nosotros mismos y actuar de manera reflexiva frente a nuestras acciones si no tuviéramos la posibilidad de asumir el papel del otro.

En el caso de los niños este papel es cada vez un aprendizaje novedoso, el contrario, para los adultos ponerse en el lugar de los demás implica ya, otros motivos dentro del proceso de su subjetividad; los interaccionistas lo explican de la siguiente manera: para que surja la conciencia de sí mismo hace falta que el sujeto tome la actitud de otros individuos hacia él mismo, incluso Mead llega a afirmar que tenemos que ser otros para llegar a ser nosotros mismos (Uriz, 1993, p.146).

A partir de esta concepción se deduce que el juego realizado por los niños durante su primera infancia es fundamental, ya que a través de él se apropian del mundo que les rodea; para Bruner (1984), el juego como actividad lúdica confiere al niño (a) la capacidad de invención, exploración y creación desde las diferentes acciones que realiza, aclarándose aquí, que nos estamos refiriendo específicamente al juego libre y espontáneo que realiza el niño (a), y no, al dirigido u orientado por el adulto.

Teniendo en cuenta el papel del juego dentro del interaccionismo se explica la manera acerca de cómo en el niño se da el proceso de formación de la mente hasta llegar al sí mismo a través de tres "mecanismos" que le permiten avanzar en dicho proceso: el lenguaje, juego (*play*) y el juego organizado (*game*).

Durante el proceso de formación del lenguaje el conocimiento sobre los objetos físicos y sociales que rodean al niño (a) es una de las primeras interiorizaciones que se hace del mundo, siempre y cuando la participación del niño se realice de manera activa de modo que pueda interactuar para alcanzar la comprensión mutua

con los sujetos que le rodean, es en este aspecto donde Bruner (1984) llama la atención de cómo los niños (as) dependen del establecimiento de una relación tutelar con los adultos que puedan ayudarles a aprender a llevar a cabo sus acciones intencionales dirigidas a un fin (p. 103).

Metodología y resultados preliminares

Continuando con el enfoque interaccionista, el trabajo se desarrolló como un estudio micro-social. Según esta perspectiva para Adler y Fontana (citado en Coulon, 1995, p. 33), las interacciones producidas entre los actores se valoran como el fundamento de la vida social, generando permanentemente las micro-estructuras que las constituyen, por lo tanto, el modelo de actor cambia, siendo reflexiva la relación entre su conciencia y la interacción: el actor se socializa a través de la interacción, la cual a su vez es generada por el propio actor.

Con base en esta idea, y teniendo en cuenta el interés por indagar la construcción de subjetividad en las niñas y los niños de 5 y 6 años (del Colegio La Concepción CEDR), desde sus prácticas comunicativas cotidianas, se adoptan dos propuestas que han surgido de la reflexión posterior al interaccionismo simbólico, pero que conservan en muchos aspectos los principios filosóficos y metodológicos que éste propone. Por una parte, la investigación en el trabajo de campo, tiene en cuenta la propuesta etnometodológica de Coulon (1995) y por otra, en cuanto al análisis, se retoman aspectos de la propuesta de "etnografía educativa" de Bertely (2000).

El trabajo de campo se desarrolló en el Colegio La Concepción CEDR, cuyo barrio lleva su mismo nombre, siendo la institución de carácter oficial, la cual viene funcionando desde 1992 en un edificio arrendado y en las instalaciones del salón comunal, razón por la cual no posee una planta física adecuada, generando que

las niñas y niños se apropien en su cotidianidad de espacios públicos como la calle o el parque, compartiéndolos con vendedores y habitantes del barrio.

Dentro de los lineamientos del enfoque interaccionista, éste trabajo no tiene como función explicar o evaluar las acciones en términos de racionalidad o de normas pre-establecidas, sino que propone a partir de interpretaciones sobre de las acciones de los individuos, de la construcción y reconocimiento de circunstancias y acontecimientos que las hacen posibles, un análisis de las actividades prácticas de los miembros en sus actividades concretas, *en donde se pone de manifiesto las reglas y los procedimientos que estos siguen* (Coulon, 1995. p. 26. La cursiva es mía).

A continuación se presentan de manera general los resultados que forman parte de la cotidianidad de las niñas y niños, incidiendo de manera relevante, en la formación de sí mismos como sujetos: 1. los lugares que habitan, 2. Niñas y niños: subjetividad e intersubjetividad, 3. Interacciones mediáticas y 4. Relaciones con los adultos. Cada uno de ellos habla desde la voz de los chicos, de una parte del universo infantil en el espacio del colegio La Concepción.

I. Los lugares que habitan...

Los niños construyen trayectos, permitiéndoles reconocer el espacio que habitan, tales trayectos van constituyendo poco a poco las apropiaciones del espacio público, en especial la calle, la cual se configura como un espacio que hibrida esta subjetividad pública con la dimensión privada de acuerdo al significado dado por cada uno sobre ella. La esquina, el parque, la panadería, se convierten entonces, en lugares que empiezan a tener identidad propia y ser apropiados por cada sujeto. El barrio es el espacio de una relación con el otro como ser social (De Certeau, 1999, p. 11), es el lugar donde cada niño construye itinerarios y rutas.

También dentro los lugares que se habitan están aquellos del espacio privado, el cuarto, la cocina, la terraza, objetos físicos que significan algo para los niños, formando su manera de actuar en el mundo; convirtiéndose la casa durante este proceso, en la primera forma de habitar, donde las niñas y los niños construyen sus lugares de significado que van albergando en su memoria.

Para Bachelard (2.006), esta experiencia de habitar la casa constituye parte fundamental del recuerdo, ya que integra junto con este, los pensamientos y sueños del hombre, afirmando que la vida empieza encerrada, toda tibia, en el regazo de una casa.

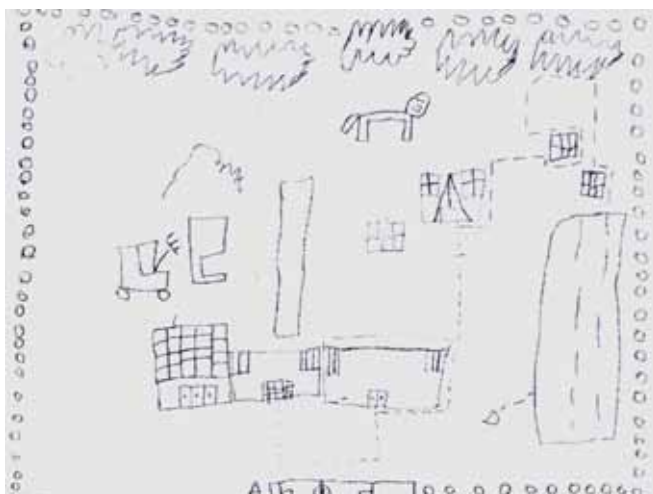
“El barrio es Bogotá”

La noción de barrio no es muy clara para todos, algunos dicen que el barrio es Bogotá pero otros si ubican el nombre de su barrio: La Concepción, aunque no es una tendencia generalizada, por lo tanto, las ideas de barrio, ciudad y país no son aún muy claras, solamente se saben el nombre y los asocian con lugares divertidos porque allí hay piscina y peces (cuando van al río). Estos otros lugares que comparten los niños son los que más felicidad les traen cuando salen a vacaciones ya que se van para la casa de sus abuelitos: Ibagué, Boyacá, Melgar.

La casa queda derecho y allá.

Las niñas y niños ven el transcurrir del día a día, entre los espacios de su casa, las calles que circundan el colegio y su aula. *“la casa queda derecho, derecho”* y el colegio está al lado del parque. Ir a la casa y llevar a sus compañeros es uno de las situaciones que más alegría les da, el compartir con el otro y presentarse ante el otro: *Danilo estaba feliz porque iríamos a su casa, Maicol dice que “es una tienda”, queda a dos casas del colegio, llegamos y Danilo golpea, me dice que “cuando la ventana está cerrada es porque no hay nadie”, (...).*

Cada trayecto lo tienen fijo en la memoria y lo ubican utilizando palabras sencillas, como derecho, allá, huequito (refiriéndose a la entrada de una calle) teniendo como referencia el colegio, sus primeros trayectos se construyen en los pasos que habitan de la casa al colegio y del colegio a la casa, pero también ubican la cercanía a la casa de sus amigos, a continuación se presenta la imagen gráfica construida por ellos de un recorrido por el barrio:



La manera de construir los trayectos en cada niño se hace de manera diferente, por lo que sus apropiaciones y operaciones sobre el espacio también no son homogéneas.

Entre lo público y lo privado

La calle está llena de recuerdos que traen a la memoria de los niños experiencias significativas, personas con las que han compartido y situaciones que han vivido:

“Profe mi tía vive para allá”, señalando con la mano, “ahí mi mamá viene, es un gimnasio”, “huele a pan, en esa panadería compramos el pan”, “cuando iba por allí se soltó un perro y

mordió la zorra”, “por aquí es donde le quitaron la novia a mi hermano, no ve que ella se escapó de la casa y se fue para la casa de nosotros y salió a la calle y mi hermano lo encontraron y empezaron a pelear, ella y mi hermano y a mi hermano le tataron la nariz”. También es el lugar de los comentarios de las acciones realizadas en el pasado: “sabe a donde fui a viajar a Medellín y a Puerto Perales, allá vive una tía mía y en Puerto Perales vive un tío mío”.

Los olores, las casas, las calles que se pasan traen a la memoria de los niños (as) la imagen de sus familiares y amigos. La calle es el espacio para abrazar, para romper las filas que se acostumbran en la escuela e irse muy juntito al otro. Cada niño construye su ruta y se apropia de ella, en este momento la calle no tiene un número o un nombre sino que es “donde queda la casa de”...es “mi calle” apropiada en el caminar por ella y las huellas que han dejado dichos pasos.

También la calle, lleva al niño y a la niña a su espacio privado donde están sus objetos más preciados, la cama, el televisor y los animales, cada casa es un mundo y construye en ellos una manera de habitar y de relacionarse.

El cuarto es el lugar que más les gusta de la casa (porque en la gran mayoría de casos no hay más espacio) y uno de los objetos preferidos es la cama, posiblemente porque sea el único espacio privado que tienen para sí. Los juguetes en sus vidas no aparecen tanto como los animales, en cada casa había uno o varios: la paloma, el perro, la vaca, las gallinas, elementos físicos de la naturaleza que aparecen constantemente en los gustos de los chicos: “en la casa hay una gallina, preguntan ¿cómo se llama? Lola, y les da risa”.

La casa, como *lugar de ensueño*, configura en los niños la manera de relacionarse con los otros, el espacio permite el desarrollo de su movilidad o quietud. La relación con los objetos que se poseen

presenta el deseo de los niños de querer mostrarlos y hacerlos visibles ante los otros, aparece también el gusto por lo estético y bonito: *"mi casa es más bonita que ésta"* dice Cristian. El DVD, el TV y los juguetes, son centros de atención para invitar a jugar y posicionarse como "amigo" frente al otro.

2 y 3. Niñas y niños: subjetividad e intersubjetividad e interacciones mediáticas

La interacción de los niños y niñas con los compañeros cambia del espacio cotidiano del aula al de su casa, siendo la timidez y la espontaneidad diferentes de acuerdo al lugar en que se encuentren, por ejemplo, a veces en el colegio no se habla o participa mucho, pero en la casa sí, o por el contrario, en el colegio se es muy participativo, pero en la casa hay temores. El tomar esta actitud tiene una clara incidencia en la relación con los padres, madres y la apertura que ellos les hayan dado a los niños para invitar a sus compañeros. .

En la interacción de las niñas y los niños los objetos físicos y sociales tienen un papel relevante ya que por medio de ellos construyen el significado de las cosas, generando ideas propositivas que se materializan principalmente a través de los juegos. Para los niños y niñas, los objetos físicos que tienen mayor importancia son, en primera instancia la cama, que ya se mencionó antes como elemento fundamental de su privacidad, el televisor, los animales y el computador. No todos los niños (a) tienen computador así que priorizan la interacción con la TV, apareciendo en sus relatos, con poca frecuencia, los juguetes.

Por otro lado, la interacción con el computador se da en el espacio del colegio, aunque su uso es diferente y está orientado hacia el aprendizaje de los programas del mismo, en dicho espacio deben compartir el computador con sus compañeros, generando en algunas ocasiones, discusiones entre ellos.

Con frecuencia buscan la mediación de otro niño (a) que ya sabe manejarlo para apoyarse en él y que éste les enseñe: *“Ya es hora de partir, se dirigen a la sala de informática, en ella se ubican en los computadores por equipos, a pesar de ello, dicen “no me deja ver” “no me deja cogerlo” “ella sólo lo ha cogido”, todos tienen una oportunidad para trabajar en éste, sin embargo, se apoyan más con aquellos que ya han manejado un computador porque en su casa lo tienen y cuando ven que uno se equivoca llaman al niño o la niña que lo puede arreglar.*

En la interacción con los objetos físicos, las niñas y niños tienen actitudes de descubrimiento, sorpresa, competencia, y en su manipulación, mezclan la realidad con la fantasía, transformando los usos para los cuales están destinados en múltiples variaciones de lo que se puede hacer con ellos a través del juego, de esta manera, las ideas surgen espontáneamente en la interacción con los objetos o cuando se juega con ellos.

Sin embargo, no es así con los objetos abstractos inmersos en el pensamiento de los otros actores sociales con quienes comparten los niños y niñas. Este tipo de objetos, representados en este caso, por las ideas nacionales y los símbolos patrios, aún no tienen significado en la vida de los niños (as), ellos toman una actitud frente a lo que se les exige que deben hacer, pero sin conciencia sobre el acto, es decir, repiten sin saber porqué, en especial, cuando se canta el himno nacional, se hace juramento a la bandera o se vota por el personero.

Las niñas y los niños viven el tiempo presente

En el proceso de construcción de la subjetividad la relación con el tiempo juega un papel relevante, ya que es en el tiempo se constituyen las experiencias que van teniendo los diferentes actores en el transcurrir de sus vidas, en el caso de los niños pequeños, la relación con el tiempo aún es difusa, confunden nociones de

pasado con futuro en sus expresiones verbales, no visualizando el futuro con facilidad, sin embargo se evidencian algunos aspectos del pasado mediante el recuerdo, proyectándose el futuro desde las acciones que realizan en el presente cuando se hacen asociaciones a través de preguntas, pero la principal característica es que viven el tiempo *en presente*.

Los recuerdos de los niños y niñas son evocados en algunas ocasiones desde la pregunta que hace el adulto o cuando se motivan a través de la imagen pero surgen de manera espontánea cuando interactúan con objetos directos o similares que les hacen recordar algo.

La interacción cara a cara es el hecho significativo que sedimenta en la memoria de los niños los momentos importantes de sus vidas, desde la cual apropian la imagen de sí mismo y del otro. En este sentido, cuando los niños y las niñas evocan el recuerdo a través de la fotografía se refieren con frecuencia a las personas que están, a hechos como el bautizo o el grado de preescolar, pero no a la situación general que allí se representa: *“Profe mira, yo cuando estaba bebé, una mujer, estaba acá íbamos a comer, no me acuerdo donde estaba, ¡ay! vea yo aquí, ese es el que me pega, vea mi mami tiene un novio y ese es, mi papi está en el cielo, lo mataron, esta es mi abuelita, mire a Johana, mi tía, yo tengo otra tía que tiene once años, ya tengo seis y ella ya cumplió los once, esos son... mi tío... son gemelos, pero yo tengo solo gemelo de mi tío, ahí unos amigos míos ellos me prestan carros, vea a mi papá que está en el cielo, vea a mi mamá cuando estaba pequeñita, vea a Peter, vea a mi mamá, vea a yo, vea a mi mamá con un bebé...”*

A través del álbum familiar las niñas y los niños construyen su historia de vida, van tipificando las situaciones y las personas con las que tienen contacto, *“él es el que me pega”*, ya es una característica asignada a alguien por sus acciones. En el relato

aparecen también elementos como la identificación de su historia de vida desde que estaban *"en la barriga"*, el embarazo, tanto en los papás como en los niños(as), sean o no deseados, marca una experiencia importante en la memoria de sus vidas: *"Acá era mi mamá cuando estaba flaca y yo estaba en la barriga, ésta es mi tía y ésta es Daniela, acá es cuando yo iba creciendo y acá mi mamá, acá cuando fui a la piscina y no me acuerdo quienes son ellos, éste es mi papá, acá estaba mi mami esperando a mi"*.

La relación con el futuro no es tan clara como cuando aparecen los recuerdos pues las niñas y los niños no identifican el futuro como tal, sino que se hace necesario hacer referencia a éste a través de frases como: *"cuando tengas la altura de..."* o *"cuando seas más grande"*, ahora bien aunque no lo identifiquen desde el significado que tiene, en lo cotidiano de sus interacciones hay referencia a él.

En la proyección que hacen los niños emerge el deseo de *"ser otro"* de acuerdo a un estereotipo construido ya sea por los adultos o por los medios. En la primera situación la imagen de formar parte del ejército, porque salvan muchas vidas, representa el deseo del niño de ser héroe y tener fuerza, poder. A partir de los medios, los estereotipos se construyen dentro de los parámetros de ser *"bonita"*, *"fea"*, modelar, ser la *"reina"*.

Estrategias comunicativas

Las niñas y niños dentro de su cotidianidad establecen diferentes *"maneras de hacer"*, comprendiendo estas cómo las prácticas u operaciones mediante las cuales, los usuarios se reapropian del espacio (De Certau, 2000, p. XLLV) en el que interactúan. Frente a diversas circunstancias se observa cómo construyen estrategias para mantener la interacción o por el contrario evitarla, la intencionalidad de la acción se hace presente en ellas permitiendo ver el nivel de conciencia sobre sí mismo y sobre la interpretación que se hace del acto del otro con el que se encuentren.

De esta manera, el silencio, la evasión la queja, algunos gestos no verbales y la fantasía se convierten en maneras de hacer llamados a la atención del otro o manifestaciones de incomodidad o agrado.

- **El silencio**

Las niñas y niños emplean el silencio cuando se sienten tristes o inconformes por algo, también cuando no saben qué responder porque no interpretan el gesto del otro: *“expresa timidez, se queda callado y no responde”, “hace el gesto que está pensando y se queda callado”*. El silencio se relaciona con la autoridad que ejerce el adulto sobre el niño o la de algún compañero, es una manera de aceptar o rechazar la voluntad del otro, es un ejercicio de poder que puede darse desde el sometimiento del niño o desde el incidir de él en la acción de los otros: *“Jhon estaba muy retraído, no trabajaba, no hablaba, estaba callado y copiaba lento, cuando Katherine le pregunto si tenía algo, si estaba triste o le ocurría algo él no le contestaba ni una palabra. Fue una actitud muy extraña porque casi siempre él está listo y a pesar que Danilo le decía: “Jhon, apúrele para que vayamos al parque” o “Jhon copie rápido y yo lo espero”, él parecía como si no escuchase a nadie.”*

El silencio es la alusión al buen comportamiento, un niño o una niña juiciosos son callados, la actividad pedagógica se hace en silencio: *“Boquitas cerradas, manos trabajadoras (los niños se callan)”*. En la interacción con el adulto se observa la influencia de éste en la acción del niño: *“Crece el desorden en el salón, entonces Aminta hace comentarios como “Lorena es boba”, “Jerson está de tonto”...algunos se ríen y a los que les llama la atención se quedan callados.”*

- **Gestos no verbales, evasión y queja**

Estas prácticas de los niños tienen relación con la expresión del disgusto, el desagrado, desacato a las normas, también se fundamentan para llamar la atención del otro sobre sí mismo para mantener una interacción, convirtiéndose el cuerpo en este

espacio, en un objeto de comunicación para dar a conocer lo que se siente y piensa. La manera de expresar el disgusto ante algo es haciendo movimientos con el cuerpo que generalmente irritan a la otra persona ya sea otro niño (a) o un adulto: *“ha tomado la actitud que cuando se le dice algo, levanta los hombros y saca la lengua a sus maestras”, hace así como mala cara y dice no... no hace pataleta ni nada sino que dice que no y que no”, “alza continuamente los hombros”.*

- **La Fantasía**

La fantasía es un recurso al que acuden los niños y niñas para explicar acontecimientos que suceden a su alrededor y del cual, no tienen mucha información, también éste aparece en la narración de “chistes” cuando no se los saben. Es la justificación para mantener la interacción con el otro y no romperla abruptamente.: *“Pablo escobar era un narcotraficante que le dijo a la mamá que le hiciera unos bolsillos por dentro y se metía droga y él llevaba por allá a Estados Unidos”.*

Los niños combinan la fantasía con la realidad a partir de las interpretaciones que hacen sobre lo que otros actores les dicen, o de las significaciones que han construido en el espacio de interacción que comparten con ellos:

DF: “La guerrilla se quiere pasar aquí, a este mundo a pelear y el ejercito quiere que se queden allá”.

D: “O sea, la guerrilla está en otro mundo”.

DF: Si.

D: ¿Y cuál es nuestro mundo?

DF: Aquí en Bogotá y si la guerrilla se pasa aquí, nos mata y toca que el ejército se venga acá y entonces, mata a todos y ellos quedan solos.

Se podría pensar que estos imaginarios corresponden a ideas que se han escuchado a través de la interacción mediática, pero no siempre es así, la influencia de los actores sociales tiene una gran relevancia cuando estos comparten momentos importantes de la infancia de los niños.

Los niños acuden también a la fantasía en momentos jocosos cuando trabajan en sus actividades cotidianas del aula y conversan entre ellos, los chistes son narraciones que disfrutan mucho, generando competencia en el espacio de interacción, pues escuchan con más atención al que se sepa un chiste y los haga reír, cuando no sucede así, quien se encuentra en el papel de narrador se enfrenta a una situación incómoda y de presión porque no responde las expectativas del grupo, en estos casos acuden a la fantasía para inventar finales o agregar personajes.

La cotidianidad de los niños y niñas es intersubjetiva, constantemente están relacionándose con las otras personas, a no ser que haya alguna anomalía en el comportamiento (caso de Dennis) y no quieran involucrarse, la intersubjetividad está en todos los momentos mencionados anteriormente sin embargo, hay algunas características emergentes que forman parte de la relación de los niños con sus semejantes.

Otro aspecto relevante en la intersubjetividad, es la intencionalidad de la acción de las niñas y niños, que con frecuencia aparece en la queja, pero también en las actitudes hacia los adultos y otros niños. Ellos comprenden qué actitud deben tomar y cómo deben actuar cuando están con un compañero, el adulto o sus padres. Por ejemplo, reconocen que cuando están con la maestra en formación, hay más confianza, porque ella "*es buena*", preguntan más y hablan, mientras que con su maestra titular, generalmente, se dedican a hacer la tarea que les indica, reconociendo que es "por su bien" y porque están aprendiendo a escribir y leer.

En este marco de relaciones, las niñas y los niños van construyendo al otro y la imagen de sí mismos, en este sentido, las tipificaciones en torno a sus maestras, se dan de acuerdo a la manera como ellas se dirigen a los niños (as) y lo que hacen con cada una; en el caso de los padres, con frecuencia se representan como a quienes se acude para pedir ayuda o cuando es necesario obtener algo.

4. Interacciones con los adultos

Teniendo en cuenta que las y los adultos con los que interactúan los niños(as) inciden en su pensamiento y en la construcción de su mundo, es pertinente presentar a continuación, algunos elementos relevantes en esta interacción.

Como primera instancia, al hablar de infancia, las maestras recuerdan su niñez y hablan desde la experiencia que tuvieron cuando niñas, luego evocan su imagen como madres y por último como maestras. En cada uno de estos momentos hay encuentros y desencuentros entre cómo era la infancia cuando ellas eran pequeñas y cómo es ahora, o las condiciones a las que se enfrentan las niñas y los niños en el día a día.

Retomando términos de Blumer, la primera idea fuerte, presente en las maestras la infancia es la de ser una etapa, y como tal posee unas características particulares que la diferencian de la adultez: *es fundamental, inolvidable, importante para el futuro, es un periodo vital, es la esencia de la vida*. Las maestras también consideran que hay infancias múltiples y en la constitución de éstas, tiene una gran incidencia el contexto en el que crecen los niños (as) y la relación con sus padres.

La infancia es la etapa del juego y es el momento para tener amigos, ya que cuando se es adulto, no hay muchas posibilidades para divertirse como de niño (a), *que vive sin complejos, se pudiéndose hacer todo sin pensar en responsabilidades, se explorando el mundo*

que le rodea y vivir cada momento sin preocuparse por cualquier cosa, éste es el hecho de estar viviendo solamente.

La representación que el adulto tienen de ser niño o niña está relacionada con la inocencia, la ternura, *"son tan pequeñitos y frágiles", "es tan ingenuo que solamente piensa en el juego, en la navidad, de pronto, en ir a la escuela, en jugar con sus muñecas preferidas"* de esta manera se conserva la imagen del niño (a) inocente, puro, que incluso, no piensa porque vive solo el momento⁴.

Asumiendo el rol de maestras la perspectiva frente a la imagen de los niños (as) cambia, *"ellos viven, en su mayoría, muy solos, son violentados física y verbalmente, necesitan mucho afecto, son faltos de cariño, son muy solos, con la poca edad que tienen les ha tocado enfrentarse a cosas muy duras, no hay vínculos familiares"*. Viendo esta "carencia afectiva" las maestras consideran que ellas para los niños (as) son como un dios, por lo tanto, sus vínculos afectivos los están construyendo en el colegio, de igual forma, creen que las condiciones precarias en las que viven los niños y niñas, le impide soñar, ya que ellos *"propenden ser en un futuro, un vendedor ambulante o un ciudadano de la calle"*.

La imagen de abandono es una de las primeras ideas de tensión entre el pensamiento del adulto y el pensamiento del niño, pues las maestras tienen una representación de sus estudiantes, distante a la realidad que ellos en verdad viven, si bien es cierto que no se puede generalizar, ya que si hay niñas y niños en situación de abandono y maltrato, como se presentó anteriormente en el capítulo dos, la relación pobreza-carencia de afecto y pobreza-sueños, no siempre son correspondientes. En este

4 Este término no hace referencia al presente, entendido desde la perspectiva interaccionista.

sentido se puede afirmar que en la mayoría de los casos esta conexión no es equiparable ya que el vínculo con los padres y madres está dado desde otros elementos diferentes a los que ellas presuponen⁵.

Teniendo en cuenta lo anterior, se destacan las normas o reglas que las maestras constantemente están diciendo a los niños y niñas, las cuales ellos repiten a sus compañeros cuando ven que se están equivocando o haciendo algo contrario a lo indicado. Las reglas son de diferente tipo, tienen relación con el manejo del espacio, el comportamiento de los niños (as), de cómo se deben hacer las actividades, sobre el cuidado personal y del entorno.

Tanto las instrucciones como las normas, principalmente no jugar en el salón, hacer silencio para escuchar y lavarse las manos, son las acciones que más repiten las maestras a los niños y las niñas en lo cotidiano.

Finalmente, la segunda tensión emergente en el pensamiento, tanto de maestras como niños(as), es la referente al vínculo afectivo, en este sentido, la opinión que tienen las maestras sobre cómo las ven los niños(as), es divergente a la interacción que establecen los pequeños con ellas, los niños las quieren y les expresan su afecto, pero no cómo la persona más importante de su vida, ya que los vínculos afectivos se construyen principalmente en la casa, con los padres, madres y tíos.

5 Desde este contraste, puedo afirmar que en mi caso, me pasó lo mismo, al empezar la investigación me llamó mucho la atención Sneider ya que vive en unas condiciones de pobreza y va muy mal presentado al colegio, no lleva sus tareas, notándose cierto descuido de los padres, pero al realizar la entrevista a profundidad con ellos, pude ver la excelente relación que tiene con el papá, la mamá y el amor con que lo cuidan, la dificultad no era la carencia de afecto o abandono sino el poco interés por la escuela y el estudio, como prioridad en la vida de los padres y del niño.

La interacción con los papás y las mamás

Los padres y madres de familia son los primeros actores con los que interactúan las niñas y niños, a partir de los cuales, ellos empiezan a significar el mundo que les rodea. En la interacción con los padres y madres, los niños van construyendo sus ideas de mundo e interpretando al otro, para construirse a sí mismo, en esta medida, los objetos sociales influyen de manera significativa en la construcción de subjetividad de los niños.

Las niñas y niños viven con su papá y mamá o, con alguno de los dos, principalmente la mamá, ya sea por separación de los padres o por el fallecimiento de alguno de ellos. Las interacciones que establecen los niños con sus padres se dan a partir de las siguientes características: proyección, transmisión de valores, mediación, espectadores.

- **La proyección**

La proyección es una característica de la interacción padres – niños, mostrando el deseo de los papás y mamás a través de las vivencias cotidianas o en el futuro, a que sus hijos continúen los pasos de él,⁶ o los anhelos que él tuvo y no ha podido cumplir. Cuando la figura paterna no existe o es débil en este aspecto, la mamá tiende a proyectarse, deseando un mejor futuro para su hijo (a) fuera del contexto en el que se encuentran. Sacarlos del contexto es la prioridad de los padres que se proyectan, mostrarles otras realidades, otros mundos.

En el caso de la proyección, los padres transmiten pautas de crianza que fueron aplicadas en ellos y si consideran que funcionan, se repiten para la formación del niño, condicionando de una u otra manera, la acción del niño en el mundo. La transmisión, en esta

6 En los casos analizados, se observa como la mamá asume un papel supeditado a la autoridad del padre, cuando éste se encuentra como miembro activo del hogar.

sección hace referencia a aquellos objetos abstractos que inciden en la interacción padres e hijos, como los valores o la religión: *“He basado en tratar de criar a mi hijo a base de lo que dice la Biblia, entonces por eso es que yo le hablo con esas palabras... espiritualmente el niño lo hemos tratado de criar de esa manera de esa forma...hemos tratado de guiarlo lo mejor ...esa creencia, nosotros lo identificamos como Jehová, nosotros nos basamos en su palabra y dicen que su palabra es amor y que Dios es amor y que todo lo que nos rodea y todo lo que nosotros somos es amor y por amor, tenemos las cosas que nos fueron dadas y nos van a ser dadas muchas otras cosas ¿sí?”*.

- **Espectadores**

La característica de espectador en la interacción de padres e hijos se da como consecuencia de aquellas relaciones, en las cuales, los padres dejan vivir tanto la niñez de sus hijos, que no se involucran, en esta relación el juego a parece como elemento central que media en la relación del niño con sus padres: *“la vida de él ha sido de niño... de jugar, no de mandar a nada, ni nada... Porque la vida de niño es ser niño, lo que es, es donde él brinca, donde él juega... Se levanta a las seis... y lo primero que hace, se va para donde la abuela y se mantiene jugando con todos los primos, esos son los trabajos de él jugar trompo”*.

El ser padre o madre espectador(a) presenta la condición de no tener reconstrucción sobre aspectos significativos que puedan registrarse en la memoria como los recuerdos, el niño es quien está ahí, y no hay más elementos para conocerlo que verlo crecer en el compartir cotidiano con sus padres, sin que ellos intervengan intencionalmente en la construcción de su si mismo (posiblemente, a este tipo de relaciones, las maestras lo caractericen como abandono). Esta situación se da por las condiciones sociales de los mismos padres cuando la sobrevivencia y la búsqueda de bienestar son fundamentales para vivir, cuando el pasado es mejor olvidarlo, viviendo el presente y pensar en un mejor futuro.

Finalmente, se puede observar el amplio mundo de las interacciones que tienen las niñas y los niños en su vida cotidiana, un mundo en donde significan a cada objeto, que a su vez, les permiten ir construyendo su sí mismo.

Para los niños, el mundo es alegre, divertido, es para compartir, ayudar al otro, donde se hacen las cosas que les gustan, siendo el espacio que tienen y conocen el mundo entero, sin haber otras realidades. Sus relaciones establecidas con los adultos, van transformando en ellos, la manera de relacionarse con los otros y desde quienes construyen ideas que les transmiten respecto a cómo son los demás.

Discusión y conclusiones

La construcción de la subjetividad de las niñas y niños de este contexto está mediada por la relación con objetos sociales, tales como, sus padres, maestros y los medios de comunicación y con objetos físicos, entre los cuales se destacan sus mascotas. Los espacios de interacción con cada uno de estos objetos son diferentes ya que las intencionalidades de la acción y de la comunicación las niñas y los niños las manejan de manera diferente de acuerdo al contexto.

La primera relación destacada es la que se construye entre los mismos niños y niñas, en la cual la cooperación o ayuda es, característica principal dentro de la significación que hace sobre otro, en especial las niñas, quienes está más dispuestas a mostrar actitudes de colaboración incondicionalmente, por el contrario, en el caso de los niños, se ve un interés influenciado por el deseo de competitividad y de ejercer algún poder.

En estas relaciones de cooperación las prácticas comunicativas de los niños y las niñas se relacionan con objetos sociales del contexto como el conocimiento o físicos, como elementos escolares o ani-

males, donde se intercambian ideas frente a ellos, estableciéndose una posición de lo que piensa cada uno al respecto.

Los niños son bastante propositivos y sus ideas surgen a partir de la manipulación de diferentes objetos, constantemente proponen ideas que en el espacio de interacción entre ellos, se organizan para llevarlas a cabo, sin embargo, esta actitud propositiva cambia cuando se interactúa con el adulto. Siendo papel del éste tan fundamental, que de acuerdo a cómo asuma su rol en el espacio de interacción, coarta o posibilita la acción del niño, situación que saben los adultos manejar bien, ya que la intencionalidad del gesto comunicativo cambia cuando se encuentran con una persona u otra.

En este sentido, se puede afirmar que las niñas y niños sí son consientes de la intencionalidad de su acción, y demostrándolo a través de estrategias como el silencio, el gesto no verbal, la evasión, la queja, la fantasía, además de la auto-reflexión interna, cuando piensan cómo actuar frente al otro. Desde la perspectiva del interaccionismo, "el sí mismo" o sea "el sujeto" o "la persona", se construye cuando el actor social logra internalizar mediante la interpretación del significado, el gesto de quienes le rodean y el actuar frente al otro de acuerdo a dicha interpretación.

A los 5 y 6 años, los niños tienen la personalidad para saber que acto es más conveniente de acuerdo a la persona con la que interactúan, incluso la misma Rogoff (1993), en estudios con bebés ha mostrado cómo ellos, ya manejan la intencionalidad cuando interactúan con los adultos, por lo que afirma en su opinión, el no ser necesario que los niños pequeños intenten comunicarse para que realmente se comuniquen (p. 117).

La interacción con los objetos sociales como los medios de comunicación, en especial la radio y televisión, son apropiados en la cotidianidad desde la lúdica. El cantar y bailar las canciones es

una de las prácticas de esparcimiento que se realizan en el espacio de juego que tienen las niñas, por el contrario los niños prefieren otras actividades de juego creados por ellos mismos, sin gustarles participar en los bailes de las niñas, pero en las conversaciones sobre lo que ven en los programas que les gustan interactúan abiertamente con ellas. Es de destacar la influencia de los medios, en especial el papel que juega la música popular en el proceso de construcción de mundo por parte de los niños, donde los juguetes pasan a un segundo plano frente a la posibilidad de expresión y de compartir los gustos mediáticos.

Desde esta mirada, Rincón (2002) comenta cómo los niños ven los programas que llevan a la conversación en la vida cotidiana y cómo en su televidencia, influye la variable género, en éste caso, el programa más visto por las niñas era la novela *Patito Feo* y por los niños *Dragón Ball Z*, *Pandilla Guerra* y *Paz y el Cartel de los sapos*.

Las mediaciones de tipo tecnológico, como el uso del computador o atari, son practicadas por los niños (as) desde una relación con el consumo en el caso de cuando se desea tenerlas, de poder, cuando se tiene la facilidad para acceder al manejo instrumental del aparato en relación a otras personas como padres y madres, y de construcción del mundo que les rodea, cuando los niños empiezan a representarlo a partir de lo que ven y escuchan.

En la relación con el tiempo y el espacio, los niños construyen trayectorias con referencia al colegio, para ir de un lugar a otro van al colegio y se dirigen al sitio, luego regresan a él y así sucesivamente, la interacción con la calle es uno de los espacios que suscita el recuerdo de experiencias significativas y de personas relacionadas con esos espacios encontrados en el camino. El tiempo en el mundo que construyen las niñas y niños, es el presente, con base en él se les facilita hacer alusión al pasado, sin embargo, el futuro aún no es una noción clara para ellos.

En la relación niños (as)- adultos existen distanciamientos ante la forma de ver el mundo, los adultos tienen un manejo del tiempo y el espacio diferente a los niños, su experiencia la construyen desde la relación con el pasado o el futuro, mientras que los niños (a) viven la cotidianidad, el momento presente.

También en la interacción con los adultos, se ve con frecuencia la regulación del comportamiento y el "hasta donde puedo", a partir de las normas y reglas que principalmente, los mayores han construido para los niños, ya sea desde valores sociales como el respeto o dinámicas de interacción como la religión. En la vida cotidiana del colegio, la interacción entre ellos se regula a partir de la repetición de las normas que en el ámbito escolar les han dicho, por lo tanto, con frecuencia llaman la atención del otro con las mismas palabras que utiliza su maestra.

Finalmente se puede comentar, que con frecuencia se considera a las niñas y niños de bajos recursos y a sus padres, como personas sin expectativas en el futuro, personas sin sueños, que no ven más allá de lo que la realidad les propone, y que además esta situación, genera abandono y maltrato hacia las niñas y niños por lo que, en consecuencia, son carentes de afecto y abandonados.

En esta relación, la educación tiene una gran responsabilidad, porque al no estar respondiendo a lo que el contexto real de las niñas y niños junto con sus padres les exige, es una educación "pobre para pobres", en donde las maestras como algunos papás/mamás, son espectadores y no "intelectuales" transformadores de su realidad.

En este punto del análisis, es importante resaltar cómo las contradicciones que vivencia la infancia, se dan principalmente por la divergencia de pensamientos entre los adultos y niños, es necesario entonces, escucharlos más por parte de los adultos para construir otra realidad y no seguir repitiendo como en un

círculo vicioso, las situaciones extremas a las que se enfrentan en algunas ocasiones.

Agradecimientos

Un reconocimiento especial a mis maestros William Torres y Eduardo Gutiérrez por sus aportes y colaboración constante

Bibliografía

- ARIAS, L. y FAYAD, J. (2004). *Reconocimiento de la niñez*. Santiago de Cali 1890- 1930. Cátedra escuela y modelos pedagógicos. Cali. Instituto de educación y pedagogía. Universidad del Valle. Colciencias.
- ARIÉS, P. 1987. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid. Taurus ediciones.
- ALCALDÍA Mayor de Bogotá. 2006. *Foros 2006. Acuerdo ciudadano por la primera infancia y la educación inicial en el Distrito Capital*. Convenio de Cooperación por la primera infancia y la Educación inicial en el Distrito Capital. Bogotá. Panamericana.
- ALCALDÍA Mayor de Bogotá. 2004. Política de calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. 2004-2008. Bogotá. DABS.
- BACHELARD, G. 2006 (1957). *La poética del espacio*. México. Fondo de cultura económica.
- BAENA, E 1997. Familia e Infancia: *las nuevas voces de la democracia, el papel de la escuela*. Bogotá. ICBF. Instituto para el desarrollo de la democracia Luís Carlos Galán. pp. 71-88.
- BATESON, G. y otros. (1982). *La nueva comunicación*. Barcelona. Editorial Kairos.
- BERGER, P y LUCKMANN. T. 2003 (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina. Amorrortu editores.

- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.
- BLUMER, H. *La cuestión metodológica del interaccionismo simbólico*. (s. d).
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Alianza editorial.
- CASADO, E. (2001). *La teoría de las representaciones sociales. Conocimiento social y sentido común*. Caracas. Universidad Central.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós.
- COULON, A. 1995 (1993) *Etnometodología y educación*. Barcelona. Paidós.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Vol. 1. Artes de hacer*. México. Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios sociales de occidente ITESO.
- DE CERTEAU, M. (1999). *La invención de lo cotidiano. Vol. 2 Habitar, cocinar*. México. Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios sociales de occidente.
- FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. Ediciones de la Piqueta.
- GARFINKEL, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. España. Editorial Anthropos.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. 1994 (1983). *Etnografía. Métodos de investigación*. España. Paidós.
- ICBF, y otros. (2003). *Conclusiones Foro: Primera infancia y desarrollo el desafío de la década*. Bogotá. CINDE.
- LAVERDE, M. C., DAZA, G. y PARDO, M. (2004). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá. Universidad Central. Siglo del hombre.

- MARC, E. y PICARD, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires- México. Paidós.
- MEAD, G, H. (s.f.). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires. Paidós.
- MÉLICH, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. España. Anthropos.
- MOSCOVICI, S. (1975). *Introducción a la psicología social*. Barcelona. Planeta.
- PILOTTI, F. (2001). *Serie políticas sociales - globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. División de desarrollo- Santiago de Chile. Naciones Unidas, CEPAL, ECLAC. Disponible en: [Http/ http://www.eclac.cl](http://www.eclac.cl). Recuperado en marzo de 2006.
- PRIETO, D. (2002) *Derechos de la niñez: una tarea para madres y padres*. Manual de formación proyecto Child media, Plan Rocca, Guatemala. Disponible en: [http:// www.plan-international.org/pdfs/derechosninez1.pdf](http://www.plan-international.org/pdfs/derechosninez1.pdf). Recuperado en enero de 2008.
- RINCÓN, O. Los niños de la Tele. (2002) En: *Televisión Infantil: voces de los niños y de las industrias televisivas*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.
- ROGOFF, B. 1993. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- SHÜTZ, A. Y LUCKMANN T. 2003 (1973). *Las estructuras del mundo social*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- SHÜTZ, A. 2003 (1964). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*, Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- TOURAINÉ, A. (2006). *El sujeto, en: ¿podremos vivir juntos?* México. Editorial Fondo de cultura económica. pp. 61-97.
- UNICEF. (1999). *Convención sobre los derechos del niño*. Bogotá.

URIZ, M. (1993). *Personalidad, socialización y comunicación. El pensamiento de George, Herbert Mead*. España, Universidad Libertarias, Prodhufi.

UNIVERSIDAD Distrital. (2005). Estudio sobre: "Identificación de imaginarios y concepciones de infancia asumidos por los actores que participan en los procesos dirigidos a la educación de niños y niñas entre 4 y 7 años, del distrito capital". Bogotá. (s. p.).

SOFTWARE Atlas Ti versión 5.0

Recibido en mayo de 2010
Arbitrado en junio de 2010