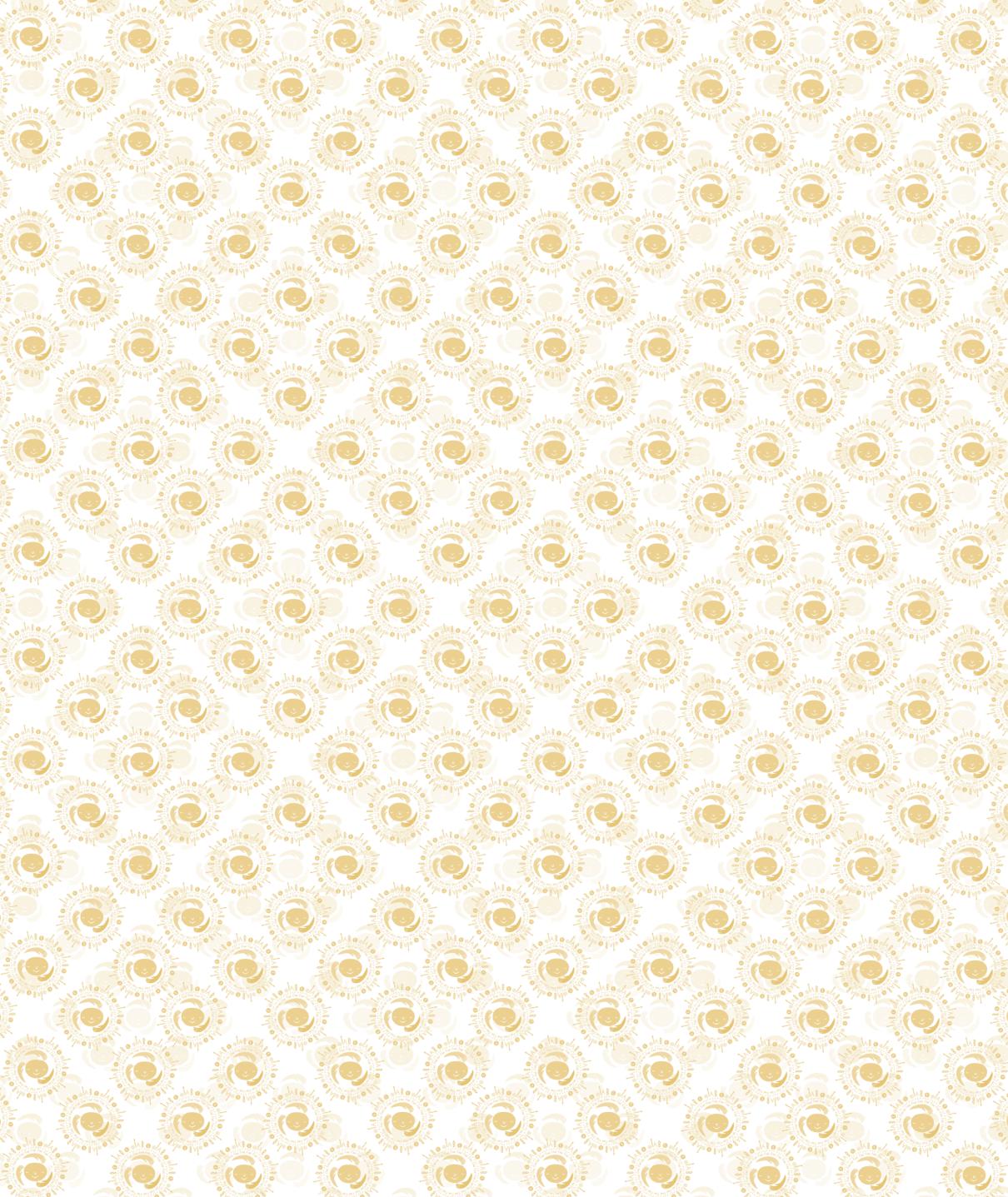


DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA

Cátedra: historia y primera infancia







Cátedra: historia y primera infancia

XVI Cátedra de historia Ernesto Restrepo Tirado

PRIMERA INFANCIA Y PARTICIPACIÓN EN ÁMBITOS CULTURALES:
HISTORIA, EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS





Ministerio de Cultura

Mariana Garcés Córdoba
Ministra de Cultura

María Claudia López Sorzano
Viceministra de Cultura

Guiomar Acevedo Gómez
Directora de Artes

Sol Indira Quiceno Fóreto
Asesora de Primera Infancia

Yohanna Flórez Díaz
Profesional Primera Infancia

Museo Nacional de Colombia

Maria Victoria de Robayo
Directora

Fabio López Suárez
Jefe División Educativa y Cultural

Banco de la República

Ángela Pérez Mejía
Subgerente Cultural

Estrategia Nacional De Cero a Siempre

Comisión Intersectorial de Primera Infancia

CÁTEDRA: HISTORIA Y PRIMERA INFANCIA

ISBN: 978-958-8827-15-5

© Ministerio de Cultura
Primera edición 2014

Transcripciones
Diana Marcela Ospina

Corrección de estilo
Elkin Milton Rivera

Concepto y cuidado editorial
Crisol de Culturas Ltda.

Ilustración
Daniel Gómez

Diseño
Neftalí Vanegas

Diagramación
Cielo Parra



Contenido

Presentación • ix

Ernesto Restrepo Tirado • xiii

Sesión 1. Conceptualización y representaciones de la infancia en la historia • 1

MODERADORA: CECILIA MUÑOZ

Conocimientos e infancia en el Pacífico colombiano • 2

MARIO DIEGO ROMERO VÉRGARA

La construcción escolar de la infancia: hacia una epistemología de las infancias contemporáneas • 8

ÓSCAR SALDARRIAGA VÉLEZ, JAVIER SÁENZ OBREGÓN

Crónica de una curaduría. Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia • 29

PATRICIA LONDOÑO VEGA

Los principios de organización social vigentes en la sociedad afectan el concepto de niñez y las formas de atención a la infancia • 58

CECILIA MUÑOZ, XIMENA PACHÓN

Sesión 2. Lineamientos de participación en primera infancia • 85

Presentación de los lineamientos de participación y ejercicio de la ciudadanía en primera infancia • 86

ELSA CASTAÑEDA, MARÍA VICTORIA ESTRADA

Mesa redonda: debates y propuestas al lineamiento de participación en primera infancia • 106

HORACIO PÉREZ, FABIO LÓPEZ, MARCELA VEJARANO, LEONARDO JOSÉ CUERVO, EMPERATRIZ CAHUACHE

MODERADORA: SOL INDIRA QUICENO

Sesión 3. Infancias y museos • 143

MODERADOR: ESTEBAN REYES

Metodologías de los museos: creando experiencias en las galerías para la primera infancia • 144

SHARON SHAFFER

Educación patrimonial e infancia: la experiencia del museo de arqueología y etnología de la Universidad de São Paulo (MAE-USP) • 161

CAMILO DE MELLO VASCONCELLOS

Creando espacios para la primera infancia en los museos • 179

VICKY CAVE





Sesión 4. Mesa redonda • 193

Políticas públicas para la infancia y la primera infancia: protección, educación y acceso a la cultura • 194

CONSTANZA ALARCÓN, MANUEL TORO VELÁSQUEZ, ESTHER SÁNCHEZ BOTERO, ALEJANDRO ACOSTA

MODERADOR: GERMÁN QUIROGA

Educación desde las artes • 227

MARGARITA ARIZA AGUILAR

Experiencias significativas • 231

Perfiles de los ponentes, panelistas y moderadores • 263



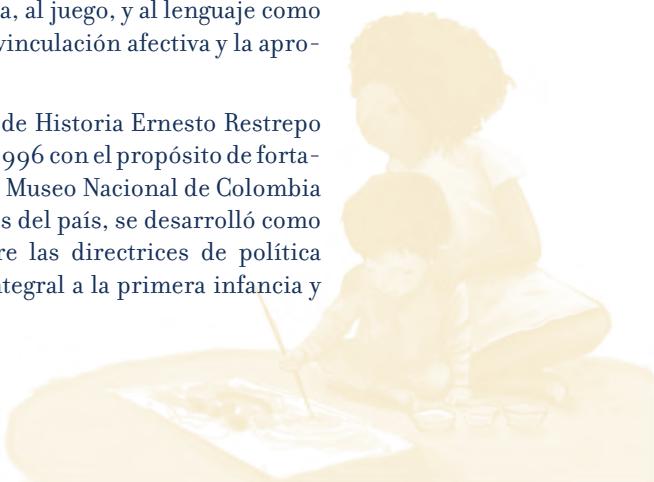


Presentación

La colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA, representa para el Ministerio de Cultura y el Museo Nacional de Colombia la materialización de los sueños compartidos desde la intersectorialidad en el marco del Plan de desarrollo 2010-2014 y de la Estrategia De Cero a Siempre. Un trabajo conjunto que nos ha propuesto como gran derrotero avanzar en la garantía de los derechos de los niños desde su gestación y asumir el reto de contribuir a su desarrollo integral, promoviendo el ejercicio de los derechos culturales a través de los lenguajes expresivos y estéticos.

Las acciones que se realizan con la primera infancia constituyen un territorio fértil y novedoso para las prácticas artísticas y culturales, que contribuyen a fortalecer las expresiones de las distintas regiones y a afianzar la diversidad cultural de la nación, en dónde el acceso a la lectura, al arte, la música, al juego, y al lenguaje como hecho social y familiar, promueve la vinculación afectiva y la apropiación del patrimonio.

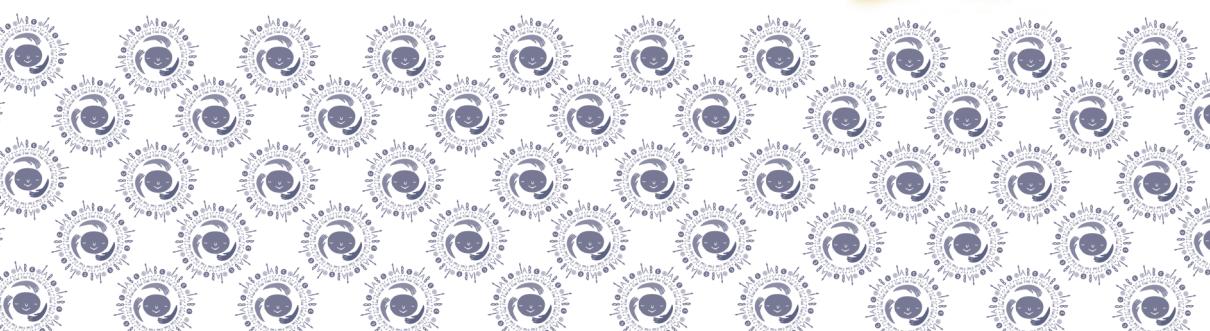
Por esto, dentro de la Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado que se viene realizando desde 1996 con el propósito de fortalecer el vínculo de las colecciones del Museo Nacional de Colombia con las realidades sociales y culturales del país, se desarrolló como objetivo primordial la relación entre las directrices de política construidas en torno a la atención integral a la primera infancia y



los lineamientos de participación, acceso y atención de niños en los diversos ámbitos culturales.

Es entonces como dentro de este espacio académico que busca tender un puente entre los programas de investigación efectuados por diferentes instituciones y las acciones que lleva a cabo el Museo Nacional de Colombia para consolidar sus programas expositivos y educativos, el Museo, el Ministerio de Cultura y el Banco de la República convocaron en el 2012 y 2013 al desarrollo de un diálogo intersectorial en torno a las políticas, programas y proyectos de atención integral a la primera infancia en los ámbitos culturales.

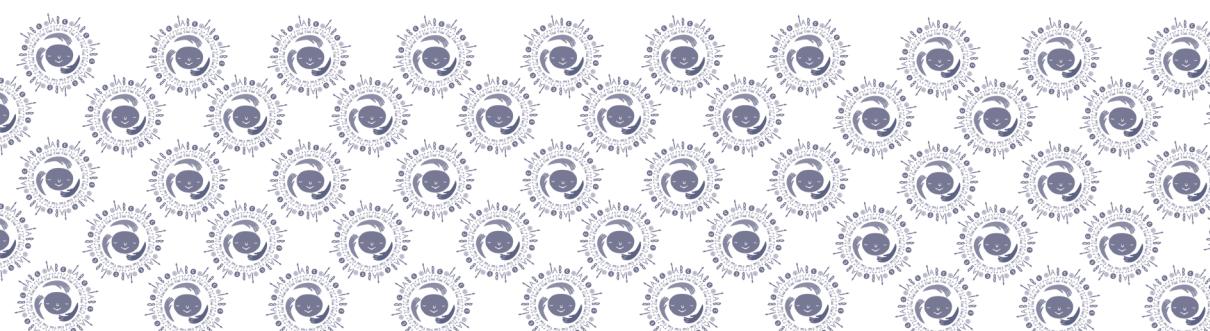
La política de atención a la primera infancia avanza en la construcción de un modelo de acción intersectorial y concurrente a favor del desarrollo integral de los niños. En el marco legal y normativo definido en los tratados internacionales —Convención de los Derechos del Niño de 1989 y Constitución Política de Colombia de 1991— se trazan roles, obligaciones y marcos de acción para la promoción de los derechos culturales de la niñez. A las leyes 1098 de 2006 —Código de Infancia y Adolescencia— y 397 de 1997 —Ley General de Cultura— se suman avances técnicos, científicos y políticos que muestran cómo el ejercicio de los derechos y la participación en la vida cultural y artística favorecen el desarrollo y mejoran la calidad de vida de las personas.



El sector cultural tiene entre sus responsabilidades realizar acciones oportunas y pertinentes para favorecer el desarrollo integral de los niños desde la formulación de políticas; elaboración, consulta, implementación de lineamientos y estándares de calidad, al igual que adecuación, fortalecimiento y cualificación de la oferta, bienes y servicios culturales.

En razón de que el acceso a la cultura ha privilegiado a la población mayor de cinco años y en edad escolar, en esta edición de la Cátedra nos hemos propuesto reflexionar sobre la presencia de la primera infancia en ámbitos culturales que, como el Museo, brindan maravillosas oportunidades para la activación de las memorias, la reflexión sobre las identidades y el reconocimiento de los patrimonios personales, familiares, locales, regionales y nacionales a partir de un enfoque diferencial.

Como un complemento de los objetivos de la política educativa del Museo Nacional de Colombia, la plataforma creada por la Cátedra Anual de Historia ayuda a consolidar un espacio de encuentro para diferentes perspectivas de trabajo en el diseño de estrategias pedagógicas en espacios culturales, el acercamiento y la definición de distintas categorías de público, al igual que la dinamización de los contenidos de sus colecciones.



XVI Cátedra de historia Ernesto Restrepo Tirado

Primera infancia y participación en ámbitos culturales: Historia, experiencias y desafíos

Ministerio de Cultura

Ministra
Viceministra
Secretario general
Directora de Artes

Mariana Garcés Córdoba
María Claudia López
Enzo Rafael Ariza
Guiomar Acevedo

Museo Nacional de Colombia

Directora
Subdirectora

Maria Victoria de Robayo
Liliana González Jinete

Banco de La República

Subgerente Cultural

Ángela Pérez Mejía

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte
Instituto Distrital de las Artes IDARTES

Organizadores:

Museo Nacional de Colombia
Ministerio de Cultura
Banco de la República
Fundación Rafael Pombo

Fabio López Suárez y Olga Marcela Cruz Montalvo
Sol Indira Quiceno
Sandra Concha Roldán
Manuel Ricardo Toro y Juliana Orozco

Con el apoyo de:

Museo Nacional de Colombia

División educativa y cultural: Juan Ricardo Barragán – Francisco Guerrero – Johanna Galindo – David Rincón – Iván Otálora – Diana Gómez – Margarita León – Alejandro Suárez – Yaneth Gutiérrez – Ingrid Antolínez – Diana Salas – Andrea Sánchez – Camilo Sepulveda – Daniel Alvarado – Diana Carolina Calvo Pinzón – Eliana Salazar – Erika Alexandra Arias Aguirre – Jhon Freddy Umaña – Juan Carlos Acevedo – Natalia Espinel – Ronald Gonzalo Espitia – Sonia Cuartas · División de museografía: Carolina Mendoza – Nury Espinosa – Viviana Pacheco · División de comunicaciones: María Andrea Izquierdo – Felipe Lozano – Adriana Rodríguez Castro · Coordinación de eventos: Natalia Bonilla · Auditorio: Julián Andrés Herazo · Área administrativa: Jorge Márquez – Jesús Narváez · Programa fortalecimiento de museos: José Bernardo Acosta · Ministerio de Cultura: Giovanna Segovia.

Ministerio de Cultura

• Dirección de Comunicaciones: Carolina Ospina – Diana Díaz • Dirección de Cinematografía: Juan Carlos Flechas • Dirección de Artes / Educación artística: Margarita Ariza / Danza: Ángela Beltrán – María Teresa Jaime / Artes visuales: Jaime Cerón / Música: Alejandro Mantilla – Claudia Mejía / Primera infancia: Pilar Bermúdez – Lida Barajas / Literatura y libro: María Acosta – Jenny Alexandra Rodríguez · Biblioteca Nacional de Colombia: Graciela Prieto.

Banco de la República

Jefe de Divulgación y servicios Educativos: Sofía Restrepo Rincón · Profesional investigador: Juan Ignacio Arboleda.

Fundación Rafael Pombo

Paola Torres · Lida Parra · Juan Pablo González · Julio Carrillo · Catalina Zuluaga · Andrés Zapata · Ivonne Oviedo · Horacio Castro · Yolima Ramírez · Naya Medina · Yenny Sánchez · Antonio Novoa · Ricardo Carvajalino · Diana C. Bejarano · Silvia Bernarda · Ayda Gómez · Paola Puerto

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Gerente de Artes Plásticas del IDARTES

Cristina Lleras

Coordinación y revisión editorial

Fabio López Suárez y Olga Marcela Cruz

Ernesto Restrepo Tirado



Escritor, historiador, etnólogo e investigador. Nació en Medellín el 27 de agosto de 1862 y falleció en Bogotá el 24 de octubre de 1948. Hijo de Vicente Restrepo y Dolores Tirado, se desempeñó como jefe civil y militar de Boyacá (1901). Fue miembro fundador (1902), presidente y vicepresidente de la Academia Colombiana de Historia, así como miembro correspondiente de la Academia Nacional de Historia de Venezuela (1911) y de la Academia Antioqueña de Historia (1922).

Autor de innumerables obras, entre las que se destacan *Estudio sobre los aborigenes de Colombia* (1892), *Ensayo etnológico y arqueológico de la provincia de los quimbayas en el Nuevo Reino de Granada* (1892), *Los quimbayas* (1912), *Descubrimiento y conquista de Colombia* (1917-1919), *De Gonzalo Jiménez de Quesada a don Pablo Morillo* (1928), *Historia de la provincia de Santa Marta* (1929), *Los conquistadores y gobernantes del Nuevo Reino de Granada en el siglo XVIII*. Publicó 24 volúmenes—de más de 350 páginas cada uno—del archivo de Francisco de Paula Santander e hizo varias investigaciones sobre la cultura quimbaya.

Dirigió el Museo Nacional de Colombia desde 1910 hasta enero de 1920, fecha en que se retiró para viajar a España con el cargo de

cónsul general de Colombia en Sevilla. Su administración fue una de las más activas y prolíficas: por medio de las donaciones que solicitó a particulares e instituciones aumentó la galería de personajes históricos y gobernantes, al igual que la sección de arqueología e historia natural; obtuvo del gobierno una nueva sede para el Museo en el pasaje Rufino Cuervo; mantuvo al día la catalogación de las colecciones, labor que quedó publicada en cuatro ediciones del *Catálogo general del Museo de Bogotá* (1912, 1917 y 1918); sostuvo correspondencia con las instituciones más importantes en los ámbitos museológico e histórico en el mundo; impulsó la creación de un concurso anual de artistas nacionales con el fin de conformar la sección de bellas artes y, sobre todo, aportó sus conocimientos y su prestancia como historiador en pro del engrandecimiento, el respeto y la admiración por el Museo Nacional de Colombia.

Por todo lo que representa para el Museo, se escogió el nombre de Ernesto Restrepo Tirado para denominar esta cátedra y presidirla.





Sesión 1. Conceptualización y representaciones de la infancia en la historia



Conocimientos e infancia en el Pacífico colombiano

Mario Diego Romero Vergara¹

Resumen: En esta ponencia se exploran las condiciones históricas con las que llegan hoy en día las sociedades negras e indígenas del Pacífico colombiano, en medio de unas relaciones de marginalidad y discriminación, pero también con esperanzas abrigadas en las formas creativas, de solidaridad y de conocimientos ancestrales que han construido en los últimos 500 años de opresión. Gracias a las formas como han construido sus sociedades (de redes parentales diádicas y culturas del respeto), los afrodescendientes y los indígenas han logrado sobrevivir a una sociedad dominante que les impuso roles de extractores de recursos y los situó de últimos en la escala social del aprovechamiento de dichos recursos. Las actuales generaciones de niños y jóvenes son las que tienen, con el apoyo y la sabiduría de sus mayores, quizás la última oportunidad de apropiarse de esos conocimientos para aportarlos en la relación con la sociedad, que más allá de simples reconocimientos (o falsos reconocimientos) pasen por verdaderas transformaciones basadas en la equidad y el etnoderrollo, entendido como la relación con la naturaleza de manera recíproca, en procura de un ambiente de solidaridad y respeto en la convivencia.

¹ Profesor titular del Departamento de Historia de la Universidad del Valle.

Palabras clave: infancia, cultura de afrodescendientes, indígenas, región pacífica, conocimiento ancestral.

En julio de 1994 se presentó el informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo que los comisionados, diez sabios colombianos, llamaron con clarividencia *Colombia: al filo de la oportunidad*. Parecía que estuvieramos en la cima de las posibilidades de alcanzar una paz duradera y una convivencia con respeto, y en el camino hacia un país equitativo, con los reconocimientos que otorgaba la Constitución de 1991 a la diversidad, al multiculturalismo y a la plurinacionalidad. Los comisionados, que sabían que era el momento de más amplio realismo fantástico vivido en la historia reciente de Colombia, anotaron que tal momento mágico sólo podía ser real si se cimentaba en la educación: “Estamos convencidos de que la educación es el eje fundamental para la construcción de una sociedad cohesionada sobre la base de una ética que promueva la tolerancia, la solidaridad, la participación democrática, la equidad y la creatividad. Entendemos que la esencia de la educación debe ser el aprendizaje y no la enseñanza, y que el estudiante debe ser el centro de actividad de las instituciones educativas”².

No tengo los balances de estos últimos 19 años, que seguro deben ser más optimistas que pesimistas, pues Colombia sí ha avanzado y ha aprovechado algunas de las oportunidades que ofrece el conocimiento, las economías y las tecnologías, pero en su conjunto la historia de larga duración muestra que el camino a la equidad ha sido tortuoso y minado. No hay una real integración del país por lo que pudiéramos llamar su identidad nacional,

² Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Informe. Bogotá: Presidencia de la República.

lo cual debería basarse en la educación y la economía, en el conocimiento y respeto a las diversidades y en el desarrollo humano, más que en el crecimiento económico *per se*, o para unos pocos.

A lo largo de esta ponencia se intenta explorar las condiciones históricas con que han llegado al siglo XXI las comunidades afrodescendientes e indígenas del Pacífico colombiano, con lo cual creo poder decir en qué medida han formado parte del proceso indicado por ideas progresistas, como las de nuestros diez sabios, pero también por sus propias ideas, las de las comunidades en diálogos de profundo respeto y entendimiento de lo humano, que han sido la base de las ideas de las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Por condiciones históricas no entiendo simples acontecimientos que se puedan ordenar en el tiempo y registrar como historia, pero sí procesos sociales con tensiones y velocidades, con conflictos y con producciones sociales a partir de relaciones de dominio y de resistencia. Los europeos que recorrieron las costas del Pacífico colombiano, desde su descubrimiento en 1492, se fascinaron por sus paisajes e intentaron adentrarse en el litoral tras el mítico Dorado. En su camino al sur, hacia la conquista del imperio inca, algunas *compañías* o *cabalgadas*, como ellos llamaban a sus empresas de conquista en Castilla, entraban haciendo razias, y reconocieron las bondades del territorio, quizás no las de las comunidades indígenas. A éstas las obligaron a ser tributarias de una economía de obtención de “comida” que no daba más que para continuar penetrando el territorio. Sólo el oro podría “asentar” al europeo en tierras tan adversas para su adaptación.

Con todo, para extraer oro de los ríos del Pacífico se requirió fuerza laboral extra, proveniente del África



negra y de los descendientes de esclavizados del interior del país, y también se necesitaron ciertos conocimientos que de antaño tenían los individuos de un legado africano cercano, que daba muestras de una gran capacidad de adaptación al medio selvático del Pacífico. ¡Quién lo creyera! Los negros esclavizados, puestos en grupos de trabajo para la extracción del oro, estructuraron formas de sociabilidad y communalidad que desbordaban el mero hecho económico de unir fuerzas para el éxito extractivo. Pronto, y quizás habría pasado inadvertido para los españoles, nacían niños que entre los trabajadores acogían como “hijos de todos”, surgían padres de todos los niños (copadres) y madres biológicas que, además de convertirse en poco tiempo en las matronas de toda la comunidad, lideraban la organización de la familia. Una comunidad de vínculos parentales, cada vez más extensos, incluso entre diferentes grupos de trabajo, traían de su ancestralidad sus creencias y sus formas de pensar, e incluso acogieron elementos fundamentales de la religión impuesta, sólo que la pusieron en diálogo con las suyas propias.

El conocimiento transmitido permite comprobar que los ombligados, ese ritual sagrado con que la persona continúa ligada a la naturaleza, a la cual se le devuelve la existencia, constituye quizás el principio fundante del reconocimiento y el respeto al otro como igual.

La solidaridad, constatada en lo que Jerome Branche³ identificó como malungaje entre comunidades africanas y afrodescendientes, les ha dado movilidad a los proyectos libertarios de esclavizados, de campesinos y de trabajadores urbanos que cada que pueden se tratan como “primos”, “raza” y “compadre”.

³ Jerome Branche (2009). *Malungaje: hacia una poética de la diáspora africana*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

La religiosidad, es decir, la profunda relación entre el pensar y el sentir que atravesó el Atlántico con los hombres y mujeres bantúes, akanes, wolofs, descendientes de minas, ararats, lucumís, viáfaras, etc., encontraron en la religión impuesta, la de los católicos, el vehículo de su sentipensamiento. En ese encuentro religioso, que también tenía sus desencuentros, se cantaron las oraciones, las cantaoras enseñaron a los niños cantando, y danzaron alrededor de los santos, del Niño Dios, hicieron de los santos, santos vivos, como lo expresó el profesor Jaime Arocha en su proyecto de museos y santos vivos.

Los viajes que emprenden los hombres en subúsqueda de recursos portan a la costa, cuando pueden hacerlo hoy en día, dejan huellas en ríos, esteros y pueblos; un “reguero” de parientes cubriendo territorios y creando redes de hermandad requiere conocerse para no “entrelazarse biológicamente” entre parientes inmediatos (hermanos), lo cual permite que se repitan los viajes por cada generación. Por esta vía, el conocimiento del territorio y las redes parentales quizás sea el mejor aprendizaje que sociedad alguna haya construido desde su propia experiencia.

La comprobación de miles de prácticas del conocimiento ancestral, documentada por las ciencias sociales y las ciencias naturales, nos invita a superar lo que el gran biólogo de las selvas húmedas tropicales, Alwyn Gentry, señalaba con alarmante tristeza: “Sabemos más de la Luna que del Chocó”⁴.

La validación de este conocimiento en la sociedad global no debe ser el simple reconocimiento de una

⁴ Alwyn Gentry (1993). “Sabemos más de la Luna que del Chocó”. *Revista ECOLógica*, N°s 15-16. Bogotá.

diversidad exótica para presentar como objeto petrificado en una historia que no ve otras formas de conocimiento, sino como conocimiento válido para dialogar e incorporar al acumulado global. Un diálogo que permita los desarrollos locales, en contextos globales y para desarrollos sostenibles, en el etnodesarrollo.

Lo hemos dicho hace más de 19 años, y seguimos optimistas, pues no hay razones para el pesimismo; al contrario, seguimos obstinados por lo que el sabio comisionado Gabriel García Márquez nos recordó hace 19 años en su bello artículo de cinco páginas, en el informe de los diez sabios, que él tituló *Por un país al alcance de los niños*:

... hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.



Referencias bibliográficas

Branche, Jerome (2009). *Malungaje: hacia una poética de la diáspora africana*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Informe. Bogotá: Presidencia de la República.



La construcción escolar de la infancia: hacia una epistemología de las infancias contemporáneas

Óscar Saldarriaga Vélez⁵

Javier Sáenz Obregón⁶

“La pedagogía consiste en hacer creer a los niños que son libres...”

J. H. PESTALOZZI, 1798

I. Necesidades conceptuales

A las innumerables plagas que han azotado a nuestros niños, ¿debemos agregarles otra más, la de la “epistemología”? ¿Para qué necesitamos una teoría del conocimiento sobre la infancia? De hecho, una pregunta tan radical no es original, puesto que estamos parafraseando el gesto de Michel Foucault cuando se vio interpelado a responder por “el poder”:

⁵ Profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana.

⁶ Profesor titular del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia e investigador del Centro de Estudios Sociales (CES).

¿Necesitamos una teoría del poder? Dado que toda teoría supone una objetivación previa, ninguna de ellas puede servir de base para el trabajo de análisis. Ahora bien, el análisis no puede hacerse sin una conceptualización de los problemas tratados. Y esta conceptualización implica un pensamiento crítico, una verificación constante (Foucault, 1982, p. 223)⁷.

Durante mucho tiempo, este enunciado foucaultiano pasó inadvertido ante nuestros ojos, a pesar de que en el párrafo siguiente se reiteraba la reticencia:⁷

Hay que asegurarse, en primer lugar, de lo que llamaría “las necesidades conceptuales”. Y entiendo por ello que la conceptualización no debe fundarse sobre una teoría del objeto: el objeto conceptualizado no es el único criterio de validez de una conceptualización. Es necesario conocer las condiciones históricas que motivan tal o cual tipo de conceptualización. Necesitamos tener una conciencia histórica de la situación en que vivimos (Foucault, 1982, p. 224; destacado nuestro).

Sólo al relacionar este texto con el que citaremos enseguida, pudimos captar la radicalidad de la cuestión que Foucault pone en juego:

¿Qué debemos entender por eventualización? Una ruptura de evidencia, en primer lugar. Allí donde nos sentiríamos bastante tentados de referirnos a una constante histórica, o a una característica antropológica inmediata, o también de una evidencia que se impone de igual manera para todos, se trata de

⁷ Traducción de los autores.

hacer surgir una “singularidad”. Mostrar que no era “tan necesario como parecía”; no es evidente que los locos sean considerados como unos enfermos mentales; no era tan evidente que la única cosa que se puede hacer con un delincuente sea encerrarlo; no era tan evidente que las causas de la enfermedad tuvieran que ser buscadas en el examen individual de los cuerpos, etc. Ruptura de las evidencias, de esas evidencias sobre las que se apoyan nuestro saber, nuestros consensos, nuestras prácticas. Tal es la primera función teórico-política de lo que yo llamaría la eventualización (Foucault, 1980, p. 23).

En pocas palabras: como “el poder”, la “locura”, “la delincuencia” o “la enfermedad”, la “infancia” es también una *objetivación*, es decir, un supuesto dato evidente que se ha naturalizado como fundamento empírico de nuestros saberes. Puede decirse, en términos epistemológicos, que las ciencias aportan “pruebas *a posteriori*” para “descripciones” elaboradas previamente. No podemos entonces aceptar los procesos de clasificación, calificación y marcaje de las “edades” como hechos naturales ni como observaciones espontáneas, debemos trabajarlos como efectos históricos y políticos. Cuando observamos a un niño, es con la rejilla de *lo infantil* con la que “vemos y entendemos” lo que él está haciendo: ponemos a funcionar *la infancia* cuando miramos a un niño.

Por tal razón, debemos empezar por rechazar el procedimiento que caracteriza a toda teoría: postular primero un “objeto” para luego producir nuestras ciencias sobre “él”. Aceptar el objeto *infancia* implica asumir de antemano que es “la edad sin habla”, o es la “etapa más vulnerable”, o es “la adulterez en pequeño”, o es “el estadio decisivo de formación” o “un estadio primitivo”..., y sobre ello empezamos a hacer la historia, la psicología,

la sociología, la filosofía... de esa objetivación. La alternativa para el análisis ha de ser, entonces, no la teoría –predicación sobre un objeto de saber–, sino la conceptualización –despliegue y creación de problematizaciones y conceptos– a partir de un trabajo sistemático de historización. Por ello, hemos sostenido en otro lugar lo siguiente:

[...] esta “construcción social de la infancia” se ha hecho aparecer como un progreso natural de la humanidad, hasta el punto en que el vocabulario descriptivo usual mezcla indiscriminadamente términos singulares como “los niños”, “las niñas”, “un niño” o “una niña”, con términos genéricos como “la infancia”, “lo infantil”, “el niño” o “la niñez”. Frente a ello, nuestra posición metodológica sostiene, en primer lugar, que hay que distinguir entre “los niños” y “la infancia”. Los niños han existido siempre, naturalmente: son los cachorros de la especie humana. Pero “el niño”, “la niñez”, “la infancia” y otros genéricos [universales antropológicos] nombran conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los adultos hemos construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p. 392).

De modo que la respuesta a la pregunta inicial es que no necesitamos otra teoría sobre la infancia, sino que necesitamos una genealogía de los regímenes de verdad sobre los niños, una epistemología histórica que nos permita ver los procedimientos por los cuales hemos producido *teorías sobre la infancia*, cómo hemos objetivado a *la infancia como experiencia de subjetivación*, en una triple dimensión: *como objeto de conocimiento, como objeto de gobierno e intervención, y como sujetos-objeto de su propia formación* por medio de prácticas de sí, en tanto acciones deliberadas del sujeto sobre sí mismo para transformarse⁸.

⁸ Sobre el juego de conceptos de objetivación/subjetivación, ver Florence (1984). Sobre “las prácticas de sí”, ver Sáenz (2010). Estas prácticas de sí fueron obligatorias en la escuela desde su nacimiento en el siglo XV y hasta algún momento en el siglo XVIII.



II. Horizonte histórico de la escolarización

A partir del nacimiento de la escuela moderna en Europa, hacia los siglos XV-XVI⁹, la práctica pedagógica se generaliza como el dispositivo cultural que, para las sociedades occidentales y *occidentalizadas*, condensa el saber y el gobierno sobre *la infancia* (Ariès, 1975; 1993). En los tratados científicos y los manuales pedagógicos se han definido los márgenes de edad y los “procesos de desarrollo psicobiológico” que identificarían la infancia; las prácticas de examen han dirigido la mirada de los maestros hacia ciertas dimensiones de los actos de los niños; las prácticas de saber han disciplinado sus formas de ver, hablar y pensar, y las prácticas de gobierno han establecido las formas moralmente sancionadas en que los niños debían relacionarse consigo mismos, con el maestro y con los otros. Esta *escolarización* ha contribuido a su constitución como sujetos separados del mundo, de los demás y de sí mismos, estableciendo lo que los niños podrían esperar al actuar en forma disciplinada y moral, y fijando también el lugar que les correspondería en el mundo de acuerdo con su origen social, sus aptitudes y los fines sociales asignados a la educación: la salvación, el desarrollo, la madurez, el bienestar, la convivencia, la competitividad...

⁹ Asumimos como escuela moderna la institución *masiva* de enseñanza elemental o básica, desarrollada desde fines del siglo XV y que, con los requerimientos de las emergentes relaciones sociales de producción capitalistas, integró en un mismo espacio y tiempo un conjunto de prácticas de conocimiento, examen, gobierno y formación moral que antes se hallaban dispersas (Saenz y Zuluaga, 2004, p. 24).

El efecto más visible de la escolarización entre los siglos XV y XX ha sido una mutación cultural entre dos ideales de “conducta infantil”: del niño quieto, silencioso y obediente, al niño activo, juguetón y creativo, un proceso saludado como la “liberación de la infancia”. Pero para llegar a producirla, los cambios en nuestras sociedades modernas han sido mayores: la reorganización de la maternidad individualizada y la familia monogámica, las instituciones de formación religiosa y moral, y las de asistencia, salud y protección social, la readecuación de los espacios públicos y privados con seguridad, protección y pedagogía; la formación de saberes especializados, con sus epistemologías, sus sujetos y sus instituciones autorizadas –psicológicos, médicos, pedagógicos y psiquiátricos–; amén de la legislación, los sistemas de vigilancia y la penalidad, entre los más notorios (Donzelot, 1979, p. 12).

Sin embargo, también se han ampliado las esferas del mercado y el consumo, así como se ha modificado de modo sutil la frontera entre lo público y lo privado, pues la tendencia a la escolarización cada vez más temprana de los niños tiene el carácter paradójico de multiplicar estos mecanismos de intervención sobre las familias y la intimidad, a la vez que visibiliza y protege los derechos de los “ciudadanos en pequeño”, nueva dimensión contemporánea de la infancia. Emerge una tensión suplementaria e inédita: si por una parte asistimos al desbordamiento de los procedimientos escolares y pedagógicos desde las fronteras de la escuela hacia la ciudad, la vida privada y la cultura, por otra parte, y por primera vez en la historia visible de la pedagogía, estas esferas, entrando en la escuela por medio de los cuerpos de los estudiantes, de los medios de comunicación y de los reclamos jurídicos, producen un efecto de rebote hacia la escuela, la cual se ve obligada a reconocer como asunto explícito de su tarea incorporar “las culturas” de sus estudiantes, sus conflictos, sus sensibilidades, sus temporalidades y sus estéticas.

Pero si este doble efecto es reciente en su contenido, su funcionamiento sólo puede entenderse a la luz de los mecanismos estructurales de funcionamiento –y sus tensiones constitutivas– de la escuela moderna, diseñados desde el siglo XVI, para efectuar la constitución escolar de la infancia. Tensiones que hoy llevan al límite el formato con que se diseñó la escuela moderna hace cinco siglos:

[Proponemos] entender la escuela moderna como un dispositivo que se constituye tratando de armonizar dos tipos de funciones estratégicas (sobre la masa y el individuo) y dos tipos de tecnologías (organizativas y pedagógicas). Ello explica la estructura doblemente paradójica de la pedagogía moderna: ella es la encargada

de encauzar y corregir las naturalezas infantiles para producir sujetos libres pero responsables, y hacerlo actuando a la vez sobre colectividades o grupos de población para formar individuos e identidades. Tensión especialmente intensa cuando se trata de los efectos éticos buscados por la escuela moderna: se pretenderá siempre formar individuos “capaces de autogobierno” –una de cuyas modalidades, pero no la única, es la autonomía–, pero a la vez “sujetos al orden social”, respetuosos de la ley, la moral y la normalidad (una de cuyas formas, entre otras, es la llamada heteronomía). Drama en el cual las tecnologías disciplinarias parecen encargarse de producir los “fines heteronómicos” y los saberes pedagógicos se ocuparían de los “fines autonómicos” (Saldarriaga, 2003, p. 140).

A la luz de esta problematización sobre las relaciones entre institución escolar, pedagogía y ética (gobierno de sí y gobierno de los otros), queremos revisar algunos documentos pedagógicos colombianos claves, producidos a lo largo de los siglos XIX y XX, para presentar varias hipótesis sobre las tensiones que han marcado la construcción escolar de la infancia colombiana, y nos centraremos en historizar las tecnologías pedagógicas y disciplinarias con que se formó la *infancia colombiana* entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, en el complejo proceso de transición entre la pedagogía confesional católica y la escuela activa secular.





III. Disciplina y moral: métodos de formación de la infancia en Colombia, siglos XIX y XX

Hacia 1930, el pedagogo emblemático del régimen católico-conservador, Martín Restrepo Mejía, sintetizó el proceso de modernización de los métodos de disciplina experimentados hasta entonces en Colombia, en un párrafo excepcional:

En cuanto a los estímulos para llevar a los niños al estudio, las escuelas han empleado tres sucesivamente: la antigua se apoyaba en el rigor y obligaba al estudiante a estudiar por miedo al castigo; después introdujeron los jesuitas un motivo humano, la emulación, que levantaba un grupo de alumnos distinguidos pero dejaba en la penumbra dos terceras partes como mediocres; la escuela moderna se propone aprovechar el interés que todo niño tiene de aprender a hacer algo y su instintiva curiosidad. Aprovechar este interés en un trabajo educativo es un medio más racional y armónico con la naturaleza humana que el temor, que forma pusilánimes y perezosos, y que la emulación, que suele despertar la envidia y el rencor (Restrepo, 1930, pp. 6-7).

Estamos ante un texto tan visionario como problemático. Lo crucial es que describe el camino que tomó en Colombia la mutación mayor de la infancia escolar, el momento en que se dibuja la transición epistemológica y cultural de la infancia pasiva a la infancia activa. En efecto, se describen con precisión tres modos –hoy diríamos tres tecnologías de formación de la subjetividad infantil– que se han sucedido y relevado unos a otros en Colombia, y que corresponden históricamente,

grosso modo, al sistema lancasteriano o de enseñanza mutua (entre 1821 y 1880), al sistema simultáneo de los hermanos de las escuelas cristianas y los colegios de las órdenes religiosas (1870 a 1930), y al método de la escuela activa (1914-1945). Cada modo constituye un entramado de elementos correspondientes: tres modelos de niño que hay que formar, tres clases de “móviles de las acciones humanas”, tres métodos disciplinarios, tres *umbras de educabilidad*, y tres contraefectos –efectos éticos no deseados– de cada modelo pedagógico¹⁰. Y queda claro a partir de dónde se marca la ruptura. Hemos tipificado estos tres modos en la matriz que proponemos a la imaginación estructural del lector:

Matriz 1. Tecnologías de formación de la infancia en Colombia, siglos XIX y XX

	Mutua	Simultánea	Activa
Tipo de niño	Obediente	Héroe	Líder cooperador
Formación	Subordinación	Hábito/carácter	Personalidad
Disciplina	Autoridad	Correctiva	Consecuencias
Maestro	Vigilante	Paterno-apóstol	Examinador
Espacio del aula	Mecánico cerrado	Mecánico abierto	Modular
Organización	Quietud-orden	Quietud-alegría	Movilidad-eficiencia
Textualidad	Manual	Enciclopedia	Módulos
Ética	Retribución	Emulación	Responsabilidad
Umbral de educabilidad	Salvajismo	Vicio/barbarie	Anormalidad
Contraefecto	Servil-débil	Hipocresía-egoísmo	Selección natural (triunfo del “más apto”)
Rol de la comunidad	Señalamiento	Reconocimiento	Normalización

Pero una lectura más pausada del enunciado de Martín Restrepo deja traslucir un problema inquietante: si, por un lado, Restrepo ve allí un proceso continuo de evolución, de racionalización ética, por otro lado, no oculta las tensiones y diferencias

¹⁰ Hemos llamado *umbras de educabilidad* a “ese límite a partir del cual cada sistema de tecnologías de formación se declara impotente para gobernar ciertos tipos de actos, para ‘educar’ a un cierto tipo de individuo o para integrar otras matrices culturales. A partir de él, trata a la persona como ‘caso especial’, la aíslla, la expulsa o la remite a otras instituciones (psiquiátricas, de rehabilitación o de justicia)” (Saldarriaga, 2003, p. 147).

entre los tres modos, proclamando además la superioridad del *moderno* sobre los dos anteriores. Si se considera que Restrepo Mejía era el pedagogo oficial conservador, esta declaración, escrita alrededor de 1930, cerca del momento en que cae la hegemonía conservadora, es fuerte: al asumir esta postura *moderna*, Restrepo no sólo osa criticar su propia tradición pedagógica –la de los jesuitas y lasallistas–, sino que acoge, como *más humana*, la pedagogía activa, la bandera ideológica de la intelectualidad liberal desde por lo menos 1914, con la fundación del Gimnasio Moderno por el también emblemático pedagogo liberal Agustín Nieto Caballero.

Dejando de lado consideraciones biográficas o psicológicas sobre la persona de Martín Restrepo, la evolución más notoria acá es, en primer lugar, la de su pensamiento pedagógico. Veinte años antes, el propio Restrepo había enseñado, en el manual oficial para la formación de maestros en Colombia, un escalonamiento ético que tenía como punto más alto la emulación y el amor al deber, identificado sin duda con el modo que aquí criticara como “jesuita”:



[partir] de un “estímulo material” en esa primera edad donde el niño sólo aprecia los objetos tangibles, luego pasar a la emulación por ganar el afecto de sus compañeros y superiores (palabras de aprobación y estímulo); en una edad mayor, fomentar la emulación por el honor y llegar por fin a la verdadera, la noble emulación por amor al bien y al sentimiento íntimo del deber cumplido (Restrepo, 1911, t. 1, p. 188).

El marco conceptual de Restrepo era el de la llamada pedagogía racional o pedagogía de las facultades mentales, estableciendo una correlación entre el escalo-

namiento de seis facultades y las edades del niño, lo que hoy llamaríamos etapas de desarrollo: el recién nacido se halla en la *etapa vegetativa*; a los tres años, entra en el estado de *percepción intelectual*; a los siete años, empieza a “sujetar sus actos al orden moral”, ya no por temor al castigo sino por la razón, que comienza a aconsejarle lo que debe hacer (en eso consiste el estado llamado “uso de razón”), y en la pubertad está ya en pleno uso de todas sus facultades. He aquí una cita que compendia el saber psicopedagógico que formó los maestros colombianos entre 1886 y 1930, y que podríamos denominar el arquetipo de la *infancia católica*:

Han ido apareciendo [en el niño] primero la simple percepción, luego el juicio, más tarde el raciocinio, manifestándose antes el inductivo que el deductivo, y versando primero sobre las cosas del orden material que sobre las del orden psicológico y moral; se desarrolló luego el entendimiento [antes] como especulativo que como práctico, funcionó como conciencia, como memoria, como razón inferior... luego [debe llegar a]... que sea capaz de a) apreciar sus actos tanto en lo moral como en lo utilitario, previendo sus consecuencias; b) pensar con acierto sobre las cosas eternas y los fines últimos del hombre, y c) de la abstracción de toda materia, esto es, de meditar y juzgar sobre aquellos problemas que no versan sobre ninguna de las notas sensibles de los seres materiales sino sobre sus causas supremas y sobre todo aquello en que la imaginación no puede ni debe prestarnos auxilio alguno: esto sucede si es que las fuerzas intelectuales del niño lo permiten y han sido hasta aquí bien dirigidas, de los catorce a los quince años en adelante (Restrepo, 1911, t. I, p. 66).



El asunto de fondo es comprender las razones y causas por las que esta pedagogía católica se abrió a la eclosión del “interés del niño”, y en qué condiciones aceptó tal apertura. Pregunta casi insoluble si nos mantenemos en el plano del enfrentamiento ideológico bipartidista, cuyo trasfondo era la disputa secular por el mantenimiento de una moral católica como ética oficial y nacional, o la construcción de una moral civil, pública y laica, proceso sobre el cual pueden liberarse nuevas claves de lectura si acudimos al plano de lo epistemológico.

Una causa no menor de esta apertura fue, sin duda, el poderoso impacto de las ciencias experimentales, en especial la biología y la física (Sáenz et al., 1997; Pohl, 2011), sobre las ciencias del hombre en general, y en particular sobre las pedagogías de corte racionalista, lógico-deductivo y gramatical, que bajo el amplio parasol del *método objetivo* o pestalozziano caracterizaron tanto la reforma instrucciónista liberal radical (1870-1885) como la política educativa de la Regeneración (1886-1903). La valoración de los infantes como pequeños sujetos morales, guiados progresivamente por la razón y la voluntad, sufrió un hondo sacudimiento ante saberes como la fisiología, la patología, la higiene, la nutrición, la psiquiatría, que se ocupaban tanto de la individualidad como de lo colectivo, de la población, en nombre de un cierto vitalismo; una revaloración de las causas orgánicas y fisiológicas de las conductas del niño; la medición del pensamiento y la conducta como procesos biológicos, y el estudio de “las causas objetivas de la pobreza de la población, de la degeneración de la raza y de la infantilización del pueblo”.

Los intelectuales católicos, más sensibles y coherentes, no pudieron menos que aceptar que los discursos sobre el pecado y el vicio individuales fueran desplazados por los diagnósticos médico-psiquiátricos, sociológicos y estadísticos. Más aún, sostendemos que lo que ocurría en este periodo es que, a pesar del dominio ético-político del conservatismo católico, en el plano epistemológico el régimen de verdad lo iban imponiendo los conceptos y los métodos de las ciencias positivas, experimentales, y –como trataremos de mostrar enseguida– el saber pedagógico sobre la infancia fue uno de los campos intelectuales donde se “negoció” de modo singular esta tensión entre lo ético y lo científico.

En razón de la brevedad de este capítulo, condensaremos el argumento contrastando dos o tres enunciados característicos de la pedagogía activa, tal como se enseñaron acá hacia finales de la década de los treinta, en un nuevo intento de producir

una ética civil sin fundamento religioso intrínseco, como se había intentado ya por períodos durante las reformas liberales del siglo XIX.

Las tecnologías de formación ética que la escuela activa rechazaba eran, si no explícitamente la religión, sí la disciplina basada en los dos principios clásicos: el temor al castigo o la competencia por el honor. Y aunque la pedagogía activa en Colombia se difundió sobre dos estrategias teóricas divergentes respecto a la concepción del “interés del niño” –la que los asimilaba a instintos biológicos y la que los describía como tendencias culturales hacia la democracia–, mantuvo como sustrato común la idea taylorista de racionalización del trabajo en la escuela –economía de tiempo, experiencia sistematizada, trabajo en equipo y reducción de la fatiga individual–, vía por la que llegó a formular las bondades de una disciplina moral infantil en función de una formación democrática. Para fundamentarla, produjo una clasificación psicológica de los niños cuyo punto más alto era la autonomía, y aquí podríamos hallar el arquetipo de lo que de modo bárbaro llamaremos la *infancia liberal*:

La escuela, cuya misión es descubrir y favorecer la formación de la élite de una nación de entre todos los niños, debe dejar a sus alumnos una amplia libertad para que manifiesten lo que hay de bueno en ellos, su sistema disciplinario debe tender a permitir la armonía en todos los que la frecuentan: al desequilibrado lo considera un enfermo y procura su curación; a los que han sabido adquirir una disciplina personal previa los encamina hacia una disciplina social. Es posible que muchos del tipo instintivo o imitativo no alcancen a desarrollar en toda su plenitud una personalidad autónoma, pero al menos todas las oportunidades le serán aseguradas (Ferrière, 1937, p. 31).

Lo notable es que, a pesar de la promesa de igualdad de oportunidades, esta clasificación psicológica de los caracteres o “tipos individuales” termina por constituir otro principio escalonado, esta vez por “selección natural”, el éxito del “más apto” en una sociedad de movilidad y ascenso social, que termina por integrar el viejo principio de “emulación” en un nivel más interno de la subjetividad infantil, en una relación consigo mismo. Citemos este enunciado *activo*, que hay que contrastar punto por punto con el de la *infancia católica*:

He distinguido cuatro tipos individuales: 1) los sensoriales o instintivos; 2) los imitativos o convencionales; 3) los individualistas o intuitivos; 4) los lógicos o racionales. Las sanciones deben variar con los tipos. El primer grupo está formado por aquellos niños que viven la primera etapa de su vida, etapa en que dominan los instintos. Es un periodo casi animal, en cuyo tratamiento el placer y el dolor son necesarios y ejercen influencia, si se les aplica bajo forma de castigos y recompensas moderados. A continuación vienen los del tipo convencional o imitativo, que reaccionan ante el sentimiento del honor y buscan la aprobación social. Los cuadros de honor, las citaciones a la orden del día, son recompensas que los estimulan y predisponen al trabajo. Alrededor de los nueve años empieza a manifestarse el tipo intuitivo o individualista. Para éstos, los castigos o recompensas, los sentimientos sociales, no tienen valor: hay que hablarles al corazón, darles confianza y encomendarles algunos puestos de responsabilidad. Finalmente, encontramos los de tipo lógico, para quienes el lenguaje del sentido común y de la razón son los únicos medios de accionar sobre ellos (Ferrière, 1937, p. 31).

Y con este texto podemos mostrar cómo se cierra el círculo: pese a la notoria desaparición del lenguaje de la psicología de las facultades del alma que caracterizó la pedagogía racional católica, al igual que la desaparición de los fines religiosos y trascendentes del hombre, vemos en esta última cita de la pedagogía activa una presencia reticente de los “motivos para formar a los niños según su naturaleza”, que había enunciado Martín Restrepo Mejía, y lo más sorprendente de todo es que se encuentran jerarquizados, de un modo más sofisti-

cado y analítico, pero en la misma gradación ascendente desde lo “físico” hasta lo “moral”, y más estratégico aún, integrados en una escala de desarrollo moral que es al mismo tiempo una gradación del umbral de educabilidad “democrático”: cada niño es responsable del estadio de conducta libremente alcanzado, donde el entorno de “igualdad de oportunidades” asegura que las diferencias y desigualdades sean sólo efecto de las capacidades individuales. De la jerarquía estamental católica a la diferenciación autoescogida de los liberales, se mantienen las arcaicas tecnologías de formación moral de la infancia: el temor, la competencia, la autorregulación. Pero ¿y qué se ha hecho la virulenta discusión ético-política?

Hacia 1937, un puntilloso maestro chocoano, Manuel Vicente Garrido, sintetizaba en una espléndida carta a la *Revista del Maestro*, órgano del Ministerio de Educación, su experiencia en la aplicación de las sucesivas reformas disciplinarias impulsadas desde el Estado central, de la que tomamos este fragmento:

Aun cuando procuro cumplir a cabalidad el pensamiento del gobierno –repercusión de los postulados decrolianos– en cuanto a establecimiento de la nueva disciplina a base de propia convicción, nadie puede dejar de reconocer esto: el amor y el interés son los móviles de las acciones humanas, pero se puede decir que existe un tercer móvil, que es el temor... De cien niños se sacará buena conducta en la siguiente escala: 50 por los vales que se ganan y que les servirán como moneda, esto es, por interés; 25 por convicción propia, esto es, por amor; y 25 por no hacerse acreedores a las sanciones del código infantil, esto es, por temor [...] Hablando de conducta infantil, el porcentaje más pequeño corresponde a la inspirada por propia convicción, y que la máxima buena disciplina está alejada por el interés (Garrido, 1938, pp. 147-148).

No tiene sentido utilizar este singular escrito de un maestro como prueba empírica del éxito o fracaso de las tecnologías liberales de formación moral de la infancia; es más justo tratarlo a modo de contrapunto epistemológico con el texto de Martín Restrepo que ha permitido lanzar este análisis. Entre el pedagogo conservador y el maestro liberal mediaban todas las distancias que un colombiano contemporáneo pueda imaginar: geográficas, políticas, étnicas, de jerarquía gremial, de clase social, de edad, y seguramente epistemológicas... Pero la reflexión del maestro Garrido nos permite “resolver” la intriga que dejó abierta Restrepo Mejía, pues podemos decir que las matrices éticas de la retribución y de la emulación, en vez de sucedidas y desplazadas, han sido integradas en un sistema mayor que, por una parte, reconoce más diferencias individuales que la pedagogía católica, pero por otra, las jerarquiza según criterios de desarrollo biopsicológico. Obsesionante paradoja de nuestra cultura política y pedagógica la de que mientras en la superficie política el enfrentamiento entre las dos éticas rivales sirvió para efectos del dispositivo que Marco Palacios, en esta misma cátedra, llamó de manera lapidaria “el fratricidio colectivo como fuente de nacionalidad” (Palacios, 2000, p. 421), al mismo tiempo, en la “interioridad” de la escuela, se producía algo mucho más complejo que la mera coexistencia entre las tres motivaciones éticas, cosa de por sí bastante perversa. En términos políticos, podemos decir que si la pedagogía católica integró o cooptó la nueva noción de *infancia autónoma*, insertándola sin negociar sus fines religiosos mayores, la pedagogía liberal integró a su turno las nociones clásicas o “tradicionales” de *infancia obediente*, también sin negociar su ética civil.

Nuestra hipótesis es que esto ha sido posible por la posición funcional que ocupa la escuela moderna en relación con las viejas luchas de soberanía entre la Iglesia y el Estado. Resulta válida acá una tesis general sobre el lugar de la pedagogía como intercambiador ético para la formación de las subjetividades infantiles, que hemos lanzado ya en otro lugar:

Lo que vemos tras las negociaciones en los currículos escolares, lo que las hace posibles, no ha podido ser otra cosa que el objeto –y el producto de compromiso– de las tensiones entre los administradores y los intelectuales orgánicos del Estado y de las iglesias por la hegemonía moral e intelectual. Y revela otra cosa crucial: que ni la Iglesia ni el Estado han podido ser “neutrales” allí en donde ellos mismos exigen serlo. Es que la modernidad de la Escuela, su proyecto mismo de formación de hombres, se juega en mantener el dogma moderno de una neutralidad filosófica de fondo, es decir, de método pedagógico, aun siendo

instituciones confesionales del catolicismo, del protestantismo, de la laicidad o del estado liberal, es decir, campos de aplicación de lo que MacIntyre llamaría “las tradiciones de investigación moral y filosófica”: porque aun siéndolo, estas escuelas pueden mantenerse y competir entre sí, siempre que se asienten sobre una base universal, racional, de equilibrio entre la religión y la ciencia, entre la razón y la fe. De lo contrario, el Estado y la opinión pública las declararían de inmediato “escuelas de secta” o “de partido”¹¹.

Si para las sociedades modernas, el hecho de aceptar que todo pensamiento tiene unos supuestos previos o implícitos —metafísicos, políticos y morales— llegó a ser una ventaja en el libre mercado de las creencias, se convirtió en cambio en un “escándalo” cuando se trataba de su enseñanza en la escuela. Esta querella es otro índice del fenómeno de irenismo ocurrido gracias al campo pedagógico: para poder entrar en la escuela moderna, todas las filosofías se vieron constreñidas a ocultar o racionalizar sus supuestos *a priori*, al tiempo que iglesias y estados se veían en aprietos para hacer creíble su neutralidad y universalidad y ocultar sus supuestos *a priori* ético-políticos, siempre estratégicos cuando se trata de la educación, del gobierno de las subjetividades. Y como ninguna filosofía que no se adscribiera a alguna de estas instituciones tenía posibilidades de acceder a la escuela, para ello debía “normalizarse”, reducir sus “máximos” a unos “mínimos” cuya fijación será función del saber pedagógico y sus autoridades.

Desde este punto de vista, puede mostrarse la continuidad del *quid pro quo* del currículo escolar, que ha nacido del esfuerzo conjunto de las iglesias y el Estado –

¹¹ MacIntyre llega por otra vía a una conclusión análoga, en la que muestra un efecto persistente de la tradición enciclopédica —que aquí hemos llamado método racional—: “La práctica académica general está informada todavía por una creencia enciclopédica clave, aunque en una versión modificada y debilitada [modificada hacia 1870 por efecto de la teoría evolucionista y la antropología]. Me refiero a la creencia de que todo punto de vista racionalmente defendible puede encajarse en cualquier otro, la creencia de que, piénsese lo que se quiera sobre la incommensurabilidad en la teoría, en la práctica académica puede hacerse caso omiso de ella sin peligro. Así, en la construcción y en la realización del plan de estudios en las llamadas sociedades avanzadas, se da por sentado la universal *traducibilidad* de los textos de cada una de las culturas en el lenguaje del maestro y del estudiante. Y así la universalidad es una capacidad de hacer que lo que estaba estructurado a la luz de los cánones de una cultura, sea inteligible a aquellos que viven en alguna otra cultura del todo ajena, con la sola condición de que esta última sea la nuestra propia, u otra muy semejante a ella” (MacIntyre, 1992, pp. 216-217).



hecho de rivalidad y complicidad a la vez— para *normalizar* las relaciones entre la razón y la fe en aras de la formación moral de la juventud. Los viejos y nuevos poderes espirituales han coincidido en un acuerdo no consciente —efecto tácito de sus relaciones de poder— sobre las políticas de la moral, según el cual, para el pensamiento destinado a la escuela sería muy peligroso dejar abiertas las aporías de la relación entre ciencia y religión: la escuela, sea laica o confesional, debe ser ante todo racional: nos ha enseñado a tratar toda aporía y todo pensamiento extremo como una patología o una desviación de la norma dada por la “recta razón” o el “sentido común”. Nacerán de ahí, simultáneamente, una nueva disciplina racional de la religión y una nueva ascética de las ciencias, porque se trata de un juego común, el de la puesta a punto de un régimen de veracidad y de credibilidad, un *dispositivo de saber* en el que el currículo escolar hace de intercambiador (Serres, 1995) entre la religión y la ciencia, entre la moral pastoral y la moral civil, creyendo poder cerrar por la vía pedagógica las aporías del dúo subjetividad/objetividad que las ciencias humanas lanzan reiterativamente sobre todo el saber moderno (Saldarriaga, 2010, pp. 101-102).

Esta descripción de la ambigüedad constitutiva de la ética escolar moderna ataña al panorama global, es decir, occidental. Pues bien, concluyamos esta oportunidad de expresarnos que nos ha brindado la Cátedra Ernesto Restrepo Tirado, para lanzar una hipótesis sobre la singular manera de mirar la ética para la infancia desde el caso colombiano. Diremos que de esa polivalente negociación ética a que obliga la escolarización moderna, en Colombia ha resultado un irónico *quid pro quo* para el régimen de la(s) verdad(es) moral(es), que otros autores tratan de explicarse en términos de secularización.

Los documentos pedagógicos que hemos analizado se reparten en un lapso de cincuenta años, que cubre entre 1890 y 1940. Hemos sugerido que en ese periodo se decantaron las condiciones epistémicas para la “negociación pedagógica moderna” entre el poder moral católico y el poder civil liberal. Es de todos conocido que entre 1940 y 1957, en el plano político, se sucedieron hegemones liberales (1930-1946) y conservadoras (1946-1957) —si se cuenta una dictadura neoconservadora y populista (1953-1957) que unió lo religioso y lo civil simbolizado en un “étereo binomio entre Cristo y Bolívar” (Palacios & Safford, 2002, p. 590) y que desembocó en un acuerdo de gobernabilidad bipartidista conocido como el Frente Nacional (1958-1976), aceptado generalmente en nuestra historiografía como el del inicio de la era de secularización contemporánea, acentuada al parecer por un nuevo régimen constitucional (1991) pluralista y multicultural. Lo que sugerimos tras esta lectura epistemológica de la literatura pedagógica sobre la infancia es que es posible emprender otra lectura del proceso desencadenado desde la Constitución de 1886, siguiendo estas pistas:

En el pensamiento estratégico de los dos proyectos morales —el civil y el religioso—, ambos sectores creyeron haber diseñado la estrategia ganadora cuando: a) el poder moral católico debió acoger la autoridad de los saberes científicos sobre la infancia, con la certeza de que podrían adoptarse y aun aprovecharse pastoralmente en la escuela como una mera tecnología de examen psicológico, es decir, como un *medio neutral* que se podía someter a los altos *fines morales* de la religión católica, y b) al mismo tiempo, y *en el mismo movimiento*, el poder civil secular toleró la presencia de la predica moral confesional, e incluso se aprovechó de ella estimando que mantendría la paz social, mientras pensaba

que la lenta pero inexorable avenida de los saberes experimentales sobre la infancia —y la población en general—, por su propia dinámica tecnocientífica, iría moviendo “la cultura nacional” hacia una racionalidad pragmática y hasta secular: los *medios prácticos* de la ética se impondrían sutilmente sobre los *fines teóricos*. Con esto se abre paso la noción paradójica de una “secularización católica”, noción que proponemos para suscitar nuevas investigaciones sobre la ambivalente situación contemporánea de la formación de los niños y los jóvenes en el sistema escolar colombiano.

Referencias bibliográficas

- Ariès**, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. París: Le Seuil.
- Ariès**, P. (1995). El niño y la calle. De la ciudad a la anticiudad. En *Ensayos de la memoria, 1943-1983*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Donzelot**, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia: Editorial Pretextos.
- Ferrière**, A. (1937). El problema de la disciplina en la escuela nueva. Los principios de autoridad y libertad. En *Revista del Maestro*, vol. 1, Nº 2, p. 29. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Florence**, M. (1984). Foucault, Michel [1984]. En D. Huisman (ed). *Dictionnaire des Philosophes*, t. I, pp. 942-944. París: PUF (edición castellana en *Obras esenciales. Estética, ética y hermenéutica*, vol. III, pp. 363-368. Barcelona: Ediciones Paidós).
- Foucault**, M. (1994). Table ronde du 20 mai 1978 [1980]. En *Dits et écrits. 1954-1988*, vol. IV, 1982-1988, pp. 20-34. París: Gallimard.
- Foucault**, M. (1994). Le sujet et le pouvoir [1982]. En *Dits et écrits. 1954-1988*, vol. IV, 1982-1988, pp. 223-224. París: Gallimard.
- Garrido**, M. V. (1938). Carta de un maestro. Métodos disciplinarios en la escuela (Quibdó, 1º de septiembre de 1937). En *Revista del Maestro*, vol. I, Nº 5, pp. 147-148. Bogotá: Ministerio de Educación (publicada en su integridad en Ó. Saladarriaga. *Del oficio de maestro*, pp. 309-316).
- MacIntyre**, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid: Ediciones Rialp.

- Martínez Boom**, A. (2011). *Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821*. Bucaramanga: UIS.
- Pohl-Valero**, S. (s.f.). Energía, productividad y alimentación: la configuración de una ciencia del trabajo para la optimización del cuerpo humano y social en Colombia, 1870-1920 (en prensa).
- Restrepo Mejía**, M. & Restrepo Mejía, L. (1911). *Elementos de pedagogía. Obra adoptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador*, 4^a ed. 2 vols. Bogotá: Imprenta Moderna.
- Restrepo Mejía**, M. (c. 1930). *Pedagogía de párvulos. Exposición de la enseñanza activa*. Bogotá: Editorial de Cromos.
- Sáenz**, J. (2010). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. <http://www.saenz-javier.blogspot.com/>.
- Sáenz**, J. & Zuluaga, O.L. (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Memoria y Sociedad*, vol. 8, Nº 17, pp. 9-22. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Historia y Geografía.
- Sáenz**, J., Saldarriaga, Ó. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903- 1946* (2 vols). Medellín: Ediciones de la Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes y Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Saldarriaga**, Ó. & Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En Pablo Rodríguez & María Emma Mannarelli (coords.). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, pp. 389-415.
- Saldarriaga**, Ó. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Saldarriaga**, Ó. (2010). La racionalidad del *fanatismo*: independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29, pp. 77-102. España: Universidad de Salamanca.
- Serres**, M. (1995). *Éloge de la philosophie en langue française*. París: Fayard.



Crónica de una curaduría. Los niños que fuimos: huellas de la infancia en colombia¹²

PATRICIA LONDOÑO VEGA¹³

Me propongo describir y comentar la experiencia de la curaduría —compartida con Santiago Londoño Vélez, con la asistencia de Karim León Vargas— para la exposición *Los niños que fuimos: las huellas de la infancia en Colombia*, realizada por el Banco de la República en el marco del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil, con la Biblioteca Luis Ángel Arango como anfitriona.

Nuestro empeño fue recrear, por medio de objetos e imágenes visuales y escritas, la evolución del mundo de los niños en Colombia desde fines de la era colonial hasta 1960, con una breve alusión a los símbolos prehispánicos de maternidad e infancia, aporte del Museo del Oro. Cubrimos hasta la década de los cincuenta, pues de ahí en adelante las imágenes se multiplican en forma desmedida.

Más que una exposición ideada para los menores de edad, ésta fue una exposición sobre la infancia. Un viaje al pasado de los niños, al pasado del trato y la actitud de los grandes hacia ellos en lo que hoy es Colombia. Claro que

¹² Casa Republicana, Biblioteca Luis Ángel Arango, 5 de octubre de 2012 a 11 de marzo de 2013.

¹³ D. Phil. Profesora titular (jubilada) del Departamento de Historia de la Universidad de Antioquia.

este enfoque no impidió que los chicos pudieran disfrutar las imágenes y los viejos juguetes expuestos, como bien lo demuestra la experiencia de visitar el Museum of Childhood de Edimburgo, una colección iniciada casualmente en 1955 por Patrick Murray (1908-1981), un miembro del Concejo Municipal a quien le correspondió recibir unas muñecas que habían pertenecido a la reina.

Una vez que empezaron a recibir juguetes y parafernalia relacionada con la niñez, la cantidad de donaciones hizo que un par de años más tarde buscaran sede propia. Así, en una casona del siglo XVIII adecuada para este fin, nació el primer museo del mundo dedicado a preservar la historia de la infancia. Aunque la guía que publicó Murray advertía que no era un museo para los niños, los chicos acudían y aún acuden por montones¹⁴.

Aunque la curaduría de *Los niños que fuimos* fue compartida, acá hablo a título personal y como investigadora independiente¹⁵. Me pareció útil comentar en esta cátedra el proceso de investigación y curaduría, visto desde diversas ópticas: el trabajo con miras al texto del libro-catálogo y al guion, los hallazgos, las contingencias. Lo hago con la idea de propiciar la discusión de aspectos en los que hay que avanzar, con el fin de facilitar la divulgación de la memoria histórica y el patrimonio cultural, un campo en el que indudablemente el país ha avanzado, pero en el que falta camino por recorrer en la práctica.

¹⁴ City Museums and Art Galleries, *Museum of Childhood*, 2^a ed. Edimburgo, 1993, p. 1. El portal en Internet presenta este museo como “The first museum in the world dedicated to the history of childhood, it displays toys and games from across the generations. The Museum also explores other aspects of growing up, from schooldays and clubs to clothing, health and holidays”.

¹⁵ Expreso mi agradecimiento a Santiago Londoño Vélez y a María Yolanda Álvarez por sus comentarios a un borrador de esta ponencia.



I. Cómo surgió la idea

Hace un par de años, cuando Santiago Londoño Vélez terminaba de redactar su *Pintura en América hispana*, tres volúmenes que recorren la Colonia, los siglos XIX y XX, publicados hace poco por Luna Libros y la Editorial de la Universidad del Rosario, pudo constatar que aparte de los cuadros con querubines e imágenes religiosas, la infancia se empezó a colar en las pinturas de castas novohispana y luego, en el transcurso del siglo XIX, se asomó en aquellos retratos que, además de glorificar a los héroes, caudillos, dictadores y el bello sexo, empezaron a captar niños, posando solos o con sus progenitores.

En estos libros, Santiago agrupa las expresiones pictóricas en las categorías temáticas que fueron surgiendo. En el capítulo sobre la creación del personaje civil dedica unas páginas a los retratos infantiles y los aborda en apartes titulados “Adultos en pequeño”, “El funeral de los angelitos”, “Grupos de párulos”. El panorama que le brindaron estos libros le despertó el deseo de inventariar el arte sobre la infancia en Colombia.

Con esta curiosidad en mente tuvo ocasión de conocer el Museo del Juguete en Medellín. Este “museo”, no registrado legalmente como tal, es una colección privada iniciada hace cerca de veinticinco años por el artista Rafael Castaño. Incluye alrededor de cuatro mil piezas, entre juguetes y objetos usados antes en las escuelas: citolegías, cartillas, útiles, textos, etc.; de fines del siglo XIX hasta hoy. Rafael cuenta que en sus andanzas por el viejo Guayaquil, él se empezó a “encontrar” juguetes que la gente botaba y los fue arrumando en su taller. Poco a poco logró persuadir a los carretileros que esculcan las canecas de los barrios buscando

chatarra y materiales reciclables, de que le llevaran los juguetes que se toparan. Les enseñó a entregárselos tal cual, sin pintarlos o enderezarlos, como solían hacer, creyendo que así los “valorizaban”. A medida que su colección creció, la curiosidad y la necesidad de identificar el país de origen y la fecha de fabricación llevó a Rafael a indagar por la historia del juguete en Colombia y en el mundo. Hoy dispone de una buena colección de libros sobre el tema. Hace diez años prestó materiales para la exposición *Arqueología del juguete*, curada por Carlos Uribe para Comfenalco en Medellín.

● Fabricante norteamericano

Automóvil de baterías

c. 1950

Hojalata

12 × 30 × 13 cm

Rafael Castaño, colección particular

La acogida que tuvo la muestra lo animó a continuar con la catalogación y a divulgar el “museo” en una página de internet, a la que a la fecha ha ingresado una cuarta parte de su inventario, que continúa creciendo. En una reseña que publicó *El Tiempo* (Bogotá, 12 de enero de 2003), Rafael comentó: “Me encanta la sonrisa de los adultos al ver juguetes que hacen parte de su propia historia. Rescatar esos recuerdos es muy grato y los lleva a su niñez”.

● Caja con medallas de varios colegios

c. 1950

Madera, tela y metal

38 × 34 cm

Rafael Castaño, colección particular

La colección es impresionante por el volumen, la variedad, el origen y porque no se trata de piezas

provenientes del sofisticado mercado de los anticuarios, que compran y venden por precios elevados viejos juguetes que lucen como nuevos. A los juguetes y objetos que ha rescatado Rafael se les nota el uso: son fruto de la “cultura de la basura”. Él recoge lo que la gente desecha. Así se ha encontrado tesoros como *La Edad de Oro: publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América*, editada en 1889 en Nueva York por el cubano José Martí, de la cual apenas alcanzaron a salir cuatro números. Se trata de una revista que rompe con los propósitos moralizantes de los textos imperantes en ese entonces para los chicos, en los que se castigaba al desobediente y se premiaba la virtud. Para nosotros fue una suerte descubrir que Rafael tenía esta joya, pues la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA) la estaba buscando para la exposición.

A comienzos del 2010, teniendo en mente el deseo de agrupar las pinturas sobre la infancia y la posibilidad de aprovechar la colección de juguetes, Santiago me invitó a que elaboráramos juntos, en calidad de investigadores independientes, el proyecto para una exposición¹⁶. En junio de ese año presentamos la propuesta “Estampas de la infancia en Colombia: de la Independencia a la República” a la Subgerencia Cultural del Banco de la República, para la cual ambos habíamos curado exposiciones antes¹⁷.

¹⁶ Ya habíamos trabajado juntos como coautores del capítulo “Vida diaria en las ciudades colombianas, 1900–1950”. *Nueva Historia de Colombia* (1980), t. IV. Bogotá: Editorial Planeta.

¹⁷ Curadurías a cargo de Santiago Londoño para el Banco de la República:

*1986: *Colombia 1886: Centenario de la Constitución*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango, julio - septiembre.

*1988: *Rafael Mesa, el espejo de papel (fotografías)*. Medellín: Banco de la República, Faes.

*1993: *Benjamín de la Calle, fotógrafo*. Medellín: Banco de la República, Faes.

*2004: *Jim Amaral. Transfiguraciones 1960–2004. exposición retrospectiva*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango, Museo Banco de la República.

A cargo de Patricia Londoño:

*2007 (8 de agosto) a 21 de enero de 2008: *Acuarelas y dibujos de Henry Price para la Comisión Corográfica de la Nueva Granada*. Catálogo de la exposición. Bogotá: Sala Central, Casa de Moneda, Banco de la República, 80 pp.

*2004–2005: *América exótica: panorámicas, tipos y costumbres del siglo XIX. Obras sobre papel. Colecciones de la Banca Central. Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela*. Catálogo de la exposición. Bogotá: Casa Republicana, Biblioteca Luis Ángel Arango, 9 de diciembre de 2004–7 de marzo de 2005, 128 pp. (reeditado en Quito, 2005).

El momento era oportuno: la Subgerencia preparaba su proyecto Infancia y juego para el periodo 2012-2013, y el gobierno lanzó la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, denominada *De Cero a Siempre*, que coordina iniciativas oficiales y privadas, al igual que cooperación internacional a favor de los más pequeños¹⁸. Y en el 2012 se conmemoró el centenario de la muerte de Rafael Pombo, el poeta de los niños.

La propuesta contemplaba una pesquisa de un año de duración, encaminada a seguirle las huellas al mundo de la infancia en Colombia en los ámbitos de la representación y de la realidad. Trabajamos con una asistente de investigación, Karim León Vargas, historiadora egresada de la Universidad de Antioquia. Como productos finales planteamos el texto y la selección de imágenes para un libro-catálogo y el guion para una exposición, que tendría una versión resumida para llevar a las sucursales del Banco de la República a nivel nacional y una versión para la BLAA virtual.



¹⁸ <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>.



II. Investigar para el catálogo y para el guion, retos diferentes

Si bien ambas tareas avanzan simultáneamente y tienen en común el mismo proceso de investigación, implican retos diferentes. Al escribir, el investigador echa mano de cualquier fuente: visual, escrita, oral, material. Todo se puede acomodar en la narrativa escrita, bien sea un dato concreto o una idea. La puesta en escena en una sala tiene otra lógica: una curaduría implica investigar con una pregunta adicional en mente: qué se puede mostrar o exhibir. Las huellas que interesa recuperar son huellas tangibles: preferiblemente imágenes visuales (dibujos, bocetos, pinturas, grabados, fotografías, caricaturas, esculturas); manuscritos o impresos de la época: libros, revistas, periódicos, folletos, hojas sueltas, avisos, sobre todo si tienen láminas, u otros objetos de la cultura material: adornos, vestuario, mobiliario, útiles, textos y parafernalia escolar, juguetes, misales, estampitas, etc.).

La investigación la hicimos desde Medellín, con un par de estadías en Bogotá, así que procuramos cubrir el país lo mejor posible desde las colecciones disponibles en ambas ciudades, pues no era factible financiar un recorrido más amplio.

Empezamos por buscar las imágenes y objetos. Para ello consultamos el Museo Nacional, el Museo de Arte Colonial, la colección de arte del Banco de la República, el Museo de Antioquia. A pesar de no disponer de un computador con acceso a las bases de datos que tienen para uso interno y para los investigadores que llegan de afuera, en todos estos sitios amablemente nos permitieron consultarlas. También revisamos catálogos de exposiciones y publicaciones especializadas en arte que

reproducen obras de otras colecciones, y visitamos el Museo del Juguete.

Las pinturas académicas del periodo que nos incumbe por lo regular ilustran una parte limitada de la realidad de la infancia, más centrada en el ocio y en las clases altas, y dados los museos de donde provienen, la mayoría se refieren a Bogotá y a las principales capitales del país. Para lograr una perspectiva más incluyente y hacer visibles sectores de la población que no llegaron a la representación pictórica, acudimos al arte documental o costumbrista, en parte ligado a los viajeros extranjeros, y por supuesto a las viejas fotografías. Este conjunto de imágenes permite visualizar otros aspectos de la vida diaria de la niñez, de diferentes clases sociales y grupos étnicos, de distintas partes del país, incluyendo zonas apartadas como el Vaupés o la Amazonia, que no figuran en las pinturas de corte académico. Complementamos la muestra con imágenes procedentes de la publicidad gráfica, las caricaturas y colecciones de postales extranjeras que circularon en el país.

● **Niño Daniel Guerra Vargas** [aparece muerto en brazos de la exesclava de su abuela Florentina Calvo de Vargas]

1862

Daguerrotipo

Pilar Moreno de Ángel, *El daguerrotipo en Colombia*, Bogotá, 2000

Biblioteca Luis Ángel Arango

● **Fotógrafo anónimo**

Misioneros capuchinos en el orfelinato de Nazareth [La Guajira]

Informe de la Compañía de María en el vicariato apostólico de los Llanos de San Martín, Bogotá, 1918

Biblioteca Luis Ángel Arango, Sala de Libros Raros y Manuscritos

● Fotógrafo anónimo

Niños en clase

Cromos, Bogotá, septiembre de 1931

Biblioteca Luis Ángel Arango, Hemeroteca

En el caso de la fotografía, acudimos al Archivo Fotográfico de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín, el cual tiene una colección enorme y es una dicha consultar, además de que tiene estandarizados los canales para solicitar copias y permisos. También nos fueron útiles los catálogos de fotografías provenientes de álbumes familiares y otras colecciones rescatadas por las áreas culturales del Banco de la República de Riohacha a Pasto, al igual que otros catálogos y publicaciones sobre la historia de la fotografía en el país. Muy productiva resultó la búsqueda en revistas ilustradas de la época, entre ellas *Cromos* (Bogotá, 1916-1960), *El Gráfico* (Bogotá, 1910-1941) y *Letras y Encajes* (Medellín, 1926-1959).

● Alfredo Greñas

Pedagogía cachas flojas

1880

Caricatura

El Zancudo: periódico cándido, antipolítico, de caricaturas, costumbres y avisos, Bogotá, 1890, vol. II, N° XIII

Universidad de Antioquia, Biblioteca Central, Hemeroteca

Paralelamente a la búsqueda de imágenes y objetos elaboramos una ambiciosa bibliografía de trabajo, separando por un lado las fuentes o impresos de la época (cartillas, catecismos, folletos, manuales, revistas, periódicos, textos escolares, informes, estampitas de la primera comunión, postales, cómics, láminas coleccionables, afiches, propaganda comercial), y por otro, libros, artículos, ponencias y tesis de grado inéditas sobre diversos aspectos relacionados con la niñez: crianza, salud, educación, ocio, devociones, trabajo, atuendo, etc. Encontramos bastante material de interés, al que se sumaron estudios en campos afines, como la historia de la educación, la familia, la mujer, la salud, las guerras, la demografía, la pobreza, la beneficencia, la literatura y la legislación.

A medida que hallamos obras o elementos que eventualmente podrían servir para exhibirlos, procedimos a almacenar una preselección de éstos en una base de datos (Excel de Microsoft). Luego desglosamos los datos en cerca de treinta columnas o variables: un código consecutivo para identificar cada registro, título, fecha y lugar, técnica, tamaño, autor –pintor, dibujante, grabador, fotógrafo–, localización y registro del original, y en el caso de los ítems provenientes de impresos, usamos varias columnas para anotar el autor, título y datos editoriales. Destinamos un par de columnas para poder recuperar las obras, según una lista de temas y de subtemas. En una columna marcamos las obras escogidas para el preguión y en otra las del guion final. En otra anotamos la sección o sala donde se exhiben, y finalmente, otra muestra si se exhibe el original, una copia facsimilar, o si es un impreso u objeto para exhibir en una vitrina.

En total, ingresamos 1.593 registros. De cada obra u objeto almacenamos una reproducción digital en baja resolución para facilitar la identificación.

Reunir los datos de las imágenes y objetos en una base de datos nos brindó la posibilidad de ordenarlos en función de las necesidades de las fases de la investigación, según cualquiera de las variables mencionadas: por temas, por el lugar y la fecha que documentan, según la entidad donde reposa el original, por autor o artista, etc. Esta herramienta fue útil no sólo para escoger las obras y objetos del preguión y luego del guion final, o para armar las listas de cada sala, y las listas por proveedores, sino también para armar series que nos ayudaron a “leer” e interpretar esta fuente con miras a redactar el texto del catálogo, un útil complemento del análisis de la información escrita. Al igual que hicimos con otras fuentes, tomamos nota de los ideales y las realidades que las series de imágenes y objetos documentan.

Acopiar y preparar una antología de materiales de naturaleza tan disímil como los reunidos para esta exposición inevitablemente lleva al investigador a depender del estado de las colecciones que albergan en el país los museos, archivos y bibliotecas. Hay aspectos ricamente documentados y otros con enormes carencias.

Tuvimos el privilegio de curar esta exposición para una entidad cultural excepcional: el Banco de la República. Excepcional, pues sus colecciones abarcan cerámica y orfebrería prehispánica, una colección de arte que incluye pinturas, obra gráfica y fotografías, y la colección patrimonial que conserva la Sala de Libros Raros y Manuscritos de la Biblioteca Luis Ángel Arango. Buena parte de las pinturas, fotografías, grabados, postales y textos de la época escogidos para la muestra provienen de dichas colecciones. Excepcional también por la disponibilidad del equipo de trabajo, presto a brindar su apoyo para el resultado exitoso del proyecto.

En cuanto a las carencias, tal vez la principal tiene que ver con los objetos de la vida diaria relacionados con la infancia. Soñamos con una muestra que además de juguetes incluyera cunas, ropa, pupitres, útiles escolares... Pero en Colombia hasta hace relativamente poco la vida cotidiana de la gente del común no era objeto de atención por parte de los museos, y paradójicamente iniciativas pioneras en este campo, como la del Museo del Siglo XIX, creado en 1980, han desaparecido. Este Museo lo alcanzamos a consultar justo cuando el personal estaba empacando las colecciones para entregarle la casa al Ministerio del Interior, pero ya venía de capa caída de tiempo atrás.

Por fortuna a su fundadora, Aída Martínez Carreño, fallecida en el 2009, no le tocó presenciar tan triste final de una obra que ella había iniciado hacia 1974, cuando empezó a reunir para el Banco Cafetero una colección de obras pictóricas del arte colombiano de fines del siglo XVIII al siglo XX. En los años ochenta, en la entonces recién inaugurada sede del Fondo Cultural Cafetero en Bogotá, una casa republicana aledaña a la Casa de Nariño, se dedicó a recopilar, conservar, investigar y divulgar la historia de la vida cotidiana y de la cultura material¹⁹. En un medio con escasa trayec-

¹⁹ Entre las exposiciones que organizó, dos dieron pie a sus libros: *Mesa y cocina en el siglo XIX* (Bogotá: Fondo Editorial Cafetero, 1987; 2^a edición: Bogotá, Planeta, 1990) y *La prisión del vestido* (Bogotá, Ariel Planeta, 1995), dos aportes significativos a la nueva historia social de Colombia. Véase Pablo Rodríguez Jiménez, “Aída Martínez Carreño: obituario”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, N° 1, vol. 36, 2009, pp. 355-360. Otras exposiciones fueron *Cien Marías* (1985), y *Cartulinas de amor: historia de la tarjeta postal* (1990).

toria en este campo, logró reunir una valiosa colección de imágenes visuales, mobiliario, objetos y vestuario como éste:

● **Vestido infantil ceremonial perteneciente a Rosalina Otero de Wilches**

1885

Museo del Siglo XIX, Fondo Cultural Cafetero

[En custodia en el Museo Nacional de Colombia, Bogotá]

Hoy en día, parte de las colecciones del Museo del Siglo XIX pasaron en custodia al Museo Nacional, pero el papeleo aún no termina; es más, en vísperas de la inauguración de la muestra todavía no sabemos si podremos contar o no con las obras escogidas de lo que alcanzamos a ver de ese museo antes del cierre.

En otros países hay más tela de dónde cortar para exposiciones de índole similar. Así lo atestiguan la cantidad y la calidad de las imágenes que ilustran los capítulos dedicados a la historia de la infancia en los estudios sobre la historia de la vida privada en Europa o en países americanos como Estados Unidos o México. Un ejemplo reciente que cabe mencionar es *Century of the Child: Growing by Design, 1900-2000*, muestra abierta desde el 29 de julio hasta el 5 de noviembre de 2012 en el Museo de Arte Moderno (MOMA) de Nueva York. La curaduría estuvo a cargo de Juliet Kinchin y Aidan O'Connor, quienes se inspiraron en el libro *Century of the Child* que la sueca Ellen Key publicó en 1900, pronosticando con acierto la preocupación por los derechos, el bienestar y la protección de la infancia que surgiría en el siglo que recién empezaba. En el catálogo del MOMA se reproducen más de cuatrocientas ilustraciones, acompañadas de sesenta y cinco breves ensayos sobre diversos temas, que tienen en común mostrar cómo ideas innovadoras en el plano del diseño han contribuido al desarrollo físico, mental y emocional de la niñez.

Volviendo a la exposición *Los niños que fuimos*, para abarcar un universo tan vasto nos repartimos los temas, y cuando juzgamos que teníamos suficientes datos, nos propusimos separar el trabajo con miras por un lado a redactar el texto para el catálogo y por otro a hacer el guion de la exposición.



III. El guion: del deseo a la realidad

Una cosa es lo que el investigador encuentra y desea incluir en una exposición y otra es lo que finalmente se puede exhibir, pues en el camino surgen montones de contingencias.

A partir de los cerca de 1.600 registros de obras y objetos identificados en la base de datos que elaboramos para esta investigación, procedimos a hacer un preguion. La muestra inicial, realizada con el criterio de cubrir distintas épocas, regiones, temas y tipos de obras y objetos, arrojó un primer total de 674 obras, provenientes de una treintena de entidades o proveedores. El Banco nos hizo aterrizar de plano del deseo a la realidad: la muestra era inmanejable por su envergadura y complejidad. No basta con averiguar que una obra existe, hay que preguntar lo siguiente: ¿es factible conseguirla para la exposición, considerando limitaciones presupuestales, jurídicas o de voluntades? Y aunque la obra o imagen esté disponible para la muestra, ¿se puede conseguir permiso para reproducirla en el catálogo?

El recorte del número de proveedores implicó tomar decisiones como ésta que cito a modo de ejemplo: de las acuarelas que el maestro Pedro Nel Gómez tituló *Maternidad*, habíamos escogido una de 1940, que muestra en primer plano una madre desnuda con las piernas recogidas con un brazo y con el otro sostiene un bebé también desnudo. Para facilitar el proceso de legalizar la exhibición de la obra, optamos por otra que lleva el mismo título y forma parte de la Colección de Arte del Banco de la República, pintada en 1972.

Aun cuando también muestra una madre desnuda que mira embelesada a su bebé cubierto con una manta,

la imagen no proyecta la misma fuerza dramática de la anterior.

● Pedro Nel Gómez

Maternidad

c. 1940, Medellín

Acuarela

Casa Museo Pedro Nel Gómez, Medellín

● Pedro Nel Gómez

Maternidad

1972

Acuarela

70 × 103 cm

Colección de Arte del Banco de la República, Bogotá

El ejercicio de elaborar el preguion nos sirvió para formarnos una primera idea de las secciones en las cuales podríamos organizar la exhibición; en otras palabras, para descubrir el hilo de una estructura narrativa desde la cual contar la historia en las salas, estructura diferente de la periodización que dictó el material para el texto del libro -catálogo.

La secuencia del texto del catálogo y del guion no pudo ser la misma: hay temas abordados en el texto para los cuales no encontramos casi nada para exhibir, y en cambio, para algunos temas que apenas ocupan pocas páginas del catálogo, abundan las imágenes. En contraste con la secuencia primordialmente cronológica que seguimos en el catálogo, las salas se agruparon con un criterio temático.

Una exposición, al igual que una película, es una creación colectiva. Aparte del curador, en la preparación intervienen y participan otros “narradores” que influyen



de manera imperativa en la puesta en escena definitiva. El curador escoge las obras y propone un guion que las hilvana en una secuencia y redacta unos textos de apoyo en salas que ayudan a que la antología cuente un cuento. Después de entregar el guion, viene una compleja etapa logística que implica contratos, avalúos, seguros, permisos legales, y luego vienen la etapa museográfica y la preparación editorial del catálogo. Para poner al alcance del público los resultados de la investigación se requiere la intervención de un sofisticado equipo de trabajo: de quienes gestionan el préstamo de las obras (representantes de los titulares para firmar contratos de exhibición de las obras, pólizas de seguros, pago de derechos), de quienes se ocupan del diseño y del montaje de la exhibición, de quien diseña y diagrama el catálogo, de quien coordina todo el equipo. Cada fase demanda ajustes, y entre todos se moldea el producto final. La empatía y la comunicación entre las partes son claves para el resultado.

En la versión definitiva del guion eliminamos alrededor de 150 piezas de las 674 que tenía el preguion. Evitamos escoger obras que implicaran un aumento innecesario del número de proveedores; evitamos, con contadas excepciones, escoger una obra por proveedor, por lo engorroso de elaborar un contrato para un solo ítem. Les dimos prioridad a obras provenientes de colecciones públicas sobre las de colecciones privadas. En la medida de lo posible, por costos, optamos por piezas disponibles en Bogotá, sede de la exposición. Sin embargo, como veremos enseguida, los ajustes al guion continuaron después de haberlo entregado, pues el proceso encaminado al préstamo de las obras siguió deparando sorpresas e inconvenientes.

Entre las pocas excepciones que hicimos en el sentido de incluir obras de colecciones privadas, figuran un par de folletos de la segunda edición de los *Cuentos pintados para niños*, de Rafael Pombo, hecha en Nueva York por la casa Appleton, que tras una búsqueda detectivesca localizamos en Bogotá. En Colombia, ninguna biblioteca conserva ejemplares de esta edición de 1898 ni tampoco de la primera, la de 1867, también de la casa Appleton. De esta última hay ejemplares en la British Library, de Londres.

● Portada y contraportada

Rafael Pombo, *Cuentos pintados para niños: La pobre viejecita*, Nueva York, D. Appleton & Co., 1898
Edición para la Secretaría de Educación, México
Colección particular, Bogotá

Además de las colecciones del Banco de la República (Museo del Oro, Colección de Arte, Biblioteca Luis Ángel Arango —en especial la Sala de Libros Raros y Manuscritos—), que suman una parte significativa de la muestra, las demás obras —incluyendo copias facsimilares— provienen de las siguientes entidades. En Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, Fundación Rafael Pombo, Instituto Caro y Cuervo, Museo de Arte Colonial, Museo de Bogotá, Museo de la Independencia Casa del Florero, Museo Nacional de Colombia, Museo Pedagógico Colombiano de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Rosario. En Medellín: Biblioteca Pública Piloto, Centro Cultural Biblioteca Luis Echavarría Villegas de la Universidad Eafit, Museo de Antioquia, Museo de Arte Moderno, Palacio de la Cultura Rafael Uribe Uribe.

Las formas de exhibición varían: del total de 523 obras y objetos seleccionados, 66 son obras pictóricas originales, 14 son copias facsimilares de pinturas cuyos originales por diversas razones no se pudieron conseguir en préstamo, 211 son impresos y objetos de la época, y 232 son copias hechas para la exposición de negativos provenientes de archivos fotográficos, entre ellos el renombrado Archivo Fotográfico de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín, de carátulas de libros y folletos de la época, y de láminas publicadas en impresos de la época.

La exposición se dividió en ocho secciones. Cada una con su título, un párrafo que la presenta y una selección de citas de escritos de la época.

- Cronología.
- Símbolos prehispánicos de maternidad e infancia.
- Creaciones para la niñez: abarca los cuentos, relatos, poemas y obras de teatro, revistas y periódicos para la infancia, las primeras tiras cómicas y la música compuesta para los pequeños.
- Representaciones: traza la evolución en las formas de visualizar la infancia en Colombia, que han oscilado entre la idealización y el realismo.
- Modernización: alude a iniciativas en los campos de la puericultura, la pediatría, la economía doméstica, la obstetricia, la cruzada por la higiene, la urbanidad y la asistencia social, con criterios seculares que desde fines del siglo XIX divulgaron nuevas prácticas para el cuidado del recién nacido

y su crianza, buscando disminuir la mortalidad infantil y formar los niños vistos como los ciudadanos del futuro.

- Jugar, estudiar, rezar, trabajar: documenta las ocupaciones alrededor de las cuales giraba la vida de los menores.
- Infancia como mercado: traza el descubrimiento, desde las primeras décadas del siglo XX, de la infancia como un mercado atractivo para el comercio e industria de alimentos y bebidas, remedios, trajes y juguetes.
- Vicisitudes: durante la investigación llamamos coloquialmente la “sala negra” al conjunto que documenta la cruda realidad que enfrentaron miles de menores a causa de la pobreza, las enfermedades, el abandono, el maltrato, las guerras y algunas prácticas tradicionales de crianza.

El entusiasmo que esta exposición despertó en la Subgerencia Cultural superó las exigencias del montaje, así como la edición del catálogo y demás productos de apoyo. Se tradujo en la adquisición de materiales y en iniciativas como ésta: entre las fuentes que encontramos para la sala Creaciones para la Infancia figura el *Cancionero escolar*, compilado por el músico boyacense Carlos A. Torres (1833-1911), publicado hacia 1935 como una de las cartillas escolares para el programa oficial de Cultura Aldeana de Colombia. Al visitar esta sala, el público escuchará una grabación —hecha por la Corporación Cantoalegre de Medellín, por encargo de la Subgerencia Cultural— de una parte del repertorio de este cancionero. Claudia Gaviria se responsabilizó de la dirección musical, selección y adaptación, José Villa estuvo a cargo de los arreglos y la producción musical y el coro de niños es el de Cantoalegre.



IV. El catálogo: trascendiendo la exposición en el tiempo y el espacio

El catálogo permanece cuando una exposición termina, pues lo pueden consultar personas que no tuvieron ocasión de visitar la muestra; de ahí que le concediéramos gran importancia. El catálogo *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia* es un libro de 196 páginas, con un texto de carácter divulgativo, pocas notas de referencia, en lenguaje directo y sencillo, profusamente ilustrado (105 ilustraciones), al igual que una interesante bibliografía al final.

La imagen de la cubierta, una adquisición reciente de la colección de arte del Banco de la República, expresa bien el pasado de la infancia: a primera vista es difícil reconocer si se trata de un niño o una niña, pues hasta comienzos del siglo XX el atuendo no era bien diferenciado por sexo. Sobresale en la imagen el tratamiento preciosista de los encajes, brillos y transparencias, y el cuidado que puso el artista en modelar el rostro y pintar los ojos. No obstante, el rostro, dotado de rasgos de una persona mayor, refleja la falta de identificación de la infancia como una etapa con identidad propia: los infantes eran considerados adultos en miniatura.

• José Miguel Figueroa

Retrato del niño Cuervo

Siglo XIX

88 × 55,1 cm

Óleo sobre tela

Colección de Arte del Banco de la República, Bogotá

El proceso seguido fue el de una investigación convencional. Leímos algunos de los principales

estudios sobre la historia de la infancia en otras latitudes y épocas para familiarizarnos con el tema: Phillippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*; del mismo autor, con Georges Duby, los capítulos pertinentes de los volúmenes de la *Historia de la vida privada*. En América Latina, de Alberto del Castillo Troncoso, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920* (México, 2006), y de Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli (coords.), *Historia de la infancia en América Latina* (Bogotá, 2007). Consultamos los libros pioneros en el tema en Colombia: Cecilia Muñoz y Ximena Pachón V., *La niñez en el siglo XX* (Bogotá, 1991). De Javier Sáenz Obregón y otros, *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, 2 vols (Medellín, 1997).

A pesar de que en el proyecto pensábamos arrancar con la Independencia, durante la pesquisa vimos la necesidad de cubrir los antecedentes coloniales. Organizamos el texto en tres grandes capítulos: infancia colonial, párvulos decimonónicos y siglo de la infancia.

En la parte sobre la infancia colonial contemplamos los casos de los niños blancos, mestizos, indígenas, esclavos, prácticas de ilegitimidad, infanticidio, abandono. Abordamos temas como las nodrizas y amas de cría. En cuanto a los modelos de infancia en la imaginería, repasamos figuras como el Niño Jesús, la Niña María y el culto mariano, los ángeles y otras imágenes infantiles.

En el capítulo dedicado a los párvulos decimonónicos se cubren las implicaciones para la infancia de los grandes temas de aquella centuria: la educación, el peso de la religión, el trabajo, la pobreza, la elevada mortalidad, la guerra. Esbozamos los cambios que emergen al cerrar el siglo, gracias a los avances de la puericultura, la pediatría y la economía doméstica, que buscaron enseñar a las madres nuevas prácticas para el cuidado del recién nacido y su crianza, no sin tener fricciones con las costumbres del pasado.

En el capítulo sobre el siglo XX, siglo de la infancia, se muestra cómo surge la idea de la niñez en función del futuro de la nación. En este lapso se debatió sobre la inconveniencia del trabajo infantil, se trataron de normalizar y formalizar las maneras del trato social mediante la urbanidad y el buen tono, lo que operó como forma de diferenciación social entre pobres y acomodados, citadinos y campesinos. Desde la ciencia, las instituciones y las leyes se intentó cuidar y proteger la infancia.

En la atención a la niñez desamparada soplaron aires modernizantes: la asistencia social poco a poco se empezó a pensar con criterios seculares, como una obligación del Estado. Los médicos obstetras comenzaron a remplazar a las comadronas en las áreas urbanas. La lucha por la higiene se extendió a las aulas. Los nuevos hábitos de aseo difundieron la conveniencia del baño varias veces a la semana, la limpieza física se empezó a ver como sinónimo de la limpieza moral. La infancia se comenzó a descubrir como mercado y *target* publicitario para los fabricantes nacionales y extranjeros, que vieron en ella un atractivo mercado para ropa, juguetes y remedios. Surgieron la gimnasia, los deportes, el escultismo. A medida que avanza el siglo, proliferan las creaciones literarias, musicales y teatrales para la infancia. Concluimos con la infancia como se evoca en las memorias y reminiscencias personales.



V. Préstamo de obras y permisos para reproducirlas

Quisiera referirme a las contingencias que surgieron durante el proceso conducente al préstamo de obras para la exposición y a la obtención de los permisos para reproducirlas en el catálogo. Lo hago con el ánimo de invitar a una reflexión sobre la vocación de los museos y las entidades culturales de brindar a la sociedad la posibilidad de acceder de la manera más amplia a sus colecciones, así como también con el propósito de ilustrar a quienes se embarcan en la curaduría de exposiciones como ésta, indicándoles que el resultado final depende de diversas circunstancias, entre ellas el estado de las colecciones de los museos o instituciones públicas, la mentalidad imperante en torno a las colecciones privadas, el grado de

prioridad que se concede a la divulgación de la memoria visual y el patrimonio cultural, e incluso la actitud de quienes custodian las colecciones. Conviene idear formas de allanar dificultades como las que relaciono enseguida, a favor del derecho a la información que tienen los ciudadanos en materia de memoria histórica.

Empiezo por mencionar el cierre del Fondo Cultural Cafetero y el Museo del Siglo XIX, que nos hizo desistir de incluir imágenes tan especiales como el dibujo de Manuel Doroteo Carvajal:

Manuel Doroteo Carvajal

Dibujo de los hijos

1862

Dibujo

Museo del Siglo XIX

Al momento de redactar esta ponencia, un par de días antes de la apertura de la muestra, nos enteramos de que finalmente sí llegarán piezas como el vestido infantil ceremonial que mencioné al comienzo, que forma parte de las colecciones del Museo del Siglo XIX que pasaron a custodia del Museo Nacional.

No pudimos exhibir varios de los originales por ser parte de salas de exhibición permanente. En un universo relativamente reducido como es el arte colombiano, que documenta escenas de la vida diaria, es entendible que un museo no quiera prescindir en forma temporal de varias obras de un mismo tema o periodo. En países donde este universo es significativamente mayor, el museo o el curador las pueden remplazar con otras. El catálogo de la exposición *Pintura y vida cotidiana en México, 1650-1900*, que tuvo lugar en Ciudad de México en 1999, por ejemplo, muestra que allí hay suficiente material para escoger. En el caso colombiano, sentimos haber tenido que prescindir de exhibir los originales de piezas significativas y únicas como las siguientes:

Anónimo

José María Vergara Azcárate y Gómez de Sandoval

Siglo XVII

Óleo sobre tela

99,5 × 72 cm

Museo Nacional de Colombia, Bogotá

⌚ **Manuel Doroteo Carvajal Marulanda (atribuido)**

La familia de José Hilario López

c. 1853

Óleo sobre tela

189 × 121 cm

Museo Nacional de Colombia, Bogotá

⌚ **Anónimo**

Rafael Pombo

1835

Óleo sobre tela

75 × 43,8 cm

Museo Nacional de Colombia, Bogotá

⌚ **Ricardo Acevedo Bernal**

La niña de la columna

1894

Óleo sobre tela

41 × 30,5 cm

Museo Nacional de Colombia, Bogotá

⌚ **Eugenio Zerda García (Bogotá, 1878-1945)**

En el baño

Óleo sobre tela

163 × 189 cm

Museo Nacional de Colombia, Bogotá

El Instituto Caro y Cuervo, una entidad creada por el gobierno, exhibe en una sala de su sede en el barrio La Candelaria dos óleos con retratos de los niños Cuervo, pintados en la década de 1840. Son piezas especiales por su composición y calidad estética, por la fecha tan temprana de realización y por lo poco conocidas. Es una pena haber desaprovechado la ocasión de exhibir los originales de estas piezas tan singulares, patrimonio público de todos los colombianos.

bianos, en el contexto de otras narrativas, miradas y conjuntos que sin duda resaltan su significado y su valor patrimonial. Optamos por exhibir copias facsimilares.

● Anónimo

Niño Ángel Augusto Cuervo Urisarri, de dos años de edad, el 7 de marzo de 1840

1840

Óleo sobre tela

109 × 69 cm

Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Donación Inés Cuervo de Baraya

● Anónimo

Ángel María Cuervo y Urisarri, de 18 meses de edad, 1820(?)

c. 1846

Óleo sobre tela

124 × 57 cm

Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Donación Teresa Cuervo Borda

Por razones jurídicas, el Museo de Arte Moderno (MAM) de Medellín no pudo facilitar dos acuarelas de la pintora Débora Arango, *Maternidad negra y Paternidad*, hechas en los años cuarenta. Dada la crudeza con la que la artista aborda estos motivos de la infancia, que por lo regular son idealizados, no encontramos con qué sustituirlas.

● Débora Arango

Maternidad negra

c. 1944

Acuarela

99 × 66 cm

Museo de Arte Moderno, Medellín

● Débora Arango

Paternidad

c. 1948

Acuarela

103 × 68,5 cm

Museo de Arte Moderno, Medellín

Pese a las gestiones hechas, fue imposible conseguir varias obras u objetos que están en manos de entidades oficiales que no son museos, o no cuentan con los canales adecuados para atender una solicitud de préstamo para una exposición. Una obra cuyo original sentimos mucho no haber podido exhibir fue la acuarela *Infancia del general J. Ma. Córdova*, pintada por José María Espinosa, el retrato infantil de un héroe montado en su caballito de palo que se conserva en el Palacio de la Cultura Rafael Uribe Uribe en Medellín, ente adscrito al gobierno departamental. El procedimiento exigido para el préstamo de la obra es engorroso y lento: comités que se reúnen sólo cada cierto tiempo e innumerables trámites. Frustrante.

● José María Espinosa

Infancia del general J. Ma. Córdova

17 de marzo de 1828

Acuarela sobre papel

24 × 18 cm

En algunos casos, las piezas forman parte de una colección no constituida formal y jurídicamente. Puedo citar el caso del Museo Pedagógico, un empeño admirable de varios profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) que han acopiado un valioso material en su estrecha oficina. A pesar de la voluntad de colaborar con la exposición, fue bastante dispendioso, por decir lo menos, gestionar con la institución educativa el contrato para el préstamo de estos dos pupitres de mediados del siglo XX.

● Pupitre

c. 1950

Madera y metal

Museo Pedagógico Nacional, Bogotá

En cuanto a las colecciones particulares, es difícil saber qué tesoros oculta este universo. Las copias que eventualmente salen publicadas en algunos textos le dan al investigador una idea de lo que imagina es como la punta de un iceberg. En manos privadas encontramos obras tan especiales como el óleo pintado por Francisco Antonio Cano en 1908, *Vendedora de frutas*, que ilustra una escena costumbrista callejera, en la que dos niños y una niña, de camino a la escuela, se detienen a comprar frutas. Los tres llevan sombrero y botines. Ellos lucen traje

marinero, ella un vestido blanco, larga cabellera y una pizarra en la mano. No fue posible exhibir el original porque los propietarios no aceptaron prestarlo. De nuevo, es una lástima que obras como ésta no se puedan reproducir en una publicación que busca aportar a la recuperación del patrimonio y que invita a reflexionar sobre la historia de la infancia en nuestro medio.

● **Francisco Antonio Cano Cardona**

Vendedora de frutas

Óleo sobre tela

64 × 96 cm

Colección particular, Medellín

Localizar el original de muchos de los grabados o fotos que hallamos reproducidos en la bibliografía secundaria nos tomó varias horas de trabajo. Por descuidos y erratas de los autores o de los editores, vaya uno a saber, o por falta de créditos completos en los pies de foto, fue difícil —y en algunos casos imposible— localizar el original y saber si la imagen en cuestión es del dominio público, o si se debía gestionar el permiso de reproducción. Cito a manera de ejemplo dos fotografías que encontramos en el libro de Ximena Pachón y Cecilia Muñoz V., *La niñez en el siglo XX* (Bogotá, Planeta Colombiana Editorial S.A., 1991). La edición, pionera y clave para nuestra investigación, incurre en varias imprecisiones al citar las fuentes de las fotografías: la foto “Niños entierran niños”, que al parecer salió en la *Revista Ilustrada* de 1900, no la encontramos allí, y la titulada “Chinos bogotanos con uniforme y armamento en un batallón de soldados”, que aparentemente apareció en un número de *Cromos* de 1900, no pudo salir en dicha revista, pues *Cromos* circuló a partir de 1916.

Anónimo

Niños entierran niños

1900

Fotografía

Revista Ilustrada, Bogotá, fecha sin identificar

Biblioteca Luis Ángel Arango, Hemeroteca

Anónimo

Chinos bogotanos con uniforme y armamento en un batallón de soldados

1900

Fotografía

Cromos, Bogotá, fecha sin identificar

Biblioteca Luis Ángel Arango, Hemeroteca

La selección de obras para ilustrar el catálogo o para incluir en la versión para la BLAA virtual también se vio afectada por la forma como opera la ley vigente sobre derechos de autor. Ésta establece que si el autor no lleva más de ochenta años de fallecido, se debe contactar a los herederos para obtener el permiso para utilizar la obra²⁰, o que si la obra tiene como titular a una persona jurídica, deben haber transcurrido cincuenta años desde su exhibición²¹.

Además, en el derecho nacional, cada utilización de una obra requiere una autorización previa y

²⁰ Ley 23 del 28 de enero de 1982, “Sobre derechos de autor”, capítulo II, sección primera: Derechos patrimoniales y su duración. Artículo 21: “Los derechos de autor corresponden durante su vida, y después de su fallecimiento disfrutarán de ellos quienes legítimamente los hayan adquirido, por el término de ochenta años. En caso de colaboración debidamente establecida, el término de ochenta años se contará desde la muerte del último coautor”.

²¹ La Ley 1520 de 2012 amplía este plazo a setenta años.



expresa²², y por ello, aunque se cuente con la autorización para exhibir la obra, ello no implica que se pueda reproducir en el catálogo, ya que ésta sería una forma de utilización diferente, circunstancia que se agrava en el caso de las obras pictóricas, escultóricas o de artes figurativas en general, respecto a las cuales el derecho de reproducción no se transfiere con la enajenación de la obra, pues queda a cargo del autor, salvo pacto en contrario²³.

En la práctica, el problema es que por lo regular los museos o entidades no disponen de un directorio actualizado para localizar a los herederos. Cito varios casos de obras que por este motivo lamentablemente tuvimos que excluir del catálogo:

Ricardo Moros Urbina

La lectora

1908

Acuarela y lápiz sobre papel

25,3 × 34,8 cm

Museo Nacional de Colombia, Bogotá

Eugenio Zerda García

La niña del pajarito

c. 1915

Óleo sobre tela

33,5 × 23 cm

Museo Nacional de Colombia, Bogotá

Eugenio Zerda García

En el parque

c. 1915

Óleo sobre tela

113 × 154 cm

Museo Nacional de Colombia, Bogotá

²² Artículo 7 de la Ley 23 de 1992: “Las distintas formas de utilización de la obra son independientes entre ellas; la autorización del autor para una forma de autorización no se extiende a las demás”.

²³ Artículo 185 de la Ley 23 de 1982: “Salvo estipulación en contrario, la enajenación de una obra pictórica, escultórica o de artes figurativas en general, no le confiere al adquirente el derecho de reproducción, el que seguirá siendo del autor o de sus causabientes”.

 Roberto Pizano Restrepo*La madre*

c. 1920-1923

Óleo sobre lienzo

81 × 64 cm

Museo Nacional de Colombia, Bogotá

Inconvenientes como los mencionados nos llevaron a reflexionar sobre los derechos de autor. Resulta paradójico que una ley termine relegando al olvido lo que pretende proteger. Ante la imposibilidad práctica de contactar a los herederos de un autor que falleció hace menos de ochenta años para que autoricen la reproducción de una obra —muchos de los herederos probablemente ni siquiera saben lo que su pariente antecesor produjo—, los investigadores se ven abocados a no contar con estas obras. Y así, quedan a salvo los derechos de la obra, pero es triste que no se pueda divulgar ni siquiera en el catálogo de una exposición encaminada a contribuir a la preservación de la memoria cultural y la identidad nacional.

Así las cosas, la historia como construcción termina siendo, por momentos, no lo que se encuentra como resultado de un proceso de investigación en eso que podría ser el gran archivo común, expresión de la memoria colectiva, sino lo que se *puede* divulgar del patrimonio que custodian o poseen los sectores públicos y privados, y si bien en el país se ha avanzado bastante en la recuperación del patrimonio cultural y de la memoria histórica, en la práctica queda terreno por recorrer con miras a facilitarles la labor a las instituciones interesadas en divulgar ese patrimonio.

Por encima de las contingencias mencionadas, fue sumamente satisfactorio poner los resultados de la investigación en manos de un equipo de personas de tan alto nivel como las que se encargaron de todas las facetas y la compleja logística de la exposición, bajo la batuta de la Subgerencia Cultural del Banco de la República, la Dirección de la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Unidad de Artes y demás dependencias que de una u otra manera hicieron posible este sueño. Celebro, y sé que Santiago y Karim también, haber tenido el privilegio de trabajar con un grupo tan entusiasta y profesional. Nuestro reconocimiento a cada uno de los involucrados en el Banco de la República, extensivo a las demás entidades y personas que generosamente facilitaron materiales para esta puesta en escena del pasado de la niñez en Colombia.

Nota del editor

El Ministerio de Cultura, mediante contrato de comodato 2170 de 2012, suscrito con el Banco de la República, apoyó la realización de la exposición *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*, mediante el préstamo de cuarenta y dos obras por un periodo de seis meses, entre octubre de 2012 y marzo de 2013, discriminadas así: de la colección del Museo Nacional de Colombia, dieciocho obras; de la colección de la Biblioteca Nacional, diez obras; de la colección del Museo de la Independencia - Casa del Florero, una obra; de la colección del Museo Colonial, diez obras, y de la colección del Museo del Siglo XIX (propiedad del Fondo Cultural Cafetero y conservada bajo custodia del Museo Nacional en las reservas del Archivo General de la Nación), tres obras.





Los principios de organización social vigentes en la sociedad afectan el concepto de niñez y las formas de atención a la infancia

Cecilia Muñoz²⁴

Ximena Pachón²⁵

Introducción

El trabajo que voy a presentar ante ustedes es el resultado de varios años de investigación. En 1987, Ximena Pachón y yo iniciamos la investigación histórica sobre la niñez en el presente siglo. Ese trabajo cubrió aspectos de salud, educación, familia, recreación, violencia y protección de los niños bogotanos. Se realizó con base en un análisis sistemático pero limitado de la prensa capitalina, con el patrocinio de la Fundación para la Promoción de la Investigación, la Ciencia y la Tecnología del Banco de la República. Hasta el momento se han publicado dos libros: *La niñez en el siglo XX*, que cubrió desde 1900 hasta 1930, y *La aventura a mediados de siglo*, que contiene información publicada entre 1930 y 1960. En este último libro se excluyó la información

²⁴ Docente de la Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Psicología Clínica.

²⁵ Antropóloga. Docente del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia.

sobre infanticidio, abandono, maltrato y protección, por cuanto su volumen era excesivo para la clase de publicación en la cual se interesaba la editorial. En este momento estamos haciendo un libro con información sobre violencia contra los niños a lo largo del siglo, y nos falta recopilar, de manera definitiva, la información entre 1960 y 1990.

Uno de los hallazgos más claros de la investigación fue que los principios de organización vigentes en la sociedad tenían una repercusión directa sobre el concepto de niñez, al igual que sobre todos los conceptos de la sociedad. Esos principios influenciaban no sólo los conceptos sino las metáforas que se usaban en relación con los niños, al igual que el acercamiento y las acciones que las instituciones realizaban sobre los niños. Al variar los principios de organización, a lo largo del siglo se fueron modificando no sólo el tipo de relación que la sociedad tenía con el niño sino con la familia, los padres, la unidad doméstica, la recreación, la salud, la muerte, la enfermedad. Eso es lo que pretendemos mostrarles hoy.



I. Los principios de organización social vigentes rigen el reino de la niñez

A comienzos del siglo XX (entre 1900 y finales de la década de los treinta), la sociedad funcionaba de acuerdo con los principios de organización militar y religiosa, ambos construidos sobre la base de la desigualdad y la dominación. La guerra hizo que los partidos políticos se convirtieran en guerrillas, en ejércitos del pueblo, y que una vez terminada se pensara que era necesario reforzar el ejército nacional-conservador para que no

se repitieran movimientos similares a los de la guerra de los Mil Días. Después de los aires renovadores laicos de la segunda mitad del siglo XIX, con la ascensión del Partido Conservador al poder, a principios del siglo XX se produjo una explosión de recuperación religiosa. Las comunidades religiosas expulsadas de Francia encontraron en Colombia un buen lugar para llevar a cabo sus actividades educativas y catequistas.

Estos principios, religioso y militar, permeaban todas las instituciones. Las escuelas, con sus grandes internados y requinternados, parecían más bien cuarteles o conventos. La disciplina que se decía debía regir en las familias para con los niños recordaba la disciplina férrea de aquellos cuarteles y conventos donde el silencio era la palabra vigente, y la comunicación entre los subalternos estaba reducida al máximo (sólo se permitía con el superior inmediato). Lo colectivo predominaba sobre lo individual, los privilegios los tenía la autoridad. En las dos instituciones, educación y familia, se reflejaban los principios de organización vigentes. El maestro y el padre dominaban plenamente al resto de los miembros de la comunidad. La madre, más cercana a los hijos, era la intermediaria en la relación paterna, evitándole al padre las molestias de los hijos, dejándolo libre del contacto con esos pequeños seres a quienes ni entendía ni sabía cómo tratar. Pero la madre también estaba sometida al padre. Los alumnos, en su totalidad, se hallaban en posición de sometimiento pleno, y si éste no se cumplía, eran expulsados de la comunidad escolar.

A comienzos de siglo, a los niños los trataban de manera estricta dentro de la familia. Si se quería hacer de ellos personas de bien, los padres no podían tratarlos cariñosa y benévolamente porque esto —se decía— conducía a un desastre. Pero a la vez, a los niños abando-





nados les debían dar cariño, de acuerdo con los principios religiosos de la caridad cristiana. Los unos, tratados con autoridad férrea, como en el ejército; los otros, con hermandad cristiana, como lo mandaba el evangelio. La educación se veía sometida a la misma contradicción. Un sinnúmero de reglamentos en los cuales se evidenciaban la autoridad rígida, aisladora, exigente, y por otro lado, los principios de la libertad que empezaban a aparecer. La libertad de expresión se volvía una manera de educar abierta y creativamente, pero la educación también se concebía –en la escuela y en la familia– como un proceso progresivo de dominación de las pasiones. Predominaba la concepción religiosa de lo demoníaco y lo divino en el hombre, la necesidad de librarlo del yugo del pecado para permitir que aparecieran sus aspectos bondadosos. De nuevo era la visión antigua de la religión, no la del nuevo evangelio del amor, la que regía, sino la antigua del Dios padre omnipotente y despiadado, que castigaba fieramente cualquier desviación de los principios religiosos. A todos estos conceptos militares y religiosos, ligados a la familia y a la escuela, estaba expuesto el niño desde pequeño.

Desde la medicina, como el sector moderno de la ciencia, se reivindicaba la presencia del niño y se legitimaba su vida. Se buscaba mejorar la condición de salubridad y la atención hospitalaria, pero el ejercicio normal del cuidado de los enfermos, ya no por la ciencia sino en el interior de las casas, estaba lleno de magia y de contenidos religiosos. El tratamiento hospitalario y el tratamiento al enfermo tenían una característica importante: el aislamiento. El carácter contagioso de muchas de las enfermedades hacia que hubiera que aislar a los enfermos en cuartos alejados del resto de la casa. Esta situación recordaba la concepción de calabozo en el ejército y en la cárcel, y el de celda de clau-

sura en los conventos. La enfermedad conservaba, en mucho, los componentes de lo demoníaco, de la maldición. Las epidemias y las muertes se vivían como bendición de Dios o como castigo divino. Contra toda esta concepción religiosa luchaba la nueva ciencia, sin quedar totalmente ajena a las formas de relación vigentes en la sociedad. El médico era el gran sacerdote moderno que actuaba desde la misma lejanía, desde el mismo aislamiento. Se oponía, en su racionalismo, a los principios religiosos que a su juicio le impedían, muchas veces, participar activamente en la labor de mejorar la condición de vida de los niños. El niño enfermo era aislado de su madre y de sus hermanos, y quedaba al cuidado de alguien diferente, más fuerte, que podía afrontar el peligro de la enfermedad.

Los gremios de artesanos, dedicados a la producción, sin un mercado adecuado, con dificultades en la operación de medios de producción, junto con los profesionales ejercían un control sobre la naturaleza y la transformaban. Los niños artesanos, como aprendices, eran los “soldados rasos” del gremio. Totalmente sometidos, debían obedecer para aprender. La jerarquía y la disciplina recaían de nuevo sobre el niño. La niñez participaba en desfiles al estilo militar y en procesiones al estilo religioso. Se los veía en los parques envueltos en vestidos “seudomilitares” o vestidos religiosos que reflejaban promesas hechas en momentos de peligro de muerte. El niño jugaba a la guerra, pero también jugaba a bautizos y entierros.

A finales de la década de los treinta, el Partido Liberal ganó de nuevo el poder, y el gobierno de López Pumarejo planteó un fortalecimiento administrativo y político del Estado, en tanto que la ciencia fue ampliando su campo de acción. La reforma fiscal le aseguró una recolección eficiente de impuestos, y la disponibilidad de presupuestos más amplios para aplicarlos a programas de desarrollo económico, administrativo y programas sociales, con énfasis en lo educativo. Fue el periodo de la gran violencia de los años cincuenta, la dictadura del general Rojas Pinilla y los comienzos del Frente Nacional. Con la transición, aunque nunca plena, de lo religioso-militar a lo político-administrativo-científico, la niñez, inicialmente a cargo de las instituciones religiosas, pasó a manos de instituciones laicas, de orientación más liberal y científica. Se produjo una transición entre un Estado sin recursos –dependiente de la caridad– a un Estado con recursos; de un Estado que se apoyaba en las suscripciones privadas, a un Estado con cuerpo administrativo y recursos propios. El nuevo Estado se hizo sentir en todas las instituciones.



El avance científico de la época implicó una reducción en las enfermedades infectocontagiosas y un mejoramiento en las condiciones de salubridad de la ciudad. Esto repercutió directamente sobre la esperanza de vida al nacer para los niños bogotanos. Si en 1930 la población menor de dieciséis años era cerca de 58 %, en 1959 pasó a convertirse en cerca del 75 % de la población total. Esto representó una seria carga adicional para la población económicamente activa, y el Estado fue insuficiente para cubrir las necesidades de la población infantil. La gran mayoría de estos niños pertenecía a las familias muy pobres que vivían condiciones de vida difíciles en las zonas marginales de la ciudad. Los cupos disponibles en las escuelas eran francamente insuficientes; los centros de salud no alcanzaban a atender el cúmulo de niños enfermos que requerían cuidados especiales; las camas hospitalarias no daban abasto y la desnutrición infantil era el fenómeno alarmante de la época. Las muertes infantiles por epidemias fueron remplazadas por las muertes por desnutrición y accidentalidad.

Los informes médicos y las estadísticas de este periodo dejaban ver claramente que en los años cincuenta se había producido un gran cambio en cuanto a la mortalidad infantil. El mejoramiento de las condiciones sanitarias en gran parte de la ciudad, la aparición de nuevas vacunas y la expansión en el uso de éstas se convirtieron en barrera efectiva contra las enfermedades infectocontagiosas, las cuales ocasionaban muchas muertes a principios de siglo. No obstante, las diarreas y las bronconeumonías continuaron siendo causa importante de mortalidad en los niños menores de cinco años. El incremento notorio de la población infantil que vivía en las zonas marginales, en difíciles condiciones de salubridad, sin servicios públicos, y las precarias condiciones económicas de sus familias, junto

con los viejos hábitos alimenticios y de crianza, repercutieron negativamente sobre la condición nutricional y de salud de los niños bogotanos.

A mediados de siglo se mantuvo el contraste entre niños ricos y pobres, niños que iban a escuelas y colegios, niños que vivían cómodamente en amplias mansiones y niños que vivían en la calle o en destrozadas casuchas, niños bien vestidos y bien alimentados, niños desnutridos y desarrapados, niños escolares y niños trabajadores. El fenómeno más sobresaliente de la época fue la aparición de los niños de clase media. Estos niños, hijos de profesionales y empleados de los sectores público y privado, comenzaron a disfrutar muchas de las ventajas de los niños ricos y formaron parte de una población infantil que asimilaba los valores de la educación y se abría camino para convertirse, poco a poco, en una amplia población universitaria de jóvenes comprometidos con el futuro del país.

Los niños gámines, los niños trabajadores, los niños abandonados, los niños maltratados, las pequeñas empleadas domésticas y prostitutas seguían siendo una población que tenía que sobrevivir con sus propios medios y contribuir al mantenimiento de sus familias. Todos ellos desarrollaban actividades que les impedían dedicarse a su formación escolar y eran parte de la gran población de analfabetos de la ciudad. Los niños de chircales, de areneras, de polvoreras, de talleres, vendedores ambulantes, carboneros y cargadores tenían jornadas de más de ocho horas diarias, sin ninguna remuneración. Trabajaban al lado de sus padres o contratados por parientes o vecinos que se encargaban de su alimentación a cambio de su trabajo.

Si a principios de siglo los principios de organización militar y religioso permeaban todas las institu-

ciones, a mediados de siglo fueron los principios políticos, administrativos y científicos los que impregnaron el funcionamiento institucional, siendo el principio político el dominante. Los nuevos principios político-administrativos, educativos y científicos, al igual que la nueva orientación democrática, influenciaron todas las instituciones al cuidado del niño. La familia y la escuela se convirtieron en modelos de funcionamiento y remplazaron al convento y al cuartel de principios de siglo. Las escuelas-hogar sustituyeron a las antiguas instituciones de protección y rehabilitación de tipo autoritario y masivo. Aquellas normas de crianza que recordaban los diez mandamientos dieron paso a nuevas reglas que recordaban los reglamentos escolares.

A mediados de los años sesenta, con la llegada de Carlos Lleras Restrepo al poder, se hicieron sentir con mayor claridad los principios económico-administrativos y educativos. Fue en ese momento cuando se crearon numerosos institutos descentralizados, entre ellos el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con el propósito de reunir esfuerzos aislados de atención a la niñez en un solo organismo. Desde ese entonces las antiguas instituciones de caridad empezaron a recibir fondos para la manutención de sus afiliados.

Sin embargo, la organización administrativa no debilitó los principios de organización política. Éstos se unificaron con la creación del Frente Nacional; mediante los auxilios, los políticos lograban el apoyo regional de sus electores y las instituciones se beneficiaban, pues además de obtener contratos de administración directa con el Estado para atender a los niños abandonados, conseguían auxilios que les mejoraban sus finanzas y les permitían atender más niños. Durante este periodo se fortalecieron algunas instituciones internacionales que empezaron a apoyar los programas de atención a la infancia. El Estado mismo se hizo cargo de la niñez y creó, a lo largo de los diferentes gobiernos, programas de atención directa a los niños en edad preescolar. El predominio de los principios educativos se hizo sentir con claridad en el sistema educativo, el cual se fortaleció enormemente en la ciudad de Bogotá con el establecimiento de la doble jornada escolar.

A finales de siglo (sobre todo en las dos últimas décadas) surgieron nuevos conceptos que alteraron por completo el funcionamiento del Estado. El principio económico y la interiorización de la economía se hicieron sentir a lo largo y ancho del país y sus instituciones. Se fortaleció el sector privado y se debilitó el Estado. El individuo y la individualidad predominaron en todos los niveles. El dinero fácil, la riqueza rápida y el consumo corrompieron a la sociedad. El narcotráfico, que se fue

instaurando como esquema económico lleno de dinero y de muerte, se mezcló con los paramilitares en su lucha contra los grupos insurgentes, y estos últimos también se unieron al gran negocio del narcotráfico, que permeó la economía, la política y la realidad social del país.

En este orden de ideas, apareció con claridad “el negocio” como el principio de organización social vigente: la salud se convirtió en negocio, la educación se volvió un gran negocio, los recursos naturales fueron objeto de una depredación producto del gran negocio, las fundaciones se convirtieron en otro gran negocio y la atención a los niños se volvió también un negociazo. Este principio de organización social, vigente a nivel nacional e internacional, se hacía sentir con mayor fuerza en el sector financiero, pero fue el Estado el que se convirtió en un negocio, y la contratación por parte del Estado se volvió también el negociazo de los funcionarios públicos y privados. Todo esto conllevó la relación perversa entre el negocio y la corrupción generalizada con la que el país entró al siglo XXI, con nuevos aires de deshumanización de la sociedad. Adicionalmente, se estableció el negocio-delictivo y corrupto en una relación perversa entre la empresa privada y los funcionarios estatales.





II. El concepto de niñez varía a lo largo del siglo

A principios de siglo, el concepto de niñez oscilaba entre lo demoníaco y lo divino. El niño era “un don de Dios” y su origen divino hacía que cualquier rechazo se considerara un “sacrilegio”. Ese ser de origen divino venía, sin embargo, cargado de “malos impulsos” que había que “dominar con ternura pero con firmeza” y frente a quien no había que claudicar, pues cualquier triunfo en este sentido lo llevaría a su desgracia. Si bien el niño era responsabilidad de los padres, era a la madre a quien se le dirigían, casi siempre, los consejos de cómo tratarlo. El niño muy pocas veces era un ser a quien se le reconocían necesidades y personalidad propias. Eran los padres los que hacían al niño, y lo hacían a imagen y semejanza con su ejemplo y con su “disciplina consistente y permanente”. El niño era un ser a quien había que formar.

La niñez se calificaba con palabras como “inocente”, “pura”, “verdadera” e “inofensiva”, “toda maravilla”, “un paraíso perdido”. Se llegaba a decir que el niño no sufría, sólo lloraba para aprender. Lo que se hacía con el niño estaba estrechamente ligado a la concepción de lo que él era y de lo que se podía hacer con él.

Los textos revisados estaban inundados de metáforas religiosas, militares y campesinas. El niño era ángel o demonio, hijo de Dios o hijo del diablo, lleno de pasiones, lleno de virtudes. Soldado raso, combatiente, el niño era una planta que había que regar, una tierra que había que arar. En los textos se encuentran también de manera incipiente nociones científicas: los niños concebidos como seres biológicos, entes psicológicos, seres sociales.

Ni el infanticidio ni el abandono eran bien vistos, si bien ambos se presentaban con bastante frecuencia. El niño requería todos los cuidados desde la cuna hasta que creciera y pasara a los siete años a manos de la escuela, fecha en que se le dejaba prácticamente a cargo de los maestros. Sólo en periodo de vacaciones regresaba a su casa. Otras veces el niño, desde muy temprana edad, era abandonado en las puertas de las casas o en los atrios de las iglesias y recogidos por “almas caritativas” que los encerraban en hospicios, hasta que lograban colocarlos en un taller o en un trabajo.

Aunque lo ideal era que la familia, especialmente la madre, se encargase del niño, las clases altas delegaban esta responsabilidad en nodrizas y sirvientes, en tanto que las clases bajas los tenían en tan malas condiciones que los abandonaban para librarse de ellos y para darles “mejores oportunidades”. El niño era “un bien de Dios” o una “maldición divina”. No había un concepto coherente de niñez. Éste variaba según la clase social a la que el menor pertenecía. El concepto más moderno se tenía en la clase media, de origen profesional, donde la ciencia y la lectura facilitaron el cambio. El concepto de bendición de Dios, pero a cargo de otros, se presentaba en las capas altas de la sociedad, mientras que el concepto de estorbo estaba presente sobre todo en las clases bajas, donde una boca más era siempre un problema. El niño seguía siendo, sin embargo, quien más fácilmente moría, y entonces se convertía en ángel, en rosa, en flor, en un ser que protegía a los adultos.

Para la educación, el niño era un ser concebido como moldeable, como objeto posible de organizarse en un todo coherente y sano que le aseguraba un buen funcionamiento dentro de la sociedad. Pero también nos encontramos con los médicos ayudando a consolidar el concepto del niño. Para ellos, el niño llegaba al mundo con taras

físicas y morales que podían corregirse por medio de la educación; decían que el niño tenía un carácter maleable y que, por tanto, el educador podía modificar y así atenuar las tendencias hereditarias. Mediante la educación se podían desarrollar y mejorar las cualidades morales, disciplinar a los alumnos y formar “caracteres enérgicos”.

El destino del ser humano en la Tierra no era la felicidad sino el perfeccionamiento. El niño era concebido como un ser moldeable e imperfecto física, intelectual y moralmente, además de irreflexivo y frágil. De ahí el gran papel que se les asignaba a la educación y al maestro, en cuyas manos estaba moldear esta masa informe y hacer de ella un ser de bien, racional y cristiano. Padres, maestros y sacerdotes, o madres, maestras y monjas, eran las trinidadades educadoras de la época; en ellas la sociedad depositó la responsabilidad de perfeccionar esos seres maleables e imperfectos, irreflexivos y frágiles, y encauzarlos por el camino de la vida racional y cristiana.

A mediados de siglo, el concepto de niñez sufrió una seria transformación. Lo demoníaco y lo divino fueron remplazados por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de “pecado” y “maldad innata” se cambiaron por referencias a problemas del comportamiento y a dificultades en el desarrollo de la personalidad, causados por la intervención inadecuada del ambiente. Si a comienzos de siglo eran el alma y el espíritu lo que había que tratar de formar en el pequeño, a mediados de siglo estas palabras fueron sustituidas por el carácter, como resultado del efecto del ambiente social sobre cualidades innatas del niño. El menor no era un manojo de pasiones o de malos instintos, sino un ser que tenía una cierta constitución que se podía modificar por el efecto benéfico de la relación con un mundo acogedor. La referencia a las virtudes teologales y a los pecados capitales fue remplazada por una referencia a las cualidades y los defectos de los niños. Aspectos como envidia, mentira, pereza, gula, lujuria, tacañería, o bien fueron involucrados como parte del lenguaje psicológico sin el tenor moral de antes, o se les sustituyó por palabras más científicas como bulimia, trastornos de la sexualidad, pasividad y mitomanía. La psicología y el psicoanálisis de la época tomaron mucho de la terminología y el ambiente religioso con un nuevo carácter científico.

El cambio de enfoque se hizo sentir cuando se le reconocieron al niño ciertos aspectos de su naturaleza como propios. Las emociones, antiguamente referidas a los adultos, les fueron adjudicadas a los niños; la sexualidad se observó desde la cuna; los temores y la ansiedad podían presentarse en los niños. Al final del siglo,

los niños eran considerados sujetos de derecho, necesitados de espacios propios, pero también un cierto tipo de mercancía que había que preparar muy bien para la difícil competencia que deberá enfrentar en la vida. Hay que prepararlos para que avancen, sobre todo económicamente.

A finales del siglo, el niño se convierte en el rey de la creación, pero también en el tirano del hogar. Los aires de libertad de mediados de siglo, las ideas de limitar las represiones, de dar mayor vía libre a la expresión de sus sentimientos hicieron que los límites en las relaciones con ellos se perdieran. El niño podía hacer lo que quisiera, no había que frustrarlo, y esa actitud en el interior de la familia y en la escuela determinó en muchos casos la aparición del tirano caprichoso, que se convertiría en el gran narcisista del momento, como si la libertad ilimitada hubiera favorecido la expresión de las pasiones sin límite que trajeron el desborde de los lineamientos generales de la conformación del cuerpo social. Obtener todo lo que se quiera y sin límite de ninguna especie se convirtió en el principio rector de la humanidad, situación que alternó con la aparición de los esquemas dictatoriales que le permitían al niño seguir este principio para él y aplicar el principio de las limitaciones extremas con la mayoría del pueblo.

Hubo también regímenes dictatoriales que con los esquemas comunista y socialista abrieron las compuertas al acceso a la salud y la educación a las masas de oprimidos, pero que con el tiempo se fueron degradando. Por su parte, el gran dictador de la libertad, el pueblo norteamericano, abrió las fronteras a la fuerza e instauró la libertad a ultranza, generando los nuevos esquemas capitalistas globales que han dejado amplias capas de la sociedad en un proceso paulatino de empobrecimiento económico.



III. Cambios en la manera como la familia y la educación se hacen cargo del niño a lo largo del siglo

A principios de siglo, la educación doméstica era una manera de dominar los “malos impulsos”. En ese momento apareció en Bogotá *La Infancia*, revista publicada por Martín Restrepo, dueño de un colegio de la capital, editor de textos y autor de múltiples obras alusivas al tema. Los artículos de esta revista, los otros textos escritos por él y algunos aparecidos en el *Hogar Católico* constituyan el material escrito que reflejaba la concepción vigente en la época sobre el niño, la familia y su educación. En ellos se describía cómo la educación doméstica y la formación que se les impartía a los hijos se consideraban la base y fundamento de la vida, y cómo era necesario acostumbrar a los niños, desde su más tierna edad, a perdonar las injurias, al igual que a ser pacientes, sufridos y mansos. El castigo maternal primero, los consejos y el ejemplo después, eran los medios naturales para ello, pero se insistía en que el resultado no sería seguro y permanente si no se acudía a los medios sobrenaturales de la oración y los sacramentos.

Frente a esta educación y cuidado que debía dársele a la infancia, los niños eran clasificados en dos categorías: los “niños caseros”, aquellos que tenían padres y hogar, y los “niños de la calle”. Frente a los primeros, la conducta debía ser “severa y nada mimosa”. La educación ideal de los niños caseros se caracterizaba por la severidad, el autoritarismo, la ausencia de mimo y su domesticación. Frente a los niños callejeros, la concepción era totalmente opuesta, había que tratarlos con dulzura.

A mediados de siglo, se cambió no sólo el concepto del niño, sino el concepto de la madre: ya no se la consi-

deraba una madre analfabeta, sino que se la concebía como parte de la población a la que se le transmitía información científica sobre alimentación, crianza, educación y salud. La madre recibía instrucciones detalladas sobre el cuidado del niño sano y enfermo, y tenía a su alcance manuales especializados tanto en puericultura como en psicología e higiene.

Las recomendaciones dadas a las madres sobre el cuidado de sus hijos contenían un componente científico: se les pedía que una vez que descubrieran incomodidades en los niños debían buscar las causas de éstas. El fenómeno que observaban tenía una causa que debía descubrirse. Ya no era una cualidad inmodificable del niño, o solamente modificable por disciplina, sino algo que estaba sucediendo y que podían descubrir y modificar. Se les sugería que investigaran las causas y las fueran eliminando una por una. El espíritu de la ciencia recayó sobre la madre y sobre la mujer. Se les pidió que observaran, exploraran, descubrieran y lanzaran hipótesis sobre lo sucedido. De esta manera, el niño y sus expresiones se consideraron fenómenos que era necesario estudiar, antes de intentar modificar.

Lo anterior repercutía en forma directa sobre el concepto del niño ideal. El deseo de tener un niño obediente fue remplazado por el de un niño independiente. El niño era un ser con naturaleza propia y características especiales, y no simplemente un ser que había que transformar rápidamente en adulto. Esto hizo que la relación con el niño cambiara: de un trato autoritario y disciplinario se pasó a un trato abierto, democrático, prudente y dulce, con lo cual se esperaba que el menor encontrara un espacio dónde expresarse. A principios de siglo, el niño tenía que acomodarse a lo que de él esperaban los adultos; a mediados de siglo, se pidió a los adultos que respetaran la expresión propia de los niños



y que evitaran imponerles su voluntad; a finales de siglo, el niño conoce sus derechos y exige su cumplimiento, pero llega a convertirse en el tirano implacable que tiene a su cargo su vida.

La inteligencia ya no era un bien dado sino algo susceptible de desarrollarse. La imaginación no era un mal habido, sino una cualidad que había que aplicar y a la cual tenía que dársele campo libre. Las fantasías y los sueños de los niños no eran algo que debía combatirse sino formas útiles de comprensión del mundo. La curiosidad no debía evitarse, era una cualidad deseable y fomentable. La exploración del mundo y de sí mismos era algo que había que ayudarles a desarrollar. El juego no era tiempo perdido, sino una actividad que debía utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de los hábitos.

El régimen de terror y castigo físico se convirtió en evitable e indeseable. Y se recomendaba a los padres que fueran cuidadosos en la manera de dirigirse a sus hijos, por cuanto éstos desarrollaban la imagen de sí mismos de acuerdo con la transmitida por sus padres. Igualmente, se recalca la necesidad de que limitasen la expresión de ciertos miedos y prejuicios para que sus hijos no los imitaran. En este periodo, se reconoció que la imitación era una forma básica de aprendizaje. El buen ejemplo se remplazó por “buenos modelos para ser imitados”.

A partir de mediados de siglo, la mujer salió del hogar y se vinculó al trabajo. El surgimiento de guarderías y jardines infantiles aseguraba a las madres trabajadoras la posibilidad de realizar sus actividades profesionales de empleadas u obreras. La educación de los niños comenzó a ser asumida por las instituciones preescolares que, en manos de mujeres, se encargaban de la educación desde los dos o tres años de edad. Se ponía énfasis en la necesidad de que los niños se prepararan para la entrada al colegio en manos de personal especializado y no en manos de la madre. A finales de siglo se revierte esta tendencia y se habla de la necesidad de que los padres se ocupen, en forma compartida, del menor.

La vinculación de la madre al trabajo como obrera, empleada o profesional, dejó a muchos niños en manos de los jardines infantiles. Ambos padres trabajaban y tenían intereses propios. La mujer encontraba en su lugar de trabajo hombres que la trataban de igual a igual y se rebelaba más fácilmente contra el intento de dominación del marido, borracho maltratante. Esto dio origen al comienzo de las separaciones familiares, las cuales trajeron como consecuencia el aumento de niños sin padre. No podemos decir que éste era un fenómeno común a mediados de siglo, pero

sí que se presentaba con mayor frecuencia que a principios de siglo. La viudez ya no era tan común, pero las separaciones empezaron a generar el mismo fenómeno de la viudez: mujeres sin marido que tuvieron que enfrentarse solas a la vida y conseguir los recursos económicos que les permitieran alimentar y educar a sus hijos. A finales de siglo las separaciones se vuelven la norma y surgen las familias con hijos de origen múltiple. En todo este proceso, algunos niños pierden su lugar de pertenencia. No son ni del nuevo hogar de su madre, ni del de su padre. La guerra trae de nuevo la explosión de la viudez.

A mediados de siglo, los aires de libertad que se hacían sentir en los principios educativos permearon la vida en el hogar. Los niños y las mujeres comenzaron a pedir su libertad, reconocieron la posibilidad de tener ideas propias, de defenderlas y de hacerlas efectivas. Esto empezó a chocar contra los principios de supremacía masculina y los hombres comenzaron a echar de menos las antiguas compañeras abnegadas y sumisas. Tenían que enfrentarse a mujeres que estaban dispuestas a dejarlos si las maltrataban, si no se las tenía en cuenta en las decisiones del hogar, si se les impedía su desarrollo profesional y laboral.

Con la salida de la mujer del hogar y con las separaciones, el único personaje que salió perdiendo fue el niño. El tetero remplazó el amamantamiento para que la madre pudiera empezar a trabajar después del parto. Los recién nacidos pasaron a manos de las guarderías. Los niños de dos o tres años tuvieron que dejar su casa para ingresar a los jardines infantiles, donde algunas veces no encontraban adultos que los protegieran suficientemente. Sin embargo, aquellas mujeres que lograron cumplir con la doble función de madre y de padre de la casa, pudieron transmitirles a sus hijos una noción clara de posibilidad de sobrevivir aun en difíciles condiciones. La imagen del padre lejano se fue convirtiendo, a mediados de siglo, en el padre más cercano, y a finales de siglo, en el padre ausente o presente únicamente en el fin de semana. En esa misma época, el sector de la salud retoma la importancia del amamantamiento materno y realiza campañas para que éste se expanda de nuevo y beneficie al menor en su desarrollo orgánico y psicológico. Todo lo mejor debe llegar a los niños, quienes como centro del mundo lo aceptan y se benefician o se apoderan de todo, lo que les permite ejercer un control autoritario sobre su familia y el mundo.



IV. La educación de las niñas a lo largo del siglo

Si a comienzos de siglo el énfasis en la educación femenina estaba puesto en la educación doméstica, y la información que se daba a las niñas era considerada base y fundamento para la vida familiar, a mediados y finales de siglo se hacía hincapié en una educación igual a la de los niños, que le permitiera a la mujer entrar a la universidad. Ya no era necesario acostumbrar a las niñas desde su más tierna edad “a perdonar las injurias, a ser pacientes, sufridas y mansas”. Por el contrario, se les decía que tenían los mismos derechos que los hombres y que eran iguales a ellos. La niña pasó a prepararse, no para ser ama de casa, sino para la vida universitaria y profesional. Aunque todavía se dictaban materias como costura, dechado, culinaria, también se daban clases de matemáticas, biología, física, química, historia, geografía y castellano. Desaparecieron la economía doméstica y las labores hogareñas del plan de estudios. El arte de manejar la casa y desempeñar los oficios domésticos ya no era indispensable, ni tampoco el buen manejo del tiempo y del dinero. Se perdió la importancia de saber cómo comprar las cosas económicamente, cocinar, coser, y adornar la casa “con sencillez, armonía y moderación”.

La niña se iba preparando desde el hogar, y luego en las escuelas mixtas, a tratarse con los hombres en pie de igualdad. Si bien existían los colegios masculinos o femeninos, los colegios mixtos se volvían atractivos para aquellos padres que querían una educación diferente. La igualdad se iba expresando en la manera de vestir, los gestos, las salidas con compañeros desde temprana edad, los grupos de amigos que iban solos al cine y a paseos. Algunas niñas aún recibían en su casa

una educación restringida, pero un número, cada vez mayor, podía asumir las actividades fuera de la casa, sin el antiguo y estricto control adulto.

Si a principios de siglo la niña no tenía más futuro que ser esposa, religiosa o célibe, abnegada mujer que complaciera plenamente a su esposo y le ayudara en momentos de necesidad, desempeñara la noble tarea de religiosa a cargo de la educación, la enfermedad, los niños huérfanos y abandonados, los expósitos e inválidos, los indígenas y los ancianos, a mediados de siglo la universidad le permitía ser profesional, independiente, interesarse en la niñez desde el punto de vista científico, o bien ser empleada de un centro de atención al niño, en tanto que a finales de siglo ocupa cargos y desarrolla actividades sin distingo de sexo. La única diferencia que se mantiene es que, a igual trabajo, el nivel salarial de la mujer tiende a ser inferior al del hombre.

V. Se rompe el principio de dominación masculina



A mediados de siglo, comienza la ruptura de la dominación autoritaria en el hogar. En la familia, el padre perdía, poco a poco, su posición de autoridad indiscutible. La mujer, al vincularse ampliamente a la fuerza de trabajo, al ingresar a la educación universitaria y al adquirir el voto, empezó a sentir que tenía voz y podía decidir por sí misma. La mujer comenzó a cambiar su posición de dominada y empezó a expresarse con ideas propias, lo que repercutió en el incipiente rompimiento de las familias. La mujer “prudente y resignada” fue remplazada por la mujer “beligerante y no dispuesta a renunciar, en aras del amor, a sus derechos”. Esto implicó nuevas formas de abandono. La mujer de

tiempo completo, dedicada a la educación doméstica, dejó de existir en las capas medias de la sociedad.

A lo largo del siglo, este rompimiento del viejo dominio masculino se hizo sentir a todo nivel. Aparecieron nuevas disciplinas, como la psicología y el trabajo social, que en manos de mujeres tuvieron un serio impacto sobre el concepto de niñez. El carácter masculino o femenino de ciertas disciplinas se resquebrajó. Las antiguas maestras y enfermeras se vieron acompañadas por médicas, ingenieras, arquitectas, filósofas, abogadas, psicólogas y trabajadoras sociales que mostraron un serio interés por la problemática infantil. Se diversificaron las ocupaciones femeninas y se rompió la antigua ligazón entre disciplina y sexo. Así mismo, se incrementó el número de maestros hombres y de enfermeros, lo que evidenciaba un claro rompimiento de los esquemas de principios de siglo. Se pasaba de una concepción en la cual el único lugar de la mujer era su casa, a otra en la cual se le otorgaban nuevos y amplios espacios.

Reflejo del rompimiento de la antigua dominación masculina fue la aparición de los colegios y escuelas mixtas. Aun en la recreación se rompió el antiguo esquema de juegos femeninos y masculinos, al tiempo que aparecieron juegos que no establecían estas diferencias. Los cómics se compartían entre niños, el cine y la televisión se orientaban indiscriminadamente hacia los dos性os. Niños y niñas realizaban, juntos, paseos en bicicleta, correrías en patines, juegos de bolas y deportes en los parques. Se desdibujó la imagen de la niña frágil y femenina y apareció una niña deportiva e informal, que compartía con los niños el uso del bluyín. Esto despertó la protesta de los sectores religiosos, que veían en dicho proceso una pérdida de los valores femeninos y el peligro de la niña “marimacha”.

Aun cuando se rompió la dominación interna en las instituciones, se hizo más fuerte la dominación externa. Norteamérica se convirtió en la potencia dominante y su política permeó todas las instituciones, incluidas las encargadas de la niñez. Surgieron los colegios extranjeros de orientación norteamericana, los cuales se convirtieron en los lugares ideales para la educación de las clases dirigentes. Los cómics norteamericanos remplazaron la literatura clásica. La televisión y el cine provinieron predominantemente de Estados Unidos. El niño bogotano se norteamericanizó. Este proceso se fue incrementando cada vez más a lo largo del siglo.



VI. Formas de atención a la niñez

Como efecto del predominio de principios religiosos, la caridad se constituía, a principios de siglo, en una manera constante de obtener fondos para atender las necesidades de salud, educación, bienestar, recreación y protección de la infancia desvalida de la capital. Toda la sociedad confiaba en que con la obtención de fondos en los medios más adinerados, se podían satisfacer las necesidades de los sectores más desvalidos. Si había una epidemia a principios de siglo, era la Junta de Socorro, entidad privada, la que se encargaba de recoger los fondos para poder pagar los médicos que habían de atender el gran número de casos que se presentaban en los arrabales de la ciudad. Si los niños de la clase trabajadora no tenían vestido y carecían de alimentación adecuada, eran las “cajas escolares” las que se encargaban de recoger fondos y materiales para hacer vestidos y repartirlos, junto con almuerzos, en las escuelas de los niños pobres. Si un colegio, aun el más exclusivo de la ciudad, tenía dificultades económicas, abría colectas



públicas por medio de la prensa para atender estas necesidades. Las camas del Hospital de la Misericordia estaban subvencionadas por familias bogotanas. Si había que construir iglesias, eran los fieles los que con sus limosnas aportaban la mayoría de los fondos. Si se necesitaban viviendas para la clase trabajadora, sociedades como la de San Vicente de Paúl se encargaban de recoger fondos entre sus asociados para construirlas. Eran los particulares los que cedían los terrenos para que se ejecutaran obras de interés público.

El Estado tenía una estructura muy difusa. Quienes lo componían solían ser profesionales, médicos, ingenieros o abogados interesados en mejorar las condiciones de vida de la población. Sin fondos para realizar obras y urgidos de llevar a cabo campañas de mejoramiento ambiental, recogían fondos entre quienes tenían dinero y eran siempre generosos para suplir las necesidades del Estado.

El esquema de atención caritativa se presentaba en todas las instituciones. Había las escuelas de los niños pobres, las “cajas escolares” que repartían alimento y vestido a los niños sin recursos, y excursiones de los escolares también apoyadas por la caridad. El sector de protección a la infancia y los sectores de desvalidos, enfermos y ancianos estaban en manos de la caridad pública. Los lotes donde se edificaban las instituciones eran obsequiados por gente de bien. Las construcciones se hacían también con donaciones y suscripciones. Los mercados y la comida se conseguían por medio de regalos tanto de los almacenes como de las casas de los ricos. La protección se lograba mediante la ampliación de vínculos seudofamiliares como el padrinazgo.

Todo el desarrollo hospitalario fue especialmente diseñado para atender a los niños de las familias pobres

cuyas madres no podían darles una atención adecuada. Los médicos atendían en sus consultorios a pacientes que podían pagar y a pacientes pobres a los cuales generalmente les regalaban la droga. En casos de epidemia, las “mujeres de bien” se organizaban para llevar alimentos y medicamentos a los barrios pobres, y también se hacían suscripciones para poder atender las necesidades de la gente de los barrios bajos. Los niños pobres eran objeto de fiestas infantiles, de navidades con regalos alrededor del Árbol del Niño, de paseos organizados para sacar a los niños de Bogotá o pasearlos en la ciudad. Las familias de clase baja recibían la visita frecuente de miembros de la Sociedad de San Vicente de Paúl y de señoras bogotanas que reparaban mercados, canastas para bebés y ropa para niños pobres. Se organizaban veladas y representaciones teatrales para conseguir fondos.

La cultura religiosa y el evangelio en particular eran el sustrato ideológico de la caridad. Los sacerdotes, apóstoles de la caridad, formaban parte de aquellas organizaciones caritativas que atendían a los niños pobres y a sus familias. La posibilidad de que este esquema se implementara en la ciudad dependía de la vinculación que la gente rica de la ciudad tuviera con la tierra. Las grandes haciendas, con el esquema semifeudal, se sostienen gracias a una gran red de arrendatarios pobres. Las señoras de las haciendas eran quienes organizaban la Navidad, conseguían la ropa para los bebés, fundaban las escuelas para los hijos de los arrendatarios, enseñaban a las hijas a convertirse en empleadas domésticas y traían a sus ahijadas a la ciudad. Este esquema de estrecha relación y dominio sobre los arrendatarios fue el que se trasladó a la ciudad para constituir el esquema de la caridad pública a manera de atención a los necesitados y en remplazo del Estado, casi inexistente en ese momento. El presidente de la república respaldaba la caridad y se apoyaba en ella. Así como los hacendados en el campo tenían arrendatarios, cuando estaban en la ciudad había pobres de solemnidad a quienes protegían. Tenían una clientela. Esta caridad dejaba a la población que la recibía eternamente agradecida y en posición de sumisión total ante el donante, quien se sentía propietario de la gente, de su trabajo, de sus problemas, y los usaba como fuerza de trabajo, como fuerza de apoyo político y como servidores de la casa.

El dolor ajeno, el de los pobres, pasaba a ser propio para solucionarlo en la medida de las posibilidades, siempre muy limitadas. Tranquilizaban la conciencia con unos pocos o muchos pesos donados, pero los derechos no aparecían por ningún lado. La caridad era la obligación de los ricos para con los pobres, con el fin de que dejaran de ser “tan pobres”, pero si lo suficiente como para seguir utilizándolos.

Este esquema era posible en una sociedad con un Estado incipiente, que otorgaba a los pobres lo mínimo para su supervivencia y que todavía, a finales de siglo, lo sigue haciendo.

Para que los ricos pudieran practicar la virtud de la caridad era necesario que hubiera pobres, ojalá pobres propios. Si éstos se acababan, ¿con quién se ejercería esa virtud que se media en cantidad de dinero dado, en tiempo dedicado, en objetos repartidos? A comienzos de siglo, el esquema de la caridad era el que funcionaba, y en aquellos sectores donde ya existía una estructura administrativa estatal, ésta se apoyaba en el esquema caritativo para obtener fondos que no existían en el Estado.

A mediados de siglo la caridad y el Estado empezaron a compartir la protección a la niñez. Con el fortalecimiento y la diversificación del Estado, así como con la aparición de un sistema tributario que incrementó los fondos propios, surgió un tratamiento a la infancia diferente del simplemente caritativo que encontrábamos a principios de siglo. El Estado comenzó a desarrollar programas especiales para atender las necesidades de salud, educación, bienestar y protección a la infancia. Aportaba fondos para los hospitales, las escuelas y los centros de atención a los niños abandonados. Se destinaban auxilios para asegurar cupos en cada una de las instituciones. Surgieron en forma amplia programas de vivienda del Instituto de Crédito Territorial, para darles techo a las familias más pobres. Igualmente, se creó el Instituto de Seguros Sociales para amparar a las familias de los obreros y empleados, y atender las necesidades de la clase trabajadora.

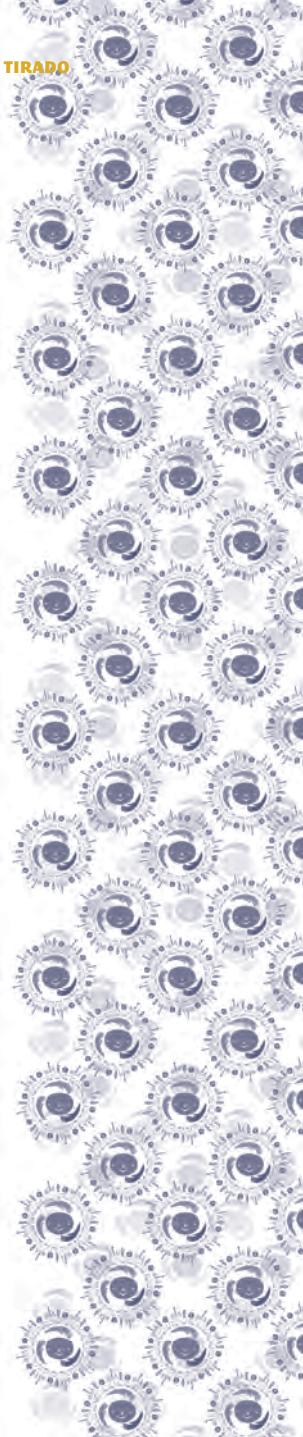
A mediados de siglo, las señoras de los presidentes y de los alcaldes iniciaron, desde su posición de primeras

damas, la creación de nuevos centros de atención a la infancia. Doña Lorencita Villegas de Santos fundó el Hospital Infantil; la Secretaría Nacional de Asistencia Social (Sendas), a cargo de María Eugenia Rojas, hija del general Rojas Pinilla, se constituyó en la primera entidad nacional a cargo de la niñez. Experiencias similares hubo durante el gobierno de López Pumarejo con la creación de la Casa de la Madre y el Niño y el Amparo de Niños, pero estas iniciativas fueron de carácter privado y no público.

A finales de siglo, las señoras de los presidentes no sólo intervinieron en la creación de las instituciones, sino que se convirtieron en presidentas de las juntas directivas, encargadas de administrar las nuevas instituciones.

A comienzos de siglo, la vinculación femenina a las acciones caritativas y de protección al menor provenía de su carácter de mujer; a mediados de siglo, su vinculación se hacía en términos profesionales. Se rompió el vínculo niñez-mujer y empezó a abrirse el espacio para la atención especializada, de hombres y mujeres, a la infancia. Aun cuando la caridad también se profesionalizó, y surgió un personal capacitado que se encargó de las instituciones caritativas, los religiosos continuaron vinculados a éstas; no obstante, aquellos sacerdotes que se hacían cargo de instituciones educativas, o de protección, tenían el carácter no sólo de sacerdotes sino de profesionales preocupados por la infancia.

La aparición de la clase obrera y de las organizaciones sindicales con orientación política, el surgimiento de una conciencia de clase obrera con énfasis en acciones de grupo orientadas a modificar las reglamentaciones laborales de las empresas particulares y estatales, y los logros sindicales, se hicieron sentir con



respecto a la niñez. Aparecieron los subsidios familiares, los subsidios escolares, los jardines infantiles de empresa y las fiestas navideñas realizadas en el interior de éstas. Se rompió el vínculo de caridad-dominación y aparecieron los programas de atención a la niñez como un derecho propio de los trabajadores. De una atención a los pobres para cumplir con la obligación evangélica de la caridad, se pasó a una atención obligada de la empresa privada y de la empresa pública para cumplir con los derechos de los trabajadores.

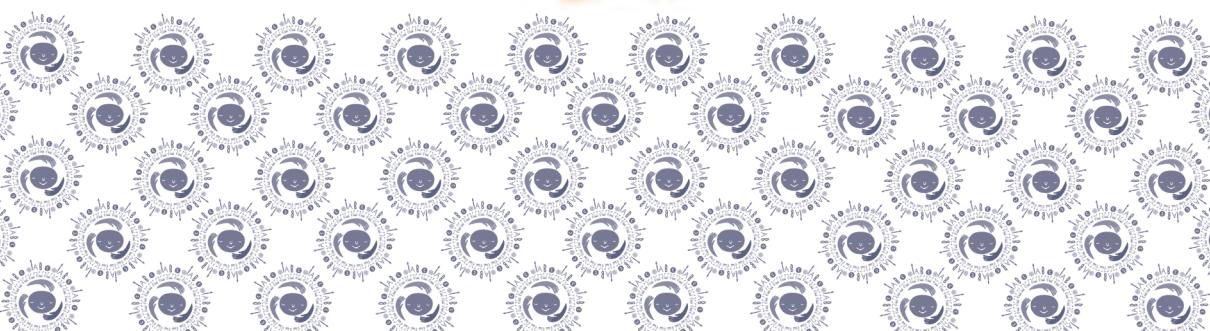
El Estado se obligó a cumplir las necesidades de los más pobres, entre los cuales se encontraba el menor. Desapareció la propiedad privada de los pobres por parte de las familias ricas y surgió la pobreza a cargo del Estado, de la sociedad y de la ciudad. Surgió la responsabilidad ciudadana, en oposición a la relación caritativa y familiar.

A principios de siglo, el Estado se apoyaba en la caridad; a mediados de siglo, el Estado apoyó a la caridad. Se hicieron aportes en dinero a las instituciones, se contrató a profesionales para que atendieran los programas específicos, y se reglamentó y supervisó el funcionamiento de las entidades a cargo de la caridad. A finales de siglo, con un Estado empobrecido, dispuesto a vender sus activos para aumentar sus deficientes finanzas, bajo la bandera de la modernización y la apertura, tiene que apoyarse en las ONG para lograr atender las necesidades de la población infantil. Los pobres pasan a no tener quién los proteja. El liberalismo de finales de siglo no tiene compromisos sociales sino económicos, uno de los cuales es promover el desarrollo económico y tecnológico por encima de cualquier otra consideración social.

Si a comienzos de siglo las causas de la pobreza se atribuían a la voluntad divina, a mediados de siglo se estableció una relación entre éstas y la problemática social. Las condiciones de empleo, la migración rural y urbana, la concentración de la riqueza en pocas manos, se convirtieron en causas que hubo que estudiar y en explicaciones nuevas al fenómeno de la pobreza, la desnutrición y la desprotección. Esto reflejaba el menor peso que empezaban a tener las concepciones religiosas y la aparición de las nuevas ideas administrativas, políticas y científicas. Estas nuevas nociones modificaban el esquema de la solución de los problemas. A mediados de siglo, las causas sociales y políticas se manejaban por medio de programas de carácter amplio y especializado. A finales de siglo, los problemas sociales se han venido convirtiendo en problemas de casi imposible solución por el debilitamiento progresivo del Estado.

Este mismo fenómeno se observó en el ámbito mundial con la aparición del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por su sigla en inglés) y la

organización Care Internacional. Las dos instituciones, de índole asistencial en sus inicios, tenían un carácter de atención supraestatal y especializado. Creadas para atender los desastres de la guerra y su efecto sobre los niños, ampliaron su radio de acción a los niños de los países terceramundistas. Estas instituciones recogieron las viejas ideas de la Cruz Roja Internacional de principios de siglo y empezaron a atender a los niños pobres del planeta.





Sesión 2.

Lineamientos de participación en primera infancia



Presentación de los lineamientos de participación y ejercicio de la ciudadanía en primera infancia

Elsa Castañeda²⁵

María Victoria Estrada²⁶

Convenciones

... : Silencios o cortes en el fraseado.

[¿?]: Palabra incomprensible o de la que no se tiene certeza.

[]: Aclaraciones, risas, llantos, subidas de voz, indicación de la tonalidad de la narración.

[Voz de niño]: [¿?]Pipo y [¿Pongo?] y la serpiente. Una vez había una serpiente mirando en un árbol que alguien robó los huevos de las gallinas y eran los otros amigos de [¿Pongo?]. Una [¿cacarina?] de allá en el árbol miró y, entonces, ella estaba mirando quién robó los huevos. Entonces, la serpiente bajó a mirar... y, entonces, Pipo vino, el cocodrilo vino con Pipo y, entonces, se los iba a comer el cocodrilo.

²⁵ Consultora de la Fundación Rafael Pombo. Directora de la línea de investigación en juventud de la maestría en Psicología Social y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

²⁶ Consultora de la Fundación Rafael Pombo.

Y, entonces, la serpiente dijo que no y se la comió.
Colorín colorado...

[Voces de niños]: Este cuento se ha acabado.

Elsa Castañeda: Buenos días a todos, muchas gracias por venir, muchas gracias por estar aquí. Es una gran felicidad ver amigos con los que hemos recorrido muchos años trabajando por los derechos de nuestros niños.

Bueno, el lineamiento que nosotros les vamos a presentar tiene algunas particularidades, es sobre participación y ejercicio de la ciudadanía; no lo pensamos – como su nombre podría sugerirle a uno – como una línea recta, sino como una línea curva. Tenemos un epígrafe que me gustaría leérselo, porque ahí creemos que se resume todo lo que planteamos: “Siempre mentirosa es la línea recta –susurró desdeñosamente el enano–. Curva es toda verdad, el tiempo mismo es un círculo” (Federico Nietzsche).

Para exponer el ejercicio de la ciudadanía, nosotros pensamos tres planteamientos centrales que vamos desarrollando en tres ejes que se entrelazan de manera curva. El lineamiento tiene un primer eje conceptual, en el cual hilamos o entrelazamos una serie de conceptos o circularidades entre lo que significa la cultura, los derechos, la ciudadanía, la democracia, la participación y la inclusión social. Nosotros trabajamos la participación siempre relacionada con el ejercicio de la ciudadanía. Uno casi se preguntaría: “¿La participación para qué?”. Pues para poder ejercer la ciudadanía.

En los planteamientos centrales que nosotros tenemos pensamos que los niños deben mirarse en este tema de participación desde la existencia, por cuanto

ellos son autores y actores de su propia vida. Los niños pueden definir su vida, pueden existir por ellos mismos y no como parte de sus padres o como parte de los ámbitos o los contextos donde ellos viven.

Otro de los puntos claves para nosotros es que el ejercicio de la ciudadanía y la participación debe tener lugar en la cultura; y cuando hablo de cultura, hablo de las formas particulares de ser, de sentir, de los imaginarios que están alrededor de esa cultura y todo lo que sucede en la vida cotidiana.

Con esa perspectiva, los niños empiezan a ejercer la participación desde que son bebés. Siempre teníamos la idea de que uno comenzaba a participar cuando llegaba a la escuela, pero para nosotros la participación se da en la cotidianidad, se da en la cultura y se da en el aquí y en el ahora.

Por eso, nosotros no hablamos ni de que la participación es responsabilidad de los maestros ni de que es responsabilidad de las familias; optamos por introducir, digámoslo así, un nuevo personaje: el mediador de la participación y del ejercicio de la ciudadanía. Éste abarca múltiples personas, que van desde el hogar, porque ahí es el primer momento de la participación del niño, los maestros, los agentes educativos; tiene que ver también con el acceso del niño a los servicios de salud, porque la vida cotidiana de los niños también se da en los servicios de salud, en el espacio público, y cuando hablo de espacio público, me refiero a los parques, las bibliotecas, las ludotecas, los centros comerciales y todos los escenarios de la cultura donde los niños viven, como las malocas, el río, la vereda... Es decir, no es el niño pensado sólo en términos de la *polis* o en términos de la ciudad, que es realmente lo que dice la ciudadanía, sino también pensado desde todas las cosmogonías y





desde todas las formas culturales que hay en este país tan maravilloso.

Cuando revisamos la Convención de los Derechos del Niño y el Código de Infancia y Adolescencia, encontramos que algunos artículos no son muy claros sobre la edad de la participación. Y esto es muy bueno que sea así porque permite que pensemos esa participación desde que los niños son bebés; casi podríamos pensarla desde que el niño está en el vientre materno, porque desde ahí ya está participando.

Nosotros consideramos que la participación en los niños es como una serie de eslabones, y no es que una cosa se dé primero que la otra, sino que éstas se entrelazan. A nuestro juicio, y lo proponemos en el lineamiento, el primer eslabón de la participación está en el cuidado y en la lectura que los adultos podamos hacer de las manifestaciones de los niños.

Desde que los niños nacen, se manifiestan. Lo hacen por medio del llanto, de la sonrisa, y ahí empieza todo ese proceso de participación. Para esto necesitamos adultos sensibles, necesitamos adultos o mediadores – como los llamamos nosotros–, necesitamos mediadores con capacidad de poder saber sobre el desarrollo, con mucha sensibilidad y con capacidad de leer los lenguajes de los niños.

Los niños siempre se han expresado y siempre se han manifestado, lo que pasa es que los adultos nunca hemos sabido cómo entenderlos. En cambio, las mamás sí conocemos esas manifestaciones de nuestros niños, sabemos cuándo lloran, cuándo hay que cambiarles el pañal, pero necesitamos que todos nuestros adultos aprendan a leer esos lenguajes por medio de los cuales los niños se expresan para darle camino a la participación.

Pensamos que un segundo eslabón, que está muy pegado al primero, es la comunicación. Tenemos que aprender a comunicarnos con los niños desde sus lenguajes, tenemos que aprender a ser sensibles frente a sus necesidades. Y una cosa muy importante: tenemos que aprender a leer los significados y los sentidos que ellos le dan a su vida, lo cual tiene que ver con la existencia; cuando uno existe, le da sentido y significado a su vida, y esto tenemos que aprenderlo a leer los adultos en todo ese proceso de participación.

Creemos también que el tercer eslabón de la participación de los niños está en pensar el disfrute de la vida cultural. Nosotros, por múltiples razones, empezamos a disfrutar los bienes de la cultura más o menos cuando vamos terminando los grados de primaria. Los niños pueden disfrutar de esos bienes culturales, nuestra Ley de Cultura es muy precisa sobre eso. Y cuando hablo del disfrute de los bienes culturales me refiero a todo aquello que nuestra cultura ha venido produciendo, todos estos arrullos, todas estas nanas; y no las estándar, las que oímos de Disney, sino las que se producen en nuestros pueblos y en nuestras comunidades indígenas.

Por ejemplo, cuando las nanas les cantan a los niños en el Putumayo, los tranquilizan de inmediato. Qué bueno sería que los niños de toda Colombia pudieran acceder a ese tipo de bienes culturales y pudieran oír en su vida cotidiana no solamente a las nanas tradicionales, sino también las producidas con nuestra propia cultura.

Y ya como cuarto eslabón, los niños tienen derecho a habitar el espacio público. Los espacios públicos están habitados por niños, y eso es una maravilla, pero no están habitados por bebés.

Al revisar la bibliografía existente sobre el tema, hallamos muchos planteamientos acerca de las formas de participación. Algunos lo piensan en escalas, mientras que otros lo plantean como escalones para participar.

Así mismo, hay otros autores que piensan la participación de los niños desde algunas categorías, y categorías muy sencillas. Uno de los niveles de la participación es cuando al niño se le tiene en cuenta y se le consulta, se le habla, se le informa. Otro nivel es cuando el niño participa por medio de proyectos o de iniciativas propuestas por el maestro o el agente educativo. Sin embargo, la verdadera participación es cuando el niño toma la iniciativa de intervenir, pensando siempre en la participación personal, pero en el sentido del otro y en la construcción de lo colectivo.

Encontramos autores por fuera de lo que significa la primera infancia, es decir, dedicados exclusivamente a ser “infantólogos”, digámoslo así, que hablan de la participación; nosotros lo proponemos así, como esa construcción de ciudadanía donde uno puede pensar genuinamente en el otro, donde uno desarrolla la capacidad de poder pensar en sí mismo pero también en el colectivo, de poder tener un disenso y poderlo argumentar.

Nosotros siempre esperamos que los niños estén de acuerdo con nosotros, razón por la cual no les damos el beneficio del disenso ni de la argumentación. Y todo este proceso empieza a construirse o a solidificarse desde que son muy pequeñitos. Cuando llegamos a los seis años, ya hemos perdido unos tiempos de participación y ya se han comenzado a instalar en nuestra cultura otros elementos, como el autoritarismo. Nosotros somos una sociedad muy autoritaria, y los niños y las mujeres quizás somos los más perjudicados por esa cultura.

El documento estará disponible para ustedes dentro de poco tiempo. Vamos a hacer un proceso de prueba en diferentes regiones del país, y de allí resultará el lineamiento de lo que la estrategia *De Cero a Siempre* quiere comunicar. La idea es que los colombianos trabajen en la construcción de ciudadanía de los niños, porque sólo así tendremos una cultura democrática y, con ello, un país mucho más amable.

[Voz femenina]: Una mirada al territorio del Sol. Soacha, territorio de origen ancestral, con una plaza central rodeada de puestos de venta de almojábanas, masato, fritanga, ropa, zapatos... Una casa de la cultura, un lugar donde la entrada y la salida pueden ser una verdadera odisea.

En este territorio iniciamos el proceso de formación a formadores. Desde la exploración del sonido de los órganos del cuerpo, las rondas, los cantos, la música. Indagamos por la participación y luego por el juego como ese escenario donde no existe el tiempo y el espacio se transforma, conjugándose con la experiencia y la imaginación. Ese territorio vital, potencialmente creativo, donde se representa la vida cotidiana con sus acuerdos, normas, reglas, encuentros cara a cara con los amigos. En el juego hace presencia la representación simbólica de la cultura. En este espacio se valoró el saber de cada uno.

Así logramos llegar a la infancia de las maestras: manifestaron sus miedos, creencias, anécdotas, deseos, curiosidad. Nos abrieron su corazón porque tienen una gran disposición para aprender, sentirse escuchadas y acompañadas. Desde el recuerdo nos contaron de sus lugares de origen, de sus referentes y huellas. Como esa maestra que nos habló del campo, y que lo que más recordaba eran los ojos azules de su profesora; decía con nostalgia que ella la quería mucho, la sentaba en las piernas y la acompañaba a la quebrada.

El silencio, no chistar nada, jugar a la maestra, armar casa con los primos, se convirtieron en una instalación, una fotografía en la que cada uno era parte de la composición. Se crearon coplas y se hizo una instalación con telas, representando el calor del entorno y las manos de la madre que la protegía. Se jugó con el movimiento de un gusano que cuenta una historia, explorando las posibilidades de su movimiento. Y un niño de cuatro nombres: Guillermo Jorge Manuel José, hizo un libro que le ayudó a recuperar la memoria a la señora Ana Josefina Rosa Isabel.

Este acto creativo pasó por lo individual, lo grupal y lo colectivo, teniendo como escenario los lenguajes de expresión artística con sus gramáticas, propuestas que buscaron un hilo conductor con la experiencia y la imaginación. La exploración del color, el volumen, el espacio, la imagen, el cuerpo, la palabra, el silencio, se hicieron presentes. En el cara a cara con el territorio, con las maestras, con los niños, hubo la comunicación que le da sentido a la interpretación de la realidad, y al interactuar con ellos se descubre [¿el aliento?].

De trajín en trajín un sinfín, que los símbolos patrios se elevan en átomos, el escudo que no escuda, la bandera que no era, y el himno inmarcesible que los hace llorar. Pero ¿y si lloran? ¡No! La misma canción: “Chilletas, chilletas, agarre la maleta y se va para Villette”. Y luego los niños que no quieren irse para Villette mejor le cantan al Sol solecito para que los caliente un poquito.

“¿Cómo, profe?”, preguntan las madres y maestras. “¿Pedagogía de la sensibilidad? ¿Derechos? ¿Participación? ¿Democracia? ¿Juego?”. De pronto, un silencio, una pausa para reflexionar. Y como un eco que forma avalancha vienen las palabras de las madres y maestras, quienes aún no pueden entender cómo pueden hablar de derechos infantiles cuando se les vulneran los propios. Y entre madre y madre la rutina, y entre rutina y rutina la vida, y entre esto y lo otro el taller.

María Victoria Estrada: Buenos días a todos. Tengo que confesar que estoy un poquito nerviosa. A mí me corresponde hablar en este momento, en todo el contexto que Elsa ha hecho para ustedes, de lo que implican las orientaciones para la participación. Y este capítulo lo hemos llamado “Creer y crear”.

En el marco de estas orientaciones cabe señalar que hoy tenemos en el país una política pública de atención integral a la primera infancia que nos ofrece todas las herramientas para generar las transformaciones necesarias en el adentro y en el afuera, en lo privado y en lo público. Se cuenta con la estrategia *De Cero a Siempre*, que nos facilita una ruta para poder acceder justamente a la articulación, a la integralidad que requiere esta atención a la niñez.

En este marco de las orientaciones, tenemos claro que es necesaria también una pedagogía que sea capaz de hacer visible lo invisible. No basta con los instrumentos jurídicos. Sabemos que esto no es de corto aiento, sino de largo aiento; estamos hablando de transformaciones que logren afectar las generaciones venideras.

En ese orden de ideas, entendemos que se requieren unos mediadores que estén en capacidad de resignificar esos imaginarios, esos referentes históricos y culturales que hemos tenido para relacionarnos con los niños. Sólo así es posible replantear ese autoritarismo que nos ha hecho tan absolutamente obedientes, tan sumisos, y que los niños en sus primeros años, en esta primera infancia, en este de cero a cinco años, hoy nos dan la oportunidad única e irrepetible de transformarnos.

Por esa razón hablamos de circularidad, por esa razón pensamos que es de ida y vuelta. Creemos que tenemos tanto para aprender de los niños, como para que ellos aprendan de nosotros esos procesos de transformación. Por eso consideramos que desde allí el juego, la literatura, los lenguajes de expresión artística, ocupan un lugar muy importante, porque son los lenguajes por medio de los cuales los niños se comunican, se expresan. De ahí la trascendencia que tiene realmente poderlos observar, poderlos escuchar, poder interactuar y relacionarnos con ellos desde sus lenguajes.

Creemos, desde el lenguaje, que hemos habitado una cultura en la que existe una forma de referirnos a los niños que se ha transmitido de generación en generación. Y hay unas sentencias que hemos considerado muy punitivas, las cuales están instaladas en la cultura. Por ejemplo...

Elsa Castañeda: “Si no hace caso, se lo lleva el...”

Público: “... Coco”.

Elsa Castañeda: “En esta casa mando...”

Público: “... yo”.

Elsa Castañeda: “No me mire a los ojos, no me desafíe”.

María Victoria Estrada: Ahí es cuando vale la pena preguntarnos en este instante, en este momento, en este aquí y en este ahora, cómo es que concebimos a los niños desde que son bebés, cómo los pensamos, cómo nos relacionamos con ellos, cómo les ofrecemos o no información para que su existencia pueda estar habitada por esos elementos que les permitan opinar –como hablaba Elsa en esos eslabones de la participación–, y que nosotros tomemos en cuenta que su opinión pueda ser tenida en cuenta, que podamos tener la capacidad de decidir con los niños.

Digamos que de la norma a la acción de la participación eso implica entender cuáles son los atributos que tiene la participación y por qué la participación se constituye, en los lineamientos, en un verdadero bastión capaz de generar procesos de cambio y de transformación desde que nosotros como adultos la podamos comprender.

La participación genera realmente unas relaciones más democráticas, más incluyentes o, si somos rigurosos, democráticas, porque no hay más, lo que hay es menos. Entonces, en la medida en que creamos que la participación está más allá del derecho y que la veamos desde el sentido de lo humano, y que la democracia no es sólo un sistema de gobierno sino que es una actitud frente a la vida, podemos entender cómo en lo privado es posible llegar a hacer una cantidad de concertaciones y de negociaciones con los niños; al aprender ellos en lo privado a elegir, lo van a poder hacer en lo público, y eso al país le produciría una gran transformación en unos veinte años. No hay nada que pase en lo privado que no afecte a lo público.

Y, desde esta perspectiva, llegamos al meollo del asunto: el juego. El juego lo entendemos en estos lineamientos como el lenguaje de expresión y comunicación por excelencia de los niños. Y entendemos también que en el juego ocurre algo absolutamente trascendente, que es poder acceder a la cultura. A la cultura sólo se accede por medio del juego. Los niños acceden al grupo al que socialmente pertenecen gracias al juego.

En este orden de ideas, hemos establecido un gran rigor en el juego, no como herramienta ni como instrumento, sino como lenguaje facilitador, posibilitador y creador. La literatura es justamente ese lenguaje mediante el cual nuestras madres nos transmitieron



el patrimonio, toda esta oralidad; si no, ¿qué es una nana?, ¿qué es un arrullo?, ¿qué es eso de “Duerme mi niño que tengo que hacer, lavar los pañales...”?, ya no se lavan, se compran en la farmacia. De ahí que los arrullos den fe de la vida cotidiana, porque es lo que las mamás, las maestras, les cuentan a los niños.

Los llamados mediadores y mediadoras lo que le cuentan a los niños a través de arruyos, de las nanas, de los cuentos, de las historias, es justamente esa vida cotidiana que les rodea, empezando por su cuerpo, recreándolo con la música. Los pequeños, de manera absolutamente genuina, piden lápiz y papel para dibujar; además, les encanta la música, no importa que no sea infantil. Ellos son capaces de mover los hombros y la cadera al son de un currulao.

Y, finalmente, es muy importante comprender el lugar de la vida cotidiana. Y la vida cotidiana en estos mediadores tiene que trascender el sentido común, ya que está habitada por unas categorías trascendentales para su comprensión, puesto que la construcción de la realidad se da en el aquí y en el ahora; por tanto, la cultura se puede crear en el aquí y en el ahora.

Las relaciones cara a cara definen comportamientos y actitudes con respecto a los niños en las normas, las reglas, los hábitos, las rutinas, los gustos, las creencias, el lenguaje, la memoria, el recuerdo, que son parte de la vida cotidiana. Y en esa vida cotidiana, donde la cultura se estructura, consideramos fundamental entender que se puede transformar, y en esa transformación es donde existe realmente la posibilidad de que la participación ocupe el lugar que necesita para que la cultura se transforme.

[Voz femenina]: Llego al jardín hacia las nueve de la mañana. La profesora Marcela me saluda y me cuenta

que hace poco terminaron el desayuno. Apenas entro, los niños me saludan, e inmediatamente uno de ellos me pregunta “¿Trajiste el libro del gato?”. “Sí, el del gato que tiene sueño”, complementa otro. Me sorprende porque sólo nos habíamos visto una vez y porque en esa ocasión compartimos cerca de media hora alrededor de varios libros, entre éstos el de Satoshi Kitamura, con el que recorrimos una casa buscando el mejor lugar en el que podía dormir un gato al que llamaron Pacho, como el que vive en la terraza del jardín.

Empiezo a pensar y aparece el recuerdo de ese día. Hablamos de su vida: unos me dijeron que dormían solos, otros que dormían con los papás o los hermanos, alguien mencionó que todos dormían en una sola habitación. Unos me contaron que tenían gatos y otro me dijo que a las ratas les gustaba el veneno.

Esta vez les comento que quiero leerles el libro de Élmer y se sientan con la profesora a escuchar. Como ninguno lo conocía, entonces les digo que les voy a presentar un elefante muy especial, que no es del color tradicional de los elefantes, que tiene tantos y más colores que el arcoíris. No todos saben cómo es el arcoíris, pero por fortuna quienes lo conocen les explican a los demás: “Está entre las nubes”, “Es de muchos colores”, “Sale cuando hay sol y lluvia”, “Es como el del Pequeño Pony”.

Empieza la narración. Abrimos la puerta con el “Érase una vez”. Imaginamos toda la travesía de Élmer, saludamos a los animales de la selva, nos untamos de los frutos del árbol color elefante. Reímos con Élmer por haber burlado a sus amigos y nos quedamos en la fiesta multicolor, hasta que nos acompañan a la puerta de la casa con un “Este cuento se ha terminado”.

El cuidado y el respeto aparecen en cada momento que comparten, como cuando la maestra ayuda con paciencia a cada niño a lavarse las manos y no se incomoda con cosas como el juego con el agua, porque recuerda que a ella le encantaba cuando era niña. También cuando comen y se sientan todos a la mesa: unos piden repetir, otros se niegan a comer algo que no les gusta y se da cabida a la negociación por encima de la creencia, transformando el momento en un ritual que es tanto o más importante que las demás actividades que se desarrollan en el jardín.

Ahora la profesora Marcela les quiere leer un cuento y les presenta a Willy el Soñador, el mono que con tanto ingenio creó Anthony Browne. Esta vez la historia gira en torno a todo lo que pasa cuando Willy se queda dormido y en el sueño habita distintos escenarios, convirtiéndose en el protagonista. Al terminar, una de las

niñas más grandes del grupo le pide a Marcela que le deje leer otro libro y compartirlo con los demás. Ella acepta y la niña toma el libro de Caperucita Roja. Empieza a narrar la historia sin omitir ningún detalle. Incluso aquellos tan macabros como el momento en el que le abren la panza al lobo, se la llenan de piedras y la cosen. Pasa las páginas y les va mostrando a los demás niños las ilustraciones. Ellos, por su parte, le hacen preguntas sobre la historia. Al final, les dice: “Colorín colorado”, y los demás responden: “Este lindo cuento se ha acabado”.

Encuentro que allí se ha incorporado la literatura a la rutina, se ha vuelto un hábito que permite conversar con los niños, generar un espacio desde la palabra, desde la comunicación, para significar y transformar. Y además del libro está algo muy importante: la comprensión del cuento.

Un niño más se anima a leer y esta vez toma un libro informativo sobre animales del mundo. Se para en frente de los demás y pierde el impulso inicial al decírnos con tristeza: “Yo no sé leer”. Entonces se escucha a la misma niña que había leído previamente, quien lo anima al decirle: “Uno lee los dibujos. Lea los dibujos y nos hace preguntas”. Sin embargo, a pesar del apoyo de los demás, el niño deja a un lado el libro.

Poco después llega la hora de dormir. Una vez que están todos en las colchonetas empiezan a cerrar los ojos, y en este punto cada quien puede completar el relato a su parecer con un “Y durmieron felices”, “Y soñaron como Willy”, “Y encontraron el mejor lugar para dormir, como Pacho”.

[Voz femenina]: “Para que el juego sea juego y la obra, obra, hay un punto en que se cortan amarras, se abandona el muelle y se entra en el territorio siempre inquietante del propio imaginario. Se entra a buscar algo que nunca se encuentra pero que, por eso mismo, se debe seguir buscando”.

Con ese fragmento de Graciela Montes y con muchos otros de su maravillosa obra *La frontera indómita*, se iniciaron numerosos encuentros y conversaciones con las madres comunitarias de la comuna 4, los cuales estuvieron impregnados del juego, de la evocación, de la memoria y de los lenguajes de expresión artística. El juego se convirtió en el pretexto para recordar a qué jugaban cuando eran niñas; hablaron de los juegos en el campo, en los potreros, en los patios, en las casas. Comprendieron por qué el juego es más que lo que la maestra organiza con sus reglas, que es el escenario donde hay interacciones, donde se refleja la cultura. Se descubrió la

gama de posibilidades que ofrece el reconocimiento de uno mismo para poder reconocer al otro; el juego como escenario donde se produce la participación.

Y más de Graciela Montes: “Cuando uno habla de la propia infancia a la infancia de otros, tiene algunas posibilidades más de que se produzca esa grieta”.

Se preguntó a las madres comunitarias por aquello que se ha transformado y por lo que permanece. Entonces hablaron del momento en que recordaron y vivenciaron los juegos de la infancia, con quién jugaban, dónde se jugaba, qué pasaba con el tiempo, con el espacio, cómo eran esas relaciones que allí se construían. Ellas dicen que todos esos juegos movieron su interior, que les permitieron ubicarse nuevamente en su infancia, recordar, y al recordar, reconocerse y reconocer a los niños en el juego.

Aparecían, entonces, los lenguajes de expresión artística ocupando un lugar importante. Componer una canción, hacer un monólogo, elaborar una escultura, puso en evidencia la vida cotidiana: los hábitos y rutinas, las reglas y las normas, la autoridad. Y allí nuevamente aparecieron aquellos recuerdos tristes de la infancia, como la maestra que recordó mientras escribía un cuento que sus padres la abandonaron y que muchos parientes la cuidaron; fue un momento muy emotivo que permitió reflexionar acerca de todo aquello que traemos de nuestra infancia y de lo que representa en las prácticas pedagógicas.

Como lo menciona Maturana, solamente cuando reconocemos el ser de las maestras, de las madres comunitarias, de los niños, y lo aceptamos desde su legitimidad, sólo entonces es posible pensar en una transformación desde el hacer.

El hacer visible lo invisible se convirtió en un gran descubrimiento. Cada vez que se organizó un encuentro, un acompañamiento pedagógico, me sorprendía al descubrir que todas las posibilidades se encuentran en el ámbito de la vida cotidiana, que estaban más cerca de lo que ellas pensaban. Las preguntas de los niños se convirtieron en la posibilidad de recrear historias ya conocidas, como la de Sebastián, que le dice a la madre comunitaria que por qué hablar de naturaleza y de animales en Soacha si allí solamente hay casas. Ellas dicen que han visto emoción en los niños, emoción por llegar y por ver las cosas nuevas que les van a proponer.

María Victoria Estrada: Vamos a hablar de todo lo que significa ese sentir y realizar. Y en este sentir y realizar tenemos las líneas de acción, los escenarios de participación y sus actores. Digamos que el país en este sentido debe hacer las transformaciones necesarias para poder formar a los mediadores que se requieren para crear espacios de participación.

Hemos pensado en todo lo que implicaría generar esos diálogos interculturales. Por ejemplo, hemos pensado que la única manera de hacerlo realmente es que en las familias, en lo privado, en lo público, en la calle, en el barrio, en la localidad, en la ciudad, en la comuna, en el corregimiento, en los museos como espacios culturales, en las bibliotecas, en los parques, en las salas de concierto, se hagan visibles los niños. Y para esto se necesitan recursos. De ahí la voluntad política. Digamos que hay proyectos locales, regionales, nacionales, que son los planes de desarrollo, pero se requiere saber cómo van a estar presentes los niños desde la perspectiva de esta política pública.

Indudablemente, son imprescindibles un compromiso y una responsabilidad muy grandes frente a todo



lo que se está planteando. Y viene, entonces, la formación a los mediadores, en la que está presente todo lo que hemos planteado a lo largo de esta intervención, que hasta el momento ha estado habitada por cinco voces y unas tonalidades. Esto significa que para poder llevar a cabo dicho proceso de formación para la participación, es clave formar a estos mediadores en la comprensión de lo que implica cómo los niños movilizan pensamiento, cómo construyen conocimiento, quién sabe si desde que nacen o desde antes.

Entonces, en esa formación a los mediadores está ese eje que tiene en cuenta el juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística en conjunto con la lectura del entorno y la vida cotidiana, como ya lo hemos conversado Elsa y yo.

[Voz femenina]: Al iniciar la creación del proceso en el cual se trabajaría el tema de participación, ejercicio de ciudadanía en primera infancia con funcionarios de instituciones en el municipio de Soacha, surgen bastantes inquietudes sobre el recorrido, dada la diversidad en cuanto al perfil de los participantes y, por tanto, el diálogo que se podría establecer con ellos. Entre estos funcionarios, mediadores, teníamos personas de la Secretaría de Desarrollo, la Alcaldía, la Casa de la Cultura, la Biblioteca Municipal, la Estrategia Red Unidos de la Presidencia de la República, Aldeas SOS y Fundación Minuto de Dios. Por esto, al iniciar dicho camino, lo que se busca es identificar que aquello que nos convoca a todos, a pesar de las diferencias, es el acercamiento a la primera infancia, por lo cual es necesario partir de la identificación de proyectos, programas y estrategias con los que este grupo desarrolla su trabajo.

A partir del primer encuentro, el arte desde sus diferentes lenguajes de expresión se presenta al grupo bajo la forma del cuerpo en movimiento y del sonido musical que compartimos con ellos. Así, rápidamente, este proceso se convierte en una pasión maravillosa que convoca no sólo a estas veintitrés personas, sino que se vuelve el epicentro desde donde se llega a centenares de personas y, especialmente, a niños de nuestra primera infancia.

En relación con la ruta pedagógica, se parte del reconocimiento colectivo del territorio y de la identificación de escenarios de participación, protección y riesgo en la perspectiva de la primera infancia, desde la cartografía social. A partir de allí se reflexiona sobre la importancia del juego como escenario fundamental para los niños, con una sensibilización que surge de la evocación y el reconocimiento del papel del juego en la historia personal, para allí dimensionar por qué es clave garan-

tizar y promover, desde los diferentes campos de acción, la existencia de condiciones y escenarios adecuados para éste en la vida cotidiana.

Igualmente, se ha podido abordar el papel de la literatura, partiendo de un reencuentro con ella y con las posibilidades que brinda desde la fantasía y la imaginación. Su importancia es vista entonces como un aspecto que amplía la mirada de niños, su capacidad creativa, la manera como leen la vida y el entorno en el que están, al igual que la posibilidad de soñar y generar transformaciones. Así, los participantes ven cómo la literatura puede hacer presencia en el día a día, en su vida y en las acciones que desarrollan en su labor profesional.

Lo que podemos ver en este momento del camino es que el proceso ha permitido generar una reflexión sobre el quehacer específico de cada participante, repensando maneras de continuar su trabajo desde otro lugar donde se reconoce al niño y se ve la riqueza de involucrar aspectos fundamentales. Esta lectura parte de entender tales dimensiones básicas en el desarrollo de niños para ver cómo potencian el ejercicio de la participación.

Si desde las labores que cada institución realiza se reconocen el arte, la literatura y el juego como elementos básicos en la primera infancia, se puede fortalecer el papel de estos mediadores en la generación de escenarios que promuevan la construcción de ciudadanías donde primen las relaciones horizontales, se elimine el autoritarismo y se transforme la manera en que tradicionalmente se han establecido las relaciones de poder entre adultos y niños. Para que esto sea posible, debe partirse de un trabajo donde se atiendan el sentir, el pensar y el hacer de los funcionarios, de modo que esto tenga eco en su accionar profesional, no sólo en momentos y escenarios particulares, sino también que su aplicación se concrete en el quehacer cotidiano y se refleje en la cotidianidad de los niños de nuestra primera infancia.

Elsa Castañeda: Continuando con las líneas de acción que ya les enunció María Victoria sobre la formación de mediadores, al igual que la necesidad de generar espacios de participación y ejercicio de la ciudadanía, en el lineamiento también planteamos la necesidad de hacer un gran programa de comunicación y divulgación, en el que la participación de los niños sea su eje. Los medios de comunicación tienen allí un papel muy importante. Y organizar una gran campaña donde podamos decirle a la sociedad que los niños participan, que los niños piensan, que los niños toman decisiones y que esas decisiones tienen que ser oídas, escuchadas y además puestas en práctica, porque muchas veces oímos a los niños, pero lo que oímos de ellos no



tiene consecuencias en la vida cotidiana. Entonces, el país tendría que crear esa gran estrategia de comunicación y divulgación, no solamente de los lineamientos, sino también de todas esas maneras culturales de la participación.

Una de las cosas curiosas que encontramos es que en las comunidades indígenas no hay una división entre los niños y los adultos. Los niños forman parte de todas las actividades de la comunidad, por lo que toman decisiones y están siempre con el adulto. Yo lo acabo de ver en una maloca en el Vaupés, donde el papá y la mamá estaban tomando chicha, mientras los niños los observaban. “Uno come y al otro lado está el sitio donde se toma la chicha; y dónde están tomando la chicha están papá y mamá con los niños, y la mamá está en una función maravillosa de decirle al niño – mire lo que pasa con los adultos cuando se pasan con la chicha. Mire lo que les pasa - Uno diría “¡Los niños en el sitio donde se toma la chicha!”, pero ahí hay todo un proceso pedagógico y un proceso de enseñanza al niño de qué es lo que pasa. Ojalá nosotros les enseñáramos a nuestros niños lo que sucede cuando uno se pasa de tragos.

Todas las cosas que les digo de la tradición, del patrimonio, por que ese es nuestro patrimonio, esto que les acabo de mencionar es nuestro patrimonio vivo y hace parte de nuestra cultura, hace parte de nosotros, bastante alejado de las realidades de los focos urbanos, pero eso hace parte de nosotros.

Con respecto a otra de las estrategias, es necesario también pensar en la promoción de las identidades en la gestión del patrimonio. La identidad es un tema que se discute mucho en este momento porque las identidades cerradas son el producto de la discriminación, del aislamiento y de que las sociedades o los grupos

sociales se alejen del mundo. Pensar en las identidades es un tema muy importante porque para poder saber ese quiénes somos, para dónde vamos y qué queremos del mundo, tenemos primero que llegar a la esencia de dónde venimos.

Quizás a nosotros como colombianos nos falta hacer una reflexión muy profunda para poder promover esa participación de los niños, y es empezar a preguntarnos quiénes somos, cuáles son nuestros orígenes, por qué nuestro país es tan maravillosamente multiétnico y pluricultural, como dice en la Constitución, pero por qué en nuestro comportamiento cotidiano todos queremos ser iguales, si la gran maravilla de la participación y la gran maravilla de ser ciudadanos es poder vivir y poder celebrar esa diversidad.

El tema del patrimonio tiene que ver también con los niños, y es ese patrimonio que forma parte de todo lo que hemos sido, de la lengua, de la manera como hablamos, del modo como nos expresamos, de la manera como educamos a nuestros hijos, de las prácticas de crianza. Entonces pensamos que sólo en ese sentir –porque esto es un asunto de poderlo sentir para poderlo realizar– y en esas líneas de acción podremos consolidar los lineamientos de participación y ejercicio de la ciudadanía.

[Voz masculina]: ¿Somos acogidos por el círculo desde antes o justo en el entonces del proceso de gestación? Allí nuestra casa embrion es un universo, círculo de vida, círculo de agua. Al mundo comunicados del útero a un planeta circular. Nacimiento guiado por la senda que dibuja el tejido umbilical, espiral, línea, circular.. Alimento que nos conecta con la madre Tierra. El silencio previo, asombro, palmada, respiro, llanto; el silencio previo, encuentro, saludo, mirada en círculo, proyecto,

bienvenida. Somos origen circular, nuestras células son mandalas, geometría sagrada, geometría de la infancia. Respiración circular, origen, un origen que transforma el tiempo y el espacio.

Ubicados en este centro de la circularidad, emergen la participación y el ejercicio de la ciudadanía en consonancia con el juego, el arte, la literatura y la lectura del entorno. Aprendemos entonces a comunicarnos, a percibir, a expresarnos, invadidos por la multiplicidad de los lenguajes. Jugando desde la memoria nos validamos y visibilizamos desde el uno frente al otro como seres de crecimiento cultural, no sólo biológico. El juego, la memoria, el canto, nos siguen permitiendo retornar al origen y hallar puntos de partida, esa ruta que nos facilita situarnos en este centro de la circularidad, centro de la primera infancia, retornar al niño, cuya voz aún sigue cantando en el interior y que nos revela con suave melodía esa vocación del ser mediador del desarrollo y la participación.

En el momento de encuentro con nuestro círculo se adquiere lo sagrado, nos reconocemos allí dentro a nosotros, al otro, a la otra, a los otros, a lo otro, para poder encontrar las preguntas que nos permitan transformar el interior para cambiar ese algo en el exterior, para ser igual, diferente, singular, múltiple. El maestro, mediador, desde el centro de su círculo mandala indaga, pregunta, problematiza, encuentra, desencuentra, aprende, desaprende, llega al nudo para poder soltar y hallar el origen, el significado de la cultura. Es entonces cuando visibilizamos a los niños desde su existencia y, con ella, la trascendencia de sentir y realizar, de creer y crear.

La literatura nos abre un punto de partida; el juego, el encuentro, la mirada, la música sacude el cuerpo consciente. La memoria es mandala, territorio, identidad, nación, comunidad, familia. El arte nos muestra y guía por otras rutas, otras miradas, entendiendo que el arte es juego y el juego un arte.

La mandala, forma ancestral y milenaria del saber, del conocimiento, nos acoge en su circularidad sagrada [¿portadora?] de frecuencias vibrantes. Nos teje y guía con el cordón umbilical, espiral de vida, cortado con chusque, planta del páramo, o cortado con acero, idea humana, para dar lugar a la imaginación, la fantasía, el disfrute, el acontecimiento, la incertidumbre, el asombro. Una cultura democrática que nos brinda la capacidad de imaginar al mundo desde la perspectiva de los otros, de sentir un interés genuino por los demás, de reconocer y disfrutar las diferencias, en nuestra colorida mandala; en mi caso, la mandala, principio femenino.



Mesa redonda: debates y propuestas al lineamiento de participación en primera infancia

Horacio Pérez²⁷

Fabio López²⁸

Marcela Vejarano²⁹

Leonardo José Cuervo³⁰

Emperatriz Cahuache³¹

Moderadora: Sol Indira Quiceno³²

Convenciones

...: Silencios o cortes en el fraseado.

[¿?]: Palabra incomprensible o de la que no se tiene certeza.

[]: Aclaraciones, risas, llantos, subidas de voz, indicación de la tonalidad de la narración.

Sol Indira Quiceno: Buenos días para todos. Estamos muy contentos con la Cátedra. Ayer tuvimos una apertura inigualable y hoy hacemos la primera

27 Director del Departamento de Construcción de Sueños en Fundali.

28 Jefe de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia-Ministerio de Cultura.

29 Dirección de Poblaciones del Ministerio de Cultura.

30 Asesor Cultural - Palmira.

31 Presidenta de la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía.

32 Asesora de Primera Infancia de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura.

presentación del lineamiento de participación, con lo cual empezamos a generar debate sobre cómo vamos a hacer una realidad esos lineamientos de participación para los niños del país.

Voy a contarles un poco sobre la historia del evento. Inicialmente, a principios del año, el Museo Nacional le abrió las puertas a la Mesa Interna de Primera Infancia para que participara en la Cátedra, en cabeza de Fabio, Olga y muchas personas que no podría recordar ahora. En el Ministerio de Cultura, las direcciones de Comunicación, de Cine, de Artes, los representantes de Artes Visuales, de Música, de Danza, de Teatro, de Primera Infancia, la Dirección de Poblaciones, de Fomento Regional, hasta Prensa, constituyen una Mesa Interna de Primera Infancia que es la instancia por la que circulan las posibilidades que tenemos como sector cultural de articularnos a la estrategia *De Cero a Siempre*.

Esta propuesta de la Cátedra llegó a la Mesa Interna de Primera Infancia, donde se empezó a llenar de contenido. Luego contamos con el apoyo, por supuesto, de la Fundación Rafael Pombo, Elsa, María Victoria, Manuel, Juliana y todo su equipo, la Secretaría Distrital de Cultura y Turismo, Idartes, el Banco de la República y la Biblioteca Luis Ángel Arango, gracias al cual pudimos organizar este evento, de gran importancia para nosotros porque permite visibilizar el sector frente al tema de la atención de los niños.

En este orden de ideas, los lineamientos de participación para *De Cero a Siempre* son una orientación de carácter técnico-político a los territorios, en el marco de la atención a los niños en los escenarios donde transcurre su cotidianidad.

Esta mañana María Victoria hacía énfasis sobre los sitios donde viven los niños; si los niños viven en muni-

cipios, en los hogares, en los ambientes institucionales, en los ambientes públicos y culturales.

Después de entregar este lineamiento a la estrategia *De Cero a Siempre*, se reunirá la Comisión Intersectorial de Primera Infancia para hacer el borrador inicial de esos lineamientos de participación. Se consultará en veintiocho ciudades del país y tendrá un segundo proceso de lectura y revisión.

De manera paralela, entonces, los sectores de la sociedad debemos pensar en el tema de la participación en primera infancia y del ejercicio de la ciudadanía como una realidad y como una traducción en la realidad. Por eso convoco a nuestros ponentes a que pensemos en caminos para hacer realidad esa participación, así como para vencer barreras y tensiones que han estado presentes y que definitivamente dificultan este trabajo.

Lo primero que vamos a escuchar es una apuesta de la Dirección de Comunicaciones del Ministerio de Cultura, un relato de los niños de Santander llamado “Las palomas”; con eso comenzaremos a indagar sobre nuestras ideas de participación, y cómo esas ideas de participación empiezan a articular nuevas perspectivas.

LAS PALOMAS (programa, con mi cuento encanto)

[Voces de niños]

- Yo les voy a contar una historia.
- ¿Una historia o un cuento?
- ¿No es lo mismo?
- No es lo mismo. Las historias son historias y los cuentos son distintos.
- Déjenme empezar!

[Varios niños]: ¡Bueno, empiece!



- Había una vez dos palomas. Una era la mamá y el otro era pues el papá de la casa.
- Entonces no eran dos palomas. Eran una paloma y un palomo.
- Un día, los palomitos chiquitos tenían mucha hambre, así que fueron a comprar comidita.
- ¿Comprar? ¿Acaso las palomas tienen plata?
- Sí, sí tienen plata. Y fueron al supermercado.
- Las palomas no van al supermercado.
- Sí tienen plata. Y fueron al supermercado.
- Las palomas no pueden tener plata porque no tienen bolsillos para echarla.
- Cuando entraron al supermercado, dijo la mamá paloma: “Llevémosles galletas a nuestros hijos”.
- ¿Las palomas comen galletas?

[Varios niños]: ¡Sí!

- Yo nunca las he visto comiendo galletas.
- Y el papá respondió: “Bueno, llevémosles galletas que en este cuento las palomas comemos galletas”.
- Y luego de comprarlas, las llevaron volando a la casa.
- A la casa donde era el nido.
- Es lo mismo. El nido es una casa.
- Sí. Pero las casas tienen puertas y ventanas. En cambio, los nidos no.

[Timbre de teléfono]

- Parece que tenemos la llamada de un oyente. ¿Aló?
- Llamo para quejarme.
- Sí, señora, puede quejarse.

[Gritando]: ¡Ah!

- ¿Quiénes son [; ?] oyente?
- [; No interrumpa tanto?], ¿usted no sabe qué es imaginario?

[Varios niños]: ¡No!

- O sea que no es de verdad.
- Por eso le están diciendo muchas mentiras.
- Eso era un cuento.
- ¿Al fin qué? ¿Un cuento o una historia?
- Es lo mismo.

—No es lo mismo. Las historias son historias y los cuentos son distintos.
—Si no seguimos, nuestros palomitos chiquitos se van a morir de hambre.
—Perdón, señora paloma.

[Varios niños]: ¡Siga, siga contando!

—¿Dónde íbamos?

—Íbamos en que les llevábamos galletas a nuestros hijos.

—¡Ah, sí! La paloma y el palomo...

—Ahora sí dijo bien: “La paloma y el palomo”, no “las palomas”.

—¡Ah! ¡Ya no puedo más! ¡Ya no voy a seguir contando!

[Varios niños]: ¡Sí, por favor! ¡Tenemos hambre!

—Si usted no termina, termino yo.

—¡Termine usted!

—Entonces la paloma y el palomo les llevaron las galletas a los hijos, y las palomitas dijeron: “No queremos galletas, queremos helado”. Al oír esto, la paloma y el palomo les respondieron: “Pero las palomas no comemos helado”. Entonces las palomitas se murieron de hambre.

[Varios niños]: ¡Ay!

[Música]

Sol Indira Quiceno: Carolina, que estuvo acompañando a sus chiquitos de primera infancia en Santander, nos trae una impresionante producción cultural desde la participación, lo que hemos vivido respecto a concepto de participación, cómo empezamos a articular esas nuevas perspectivas desde lo cultural.

Horacio Pérez: Primero que todo, quiero felicitar a María Victoria y a Elsa por atreverse a ser distintas. De verdad. Eso que vimos debería pasar en cada institución, en cada sitio. A veces en las instituciones nos volvemos muy formales. De verdad, muchas gracias por la invitación; agradezco a la Fundación Rafael Pombo y a Manuel por permitirnos estar aquí.

Nosotros somos una fundación que el universo nos regaló 400 niños para ser atendidos gracias a un programa del ICBF. Tenemos tres hogares infantiles: uno que nos asignaron en el año 2005 que se llama Mariposas, otro denominado Jairo Aníbal Niño que está en el barrio Restrepo y otro más ubicado en el barrio Cundina-

marca, llamado Jairo Ojeda en honor de un gran músico caucano. Hemos decidido empezar a darle nombres a los hogares infantiles que tengan de verdad una característica completamente distinta; no queremos más “El Cucarrón Volador” o cosas de esas que ahora aparecen en los hogares que nosotros manejamos.

En el año 2005, cuando llegamos a una casa del ICBF y que la administración anterior había dejado muy deteriorada, lo primero que pensamos era que esa casa debería tener un espacio para la literatura y abrimos una sala de lectura. Invitamos a Jairo Aníbal Niño a que nos hiciera el honor de inaugurar la sala de lectura. De verdad fue un honor tener a ese hombre en esa sala, abriendo y cortando una cinta... Una salita que puede medir 4×4 , un espacio muy pequeño, pero es tan grande que la gente no se imagina lo que pasa en esos espacios. Esta salita nos ha llevado a recorrer unos caminos de verdad, de construir temas de ciudadanía.

Y es que es muy difícil, y más desde la institución pública, que los niños salgan a construir ciudadanía. La ciudadanía se construye ejerciéndola, es la única manera, no hay otra. Este documento, si no se hace visible en los sitios donde están los niños, se queda en el papel, como muchas de nuestras leyes.

Nosotros tenemos la fortuna de que los padres han confiado en nosotros. Caminamos una hora en Mariposas para poder ir hasta una biblioteca pública. Salimos del barrio Pasadena, subimos por la calle 102, pasamos el puente que da contra la Olímpica, caminamos por toda la avenida 100, pasamos hasta la paralela de la autopista Norte, porque la única biblioteca pública que tenemos cerca es la de Compensar. Una hora demoran los niños caminando. Como un ejercicio de ciudadanía, van los martes, los jueves y los viernes; van todas las semanas.

Porque el ejercicio de ciudadanía se hace todos los días, no de vez en cuando.

Esa participación nos ha abierto unas puertas enormes. Cuando uno conversa con los niños mientras camina por la ciudad, la gente dice: “Pero ustedes cómo son de irresponsables, ¿por qué sacan a los niños?”. Y yo les contesto: “Pero si no hacemos visibles a los niños de primera infancia, ¿entonces?...”. En el barrio ya nos conocen porque nos ven en el parque, porque normalmente los domingos, una vez al mes, tenemos salidas ecológicas con los padres, visitamos parques de reserva de la CAR; hemos encontrado unos espacios que ni siquiera nosotros conocíamos. Vamos a las cascadas de Choachí con estos chiquitos y con sus papás, y los papás le dicen a uno cosas aterradoras, tales como “Yo nunca salgo, no sabía que esto existía”.

Les voy a contar dos anécdotas que me impresionaron mucho este año. En Bogotá se abrió el Jorge Eliécer Gaitán para que los domingos se hiciera el matinal. Yo me acuerdo de chiquito que iba con mi papá pero a cine; había los teatros y había matinal. Entonces, me encantó. Cuando leí en *El Tiempo* que estaban promocionando este tema, inmediatamente me fui con la directora del barrio Restrepo a ver qué podíamos hacer para que los niños pudieran ir al Jorge Eliécer Gaitán. Compramos 1.500 boletas a un muy buen precio y nos dieron la posibilidad de que con la boleta del adulto, el niño entraba gratis. O sea, que pudimos ir tres domingos consecutivos con los niños.

El primer domingo fue una abuela que es madre de dos chicas que trabajan con nosotros. La mujer, al salir de la presentación, me abrazó y me dijo: “Quiero darle las gracias. Yo tengo 64 años y nunca había entrado a un teatro”. Eso me partió el alma. El domingo siguiente la



mujer llegó con su mamá –una señora de 92 años– y con todos sus hermanos. Yo de verdad no podía creerlo, ella nunca había entrado a un teatro. La bisabuela, que se llama Asunción, se me acercó y me confesó lo siguiente: “Yo nunca había entrado a un teatro”, pero sus bisnietas, Mariana y Sofía, que tienen dos y tres años, sí pudieron ejercer su ciudadanía. Todos los que somos ciudadanos en Bogotá seguramente hemos ido a teatro, pero estas mujeres, que viven en Bogotá desde el siglo pasado, nunca habían entrado a un teatro.

Ejercer la ciudadanía es fácil, es generar políticas públicas que hagan que eso se vuelva real. A veces no hay oferta; nosotros buscamos y nos dimos cuenta de que no hay mucha oferta para primera infancia.

El año entrante, Colombia va a ser sede del Festival de la Canción Latinoamericana. Nosotros nos hemos vinculado a ese proyecto. La boleta, después del 40 % de descuento, vale 12.000 pesos. Nosotros no tenemos acceso porque el papá de nosotros tiene papá, mamá y dos o tres hermanitos; él no tiene acceso a esa posibilidad de escuchar, de ser partícipe, de ser ciudadano. Entonces la política pública tiene que cambiar para que abra esos espacios.

Estuvimos en Roldanillo en un programa que atendemos llamado Fiesta de la Lectura, que es llevar biblioteca pública y darles formación a esas mujeres. En el año 2010 fuimos a Roldanillo porque queríamos entregar la biblioteca pública nada menos que en el Museo Ómar Rayo.

A dos cuadras estaba el jardín. Nadie del jardín conocía ese museo, uno de los más importantes del Valle del Cauca, porque según la directora, a los niños les podía pasar algo. Entonces, ¿cómo aprende el niño a ejercer la ciudadanía si la institución muchas veces no lo permite?. Y en los casos cuando uno trabaja con poblaciones más vulnerables o vulneradas, esa población no tiene acceso. Entonces, Si esa escuela, ese jardín, ese hogar infantil, no propicia esos espacios, se vuelve algo utópico.

Sol Indira Quiceno: Horacio, los elementos claves del proceso son arriesgarse, construir elementos y lineamientos en los que somos parte, y dar un salto de lo normativo a la acción.

Cuando iniciamos las consultas para la elaboración del lineamiento de participación, teníamos una discusión inicial sobre con respecto a como se titulaba el lineamiento. El lineamiento se llamaba “Participación y formación ciudadana”. Fabio López, del Museo Nacional, introdujo una reflexión muy interesante, que quisiera

que profundizara, sobre lo que implica la diferencia entre los conceptos de una formación de ciudadanía y un ejercicio de la ciudadanía, y cómo eso se vinculó desde las artes en la Mesa Interna.

Fabio López: Inicialmente, cuando se presentó el documento, como en muchos de los documentos de políticas en otros estamentos, el tema de construcción de ciudadanía se mete en la cabeza de todo el mundo, sin pensar en lo que eso significa. Con dichos moldes y las palabras que uno siempre usa de “Los niños son el futuro de Colombia, son todo nuestro porvenir”, etc., pero eso es, otra vez, palabras que a veces quedan muertas, el asunto de construir ciudadanos se convierte en algo un poco ambiguo cuando los niños ni siquiera tienen una noción de lo que eso significa, cuando ni siquiera las instituciones que supuestamente trabajan por ello saben cuáles son las herramientas para construir ciudadanía.

De hecho, hay muchos ciudadanos que no conocen todas las líneas o todas las plataformas de participación disponibles para ser ciudadanos. Y, por desgracia, todas las políticas tienen esta falencia. Los medios de comunicación nos dan supuestamente un proceso de participación; uno cree que por ver lo que sucede allí está participando, pero simplemente está recibiendo.

Y, en este caso, lo que pensamos es que en el documento ese concepto de construir un ciudadano debería transformarse porque nosotros ni siquiera tenemos la herramienta para construirlo como si fuera un modelo único que se reproduzca una y otra vez, sino que más bien estamos trabajando con sujetos e individuos que tienen unas características, unas particularidades, unas diferencias que los hacen únicos, que viven en un lugar común, pero que ese lugar común se transforma, que la manera de relacionarse genera esa posibilidad de comunicarse con el otro y, por lo tanto, el ejercicio de la ciudadanía tiene que presentarse en una reflexión desde el mismo sujeto, pero también en una asociación en espacios culturales como los que venimos presentando en estas experiencias.

El asunto es complejo, porque si bien la ley plantea una postura un poco más concreta frente al asunto de “Estamos formando ciudadanos para el futuro”, pensar que un niño que va al museo no entra pensando como ciudadano y sale pensando como ciudadano, sino que entra y sale pensando como niño, y construye unos imaginarios y unas realidades a partir de la experiencia que tiene en el museo; eso sucede en el cine, sucede en el teatro y sucede cuando le leen un libro. La relación que él

determine o desarrolle con lo que sucede afuera es lo que de algún modo hace que esa participación de los chicos comience a ser una primera apuesta por la ciudadanía, una primera forma de tomar partido y decir qué es y cómo se puede proyectar, o cómo no puede ser también.

Ese concepto de ciudadanía, que a veces uno establece desde los guiones que están en muchos museos históricos en el mundo, entraña una serie de cosas morales, sociales, políticas, que se deben cumplir. A veces los procesos de formación o educación, incluso en las familias, lo que hacen es someter a los niños a una serie de reglas y lineamientos que les dicen “Es que esto es bueno”, y el niño pregunta por qué y uno no sabe responder. Uno dice “Porque sí. Porque yo soy su papá y se acabó, no hay más discusión”. Y ahí es donde se rompe la posibilidad de que el niño entienda por qué, por qué no o por qué sí o por qué otra cosa; no solamente dos respuestas, puede haber muchas respuestas.



El cuento de “Las Palomas”, que escuchamos al inicio, demuestra como los niños tienen suficientes argumentos para interpretar y dar sentido a la realidad. Los niños pueden expresar abiertamente su desacuerdo, saben que una paloma no tiene bolsillos, pero eso no impide que la historia continúe, ni desvirtúa la metáfora del cuento. Ellos logran tener un lenguaje propio e incorporarlo a su propio proceso de aprendizaje.

La formación del ciudadano desde la primera infancia está dada también un poco desde los vicios, que los adultos deben empezar a entenderlos, sobre todo aquellos que actúan en la mayoría de los casos sobre el niño, y permitir que la palabra del niño no solamente sea escuchada, sino que tenga un registro.

En una mesa de trabajo cerrada que tuvimos con todos los ponentes invitados, al igual que con algunos

de los invitados regionales, se habló de cómo el lenguaje nos lleva en ocasiones a cometer actos de discriminación, a nombrar o marcar a una u otra persona por ciertas características; no obstante, uno no lo hace de modo consciente, eso está metido en el imaginario social, en el lenguaje. Y justamente de la misma manera hay que incorporar un nuevo lenguaje de la primera infancia. Si uno le exige al padre que le enseñe al niño a ejercer su ciudadanía, pero el padre no la sabe ejercer, ¿cómo se la va a enseñar?

Ese lenguaje tiene que incorporarse en todos los momentos de la vida, desde el abuelo hasta el mismo niño, para que poco a poco comience a tener sentido. Simplemente nombrándola no va a causar efecto.

Sol Indira Quiceno: En la implementación del lineamiento hay que lograr una comunicación, y esa comunicación implica las palabras, los significados. En el lineamiento se hace una caracterización de ciertos refranes que empiezan a disgregar, a separar y a no permitir que los niños sean reconocidos como interlocutores válidos de la comunicación y de la vida misma.

Cuando hacíamos esa referencia a los temas de refranes, Leonardo buscaba lo que significa el Coco en el Pacífico. Y, entonces, allí comenzamos a introducirnos al tema diferencial y cómo tendremos que llenarnos de diversidad de sentidos para hacer esto realidad.

Leonardo José Cuervo: Hay una parte del lineamiento en el inicio que me encanta, donde dice que no debe ser lineal sino curvo, porque caben todas las experiencias y todas las prácticas culturales. Ahora, sobre ese concepto como tan lineal del ciudadano que parte de unas prácticas cotidianas, que se mencionaba ahora referente a la

parte de la biblioteca, referente a lo que tenía que ser una sala de cine, es válido para los niños que viven dentro de una capital, pero no para los otros.

Les voy a hablar de las experiencias que hemos tenido con los niños de San José del río Naya, hacia la parte del Pacífico, de Buenaventura, junto con los niños que están en la cabecera municipal de Buenaventura y los niños que viven en El Cerrito. Para poder construir unas políticas públicas culturales que no fueran tan lineales, estos alcaldes decidieron hacer un pacto de prosperidad cultural para la primera infancia. Y era genial ver a los niños del Naya, que nunca habían salido de ese río, pero que tenían una construcción desde su cotidianidad con su entorno, con el medio ambiente, con su río, con su escuela, con sus padres, hacer gala de ese conocimiento ancestral milenario que ha sido transmitido desde los padres y desde los abuelos, desde los tatas, cómo transmiten ese conocimiento milenario a estos niños.

Por ejemplo, en el tema del Coco, lo que aquí es algo que le da susto al niño, en el caso del Pacífico es algo que sirve de relación entre sus padres, una transmisión de lo mítico, pero además es algo que permite generar unas barreras de educación y decirle que si él se mete en esos montes y en esos esteros, o si se va por tal lado del río, pues se puede ahogar o se puede perder, pero no hay una construcción del miedo como tal. Funciona, es como un lineamiento dentro de sus prácticas cotidianas, muy del diario, o dentro de la relación que existe en la familia. En cuanto a la parte de la escuela, no es solamente ir a la escuela, es la construcción del niño con su familia; dentro del Pacífico está esa parte, la parte de los ríos y los esteros, y es que los niños van a la escuela en el potro, la barquita pequeña.

Allá hay otro proceso de socialización, porque en el Pacífico el niño que no pesca con el padre no va a tener carencia de ese parentesco, porque los compadres o el resto de padres lo van a ayudar a socializar. Y esos otros padres que están allí le van a hacer su potro para que él pueda desplazarse hacia la escuela.

Retomando el tema del día en que pudimos reunir a esos niños del Naya con los niños de El Cerrito, pudimos ver los contrastes existentes entre los dos grupos. En El Cerrito había unos niños con unas construcciones diferentes de las de los niños del Pacífico, pero al final mezclaban e interactuaban esos conocimientos.

Uno de los ponentes señaló que por fortuna el ICBF no había llegado a las escuelas del Naya o a las escuelas de los indígenas porque ya habría un problema grandísimo referente a las prácticas culturales que ellos tienen, y es que en Buenaventura o en el

Naya un niño de cinco años ya sabe hacer una marimba, un cununo, un guazá, baila un currulao y tiene toda una expresión de resistencia y cotidianidad de un lenguaje con su cuerpo. De ese modo, él está diciendo “Estoy aquí, estoy presente, esta es mi construcción de ciudadano mediante un ritmo”. Cosa que no hacía el niño de El Cerrito, que tenía miedo de tocar el instrumento, tanto que el otro le decía “Tóquelo que esto suena así”. Y es que en esas casas de cultura tan bien cerradas y cuadriculadas sólo le permiten tocar el instrumento cuando esté el docente porque de pronto daña una cuerda; es decir, no le permiten experimentar. Eso no lo tiene el niño del Pacífico.

Entonces, creo que dentro de toda esa línea que hablamos debe ser muy curva porque hay que incluir todos estos pensamientos y todos estos saberes locales dentro de la construcción de una participación.

Sol Indira Quiceno: Les voy a contar una anécdota sobre esa visita de intercambio cultural entre Ginebra, El Cerrito y Buenaventura. Estábamos en un encuentro de primera infancia, los niños de Buenaventura del río Naya llegaron a Cerrito, y después del evento y lo protocolario –se los cuento porque ha sido lo más significativo que me ha sucedido en la vida–, es y de pronto un chiquito de El Cerrito, de unos tres años, se acercó y empezó a tocar la marimba. Me acerqué y noté que había otro niño de seis años, procedente de Buenaventura, que le estaba enseñando a tocar la marimba. Entonces, desde mi línea no curva, le pregunté: “¿Y ahí hay futuro?”, y el niño de seis años se volteó y me contestó: “Siempre hay futuro”.

Leonardo José Cuervo: Es que dentro de su construcción todo lo tienen, se construyen desde su comunidad; es una construcción colectiva, no de individuos, que es lo que ocurre aquí. Aquí se coloca a los niños por individuos con nombre, incluso hay colegios en los que se les pone un número y se llama a lista: el uno, el dos, el tres, el cuatro, el siete... Allá ellos tienen un nombre completo, larguísimo además.

Ahí tenemos como una rotación de esa memoria colectiva, como esa recuperación de la memoria histórica que es algo que debemos tener muy presente porque lo llevamos en el subconsciente. A veces las construcciones de políticas públicas estatales en estas comunidades generan un proceso de discontinuidad en sus prácticas socioculturales y académicas. Porque estos niños comparten con sus padres hasta los nueve años, a los diez van a la escuela, pero ya con una formación ancestral y milenaria en su hogar. Tuvieron un desarrollo de la agricultura, de la pesca, de la



música y las artes; tantas prácticas que también vale la pena replantearse.

Sol Indira Quiceno: Creo que se alcanzó a mencionar el tema de qué pasa si la institución llega a esos contextos.

Leonardo José Cuervo: Pues un niño de cinco años haciendo marimbas es explotación laboral, y una niña que ayuda a su madre en las prácticas de agricultura y en los oficios de la casa pues es explotación doméstica.

Sol Indira Quiceno: Claro. Entonces tendríamos que empezar a buscar soluciones, pero creo que no las vamos a encontrar si no reconocemos este proceso histórico, cultural y social y eso estábamos mencionando con Emperatriz y con Marcela, el tema de responsabilidad social, de una responsabilidad social responsable.

En muchas comunidades, muchos municipios, la empresa privada puede hacer una inversión en arte y cultura, y puede en algún contexto financiar un evento en particular. Cuando esto sucede sin una lectura del contexto, hay distintas consecuencias que deslegitiman la posibilidad de la participación de los niños. Emperatriz, ¿nos puede contar sus reflexiones?

Emperatriz Cahuache: Muchísimas gracias. Un agradecimiento profundo a los organizadores de este evento. Los saludo en nombre de mi pueblo, el pueblo cocama, asentado en el Trapecio Amazónico, en la frontera con el Brasil y el Perú. Me siento muy contenta de traer la voz de estos siete pueblos con que venimos trabajando. Por eso me siento feliz

de poder compartir con ustedes y de decirles que estamos frente a un enfoque diferencial.

Si ustedes han tenido problemas con instituciones con sus propios niños, ¿cómo será con los grupos étnicos que tienen sus pautas, prácticas propias de crianza, lengua, expresión de sus propias tradiciones, uso de la lengua? Todo eso hace que la política que se va a construir o que se está construyendo tenga un enfoque diferencial que incluya el respeto profundo a la diversidad étnica dada por nuestra Constitución Política, que reconoce un país pluriétnico y pluricultural. No podemos salirnos de ese marco si queremos crear una política pública.

A mí me han dado la responsabilidad de ser la presidenta de la Corporación para la Defensa de la Biodiversidad Amazónica en el departamento del Amazonas, y tenemos una alianza con el ICBF en los hogares y jardines comunitarios. Nosotros hemos criticado este programa desde hace mucho tiempo, pero nos dimos la pena y hace dos años asumimos la coordinación de unos hogares y jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Y, la verdad, hemos aprovechado esta oportunidad para poder acompañar a los niños poder escuchar, poder volvemos niños y ayudarlos en su formación, porque para nosotros como indígenas la formación no empieza en la escuela, comienza cuando se buscan como pareja; en ese momento se está pensando en la familia, en los niños que se van a tener, y más nosotros como indígenas, ya que nos asignan el amigo o el futuro esposo. Entonces tenemos que prepararnos. Una mujer debe saber arreglar la casa, hacer las comidas típicas, en tanto que el hombre debe saber hacer la canoa, la chala y el remo para transportarse de un lugar a otro. Hay unas

costumbres muy específicas como pueblos indígenas, que se han de tomar en cuenta a la hora de construir esta política pública.

Otra cosa que me parece importante es que cuando los proyectos vienen de afuera, desde Bogotá o incluso del exterior, y llegan a los pueblos indígenas, a los grupos étnicos, pues son programas fríos que hay que calentarlos. ¿Cómo se van a calentar esos programas y esos proyectos? Pues construyendo con la gente, escuchando a los líderes, a las autoridades, a los ancianos, que tienen toda la sabiduría y el conocimiento porque son ellos quienes direccionan a los pueblos, son ellos los que deberían estar en estas negociaciones políticas porque son los sabedores de este conocimiento.

En nuestros planes de vida está la visión de quiénes somos, qué hacemos, qué tenemos, hacia dónde vamos, porque tenemos muy claro qué es lo que queremos para nosotros como pueblos indígenas. Entonces, las instituciones privadas o gubernamentales que lleguen a financiar proyectos, sea con los niños, con jóvenes, con las comunidades indígenas, pues tienen que llenar todos estos requerimientos. No es decir “Mire, aquí tengo un programa, aquí tengo un proyecto”, sino construir para que esto tenga una verdadera apropiación, así se acaben los recursos económicos; la idea es que el proyecto siga teniendo injerencia en la vida de los pueblos indígenas y es algo que se va apropiando día a día. Quería decir eso, dos elementos fuertes para tener en cuenta en esta construcción de política pública.

Sol Indira Quiceno: Emperatriz menciona algo fundamental, que Moisés Medrano, director de Poblaciones, ha venido trabajando con Marcela en el tema de la política y es consultar con los abuelos, consultar con los jóvenes, consultar con los niños. *De Cero a Siempre* tiene un siempre que necesitamos atender. Y en ese siempre hablamos de lo intergeneracional, de cómo conectar abuelos con niños, de cómo conectar lo patrimonial. Entonces, si Marcela nos cuenta un poquito de esto...

Marcela Vejarano: Desde la Dirección de Poblaciones hemos venido haciendo un trabajo de acompañamiento a seis experiencias de diferentes grupos étnicos que encontramos en el país. Y el objetivo es poder tener las herramientas para incluir el enfoque diferencial en la política pública, para que todas las acciones, esos lineamientos, esas rutas de atención, respondan realmente a las necesidades y a las tradiciones de los grupos étnicos.

En ese sentido, ¿qué hemos encontrado? Algunas de las cosas que mencionaba Emperatriz, y termino entonces con el tema de lo intergeneracional porque hemos

hallado la importancia de la transmisión intergeneracional, de cómo los abuelos desempeñan una función clave en ese desarrollo de los niños durante la primera infancia.

En este punto logramos algo que Moisés Medrano, el director, ha venido trabajando y en lo que ha venido insistiendo desde que empezó la estrategia *De Cero a Siempre*: lograr unir los dos extremos del ciclo vital. Es unir esa primera infancia con los adultos mayores, para que haya en verdad ese trabajo de transmisión de conocimientos, de transmisión de saberes, de transmisión de la lengua o de transmisión de diversas cosas desde cada sector del país, no necesariamente de los grupos étnicos, no sólo desde los grupos étnicos.

Y, justamente, al hablar de eso encontramos que para los grupos étnicos sí hay esa unión y ese trabajo intergeneracional muy fuerte, donde además se logra la transmisión de la lengua, que es fundamental porque la lengua forma parte de uno de los aspectos relevantes e importantes dentro de los grupos étnicos, que permite la conservación y el mantenimiento de dichos grupos étnicos, así como que se conserven sus tradiciones.

Permitir que se produzca esa transmisión intergeneracional de esos saberes y de esa lengua es clave y es algo que debemos implementar en la política de primera infancia. Y no solamente de primera infancia, porque resulta que esa transmisión de la lengua se da durante la primera infancia, pero cuando los niños ya salen del seno del hogar y entran al sector de la educación, ese trabajo que han venido realizando la familia y su entorno inmediato se pierde cuando entran a las instituciones educativas, donde la mayoría de los educadores no son personas nativas, no son hablantes de la lengua y, por lo tanto, se van perdiendo ese saber y ese conocimiento, además, de ese autorreconocimiento y de todo lo que tiene que ver con el conocimiento identitario de los pueblos, porque ya los niños no quieren hablar su lengua, no quieren mantener y conservar sus tradiciones; por el contrario, se avergüenzan en muchas oportunidades de pertenecer a un grupo étnico determinado.

Entonces sí es muy importante lo que mencionaba Emperatriz, de tener en cuenta el enfoque diferencial cuando vayamos a hacer algún tipo de intervención con grupos étnicos, porque en muchas oportunidades, desde el mismo Estado, queremos brindar una atención con la mejor voluntad, pero no consideramos realmente la participación de la comunidad para poder hacer una acción [*sin daño?*],

por ejemplo con los alimentos que se entregan desde las entidades del Estado o desde organizaciones internacionales.

Sol Indira Quiceno: Para no ser egoísta con la moderación, quisiera que el público hiciera preguntas para poder seguir abriendo el debate. Quedamos con un abanico de posibilidades, ideas y conceptos interesantes; el tiempo nos castiga, pero abramos esa posibilidad.

[Miembro del público]: Felicito a los organizadores y a todos los participantes. Soy economista, profesor universitario y, tal como en Japón, donde los maestros más importantes trabajan en preescolar, quiero enseñar también a los niños.

Hay una experiencia vital que un documental que vi en alguna reunión como ésta, donde unos niños en Gaza van para pasar un día con niños judíos, pasan todo el día, igual que todos los niños que siempre nos enseñan. Usted pasa a otro país y verá que los niños comienzan a aprender el idioma sin necesidad de gramática ni de ir a estas instituciones cuadriculadas, ni conocen qué es la política, etc. Y lo más importante que yo observo, y quisiera pedir la opinión de ustedes, es que esos niños a pesar de estar en un entorno en donde les están diciendo quién es el malo, comparten juegos, comidas y siguieron manteniendo una relación.

No soy experto en el tema, yo estoy mirando desde lejos, quisiera tener siquiera un poquitico de conocimiento como ese que acaban de expresar cualquiera de ustedes con ese “Aquí sí hay futuro”. Quiero saber qué posibilidades tenemos en este tipo de trabajo de transmitir ese conocimiento a los niños. Esos valores de la paz se pueden conseguir por intermedio de los niños, no de los adultos porque los adultos somos cuadriculados.



Y yo les digo a los estudiantes: “A ustedes, que son la juventud, les toca hacer lo que nosotros no fuimos capaces de enseñar”; por ejemplo, no fuimos capaces de enseñar a que no fumen, es un vicio fácil de coger y difícil de dejar...

Sol Indira Quiceno: Es una pregunta muy amplia, pero nos trae el tema de la paz, que es tan importante. La dinámica es que vamos a hacer las preguntas y vamos a ir respondiendo.

Fabio López: Creo que tal vez ninguno está preparado para manejar este tema; incluso los que han estudiado toda la vida técnica y profundamente esto, encuentran cada día que hace falta algo, que hay que transformar algo porque al final el niño responde a un entorno y ese entorno cambia todo el tiempo. O sea, empezando por ahí, creo que todos carecemos de muchas cosas.

Recientemente reflexionábamos sobre el tema de la ignorancia. Y esa ignorancia es la que le permite a uno descubrir, no que se lo cuenten. Esa posibilidad que tenemos en este momento los que estamos aquí sentados, ustedes mismos, las instituciones, de implementar una política para que sea posible eso de que “Yo quiero hacer y quiero saber cómo”, es parte de la razón por la cual estamos acá.

El principio fundamental del que hablamos hace un rato, sobre el lenguaje y la forma como se transmiten los saberes, a veces va en sentido contrario; en ocasiones son los niños los que le ponen a uno la punta de lanza y lo hacen darse cuenta de que uno está completamente equivocado, porque la arrogancia del adulto no le permite torcer el codo y decir “Tiene razón”. Es una cuestión también de respeto y de moral.

Es importantísimo tener esas nuevas lecturas no sólo en el lenguaje, sino también en lo corporal, en lo físico, en el respeto por la escucha del niño y sus opiniones, porque es ahí donde los procesos educativos son claves, no solamente los de enseñanza en el aula o en la institución, así sea lineal, cuadriculada o lo que sea, sino afuera de la institución, porque es allí donde uno aprende la mayor cantidad de cosas; en el día a día es donde uno sobrevive, aprende a relacionarse con el otro.

En lo referente al asunto del matoneo, vemos que es un fenómeno que lleva mucho tiempo, pero ahora se está manifestando en la institución educativa porque en una época pasada hubo una generación que no les puso atención a algunos elementos que posiblemente ahora están redundando en una situación particular de cómo me defiendo ante esto que está rodeando mi existencia actual. Si nosotros comenzamos a pensarla de esa manera, este momento es histórico porque lo que decidimos hoy, lo que implementemos en los lenguajes y las acciones desde las instituciones y los espacios de participación de todos los que estamos acá para que eso sea realidad, va a tener un impacto en generaciones futuras, no en estos niños de ahora porque es una franja del gobierno de turno, sino en las generaciones que vienen y que se van a ir relacionando una y otra vez en ese reconocimiento de ellos mismos y en esas posibles ciudadanías que ellos puedan empezar a identificar allí. Ciudadanías y muchas otras cosas, sujetos de cultura, conocimiento, etc. están allí para que lo trabajemos de cero.

Sol Indira Quiceno: Hay muchas preguntas. Entonces, apostémosle a responder una cada uno y seamos muy pedagógicos y muy contundentes...

Leonardo José Cuervo: Se mencionaba el intercambio y la transmisión de conocimientos de los niños de cierta localidad hacia otra; esas son las experiencias a las que hay que comenzar a apostarle. El caso particular del Valle del Cauca, que tiene niños del río Naya, niños de la cabecera municipal de Buenaventura y niños de El Cerrito, que transformaron y diseñaron su programa, es una experiencia muy bonita que hay que seguir aplicando porque hay transmisión de conocimiento y saberes entre ellos.

En lo relacionado con el tema de la paz, una vez les preguntamos a varios niños de Buenaventura, que afrontan muchos problemas pero que tienen actualmente varias posibilidades culturales, qué opinaban al respecto, y nos respondieron que era una cosa de adultos. “Nosotros estamos en un mundo totalmente diferente y son ustedes

los que se están matando y nos están matando”. Entonces, es una cosa que toca en ese escenario.

[Miembro del público]: Desde lo académico, las universidades están formando educadores para preescolar, es la denominación en general. ¿Qué relación tiene todo el discurso que se ofrece en este tipo de escenarios en la discusión de políticas públicas y lo que realmente se imparte, lo que realmente sirve de ese formador para los educadores de esos niños? ¿Será que por un lado hay un discurso en lo académico para este tipo de eventos y por otro lado va la realidad de unos educadores lineales, tradicionales, formados dentro de una vieja escuela, dentro de una vieja visión? “La escuela son nuestras cuatro paredes y no tiene nada que ver con el mundo real”. Empezaría la discusión por ahí.

[Miembro del público]: Además de lo que el señor ha dicho, estamos ante un lineamiento pedagógico para la educación inicial que corresponde al planteamiento que el señor ha hecho: la mayor tradición, la mayor segregación, la mayor cuadriculación de los niños, de la instancia. Yo quisiera que, además de estar en esta escena, nos preguntáramos qué va a hacer la comisión intersectorial con dos planteamientos tan opuestos para los mismos niños y para los mismos adultos, que tenemos la responsabilidad de ofrecerles una vida real.

Sol Indira Quiceno: Teníamos respuestas...

Horacio Pérez: Yo le contesto un poco al profe... Es muy doloroso contarle una cosa: por lo que la universidad educa, va en contravía de lo que necesita un jardín infantil. Cuando uno le pregunta a un estudiante de último año, que se va a graduar, “¿Usted sabe de literatura?”. “Sí, claro”. “Deme el nombre de dos autores”. “Rafael Pombo y...”. Hasta ahí llegó. “Pero, bueno, me imagino que la música es su fuerte...”. “No, realmente esa no la vi, la verdad no la vi”. “Bueno, pero ¿las artes, la música, el juego o el cuerpo?”. “Esas son electivas”, me responde. Lo importante para nosotros en la universidad es lo electivo. Beatriz Helena Robledo, que dicta cátedra de Literatura Infantil en la Universidad Javeriana, cuenta que los que menos van a clase son los maestros de Educación; van de Historia, de cualquier otra carrera, pero la persona que menos va es de Educación.

Es lamentable que estemos educando en la universidad. Nosotros tenemos practicantes de la Javeriana, la Pedagógica y la Distrital, en los tres jardines. Y la discusión es la misma: nos toca llegar a formarlos en literatura, en artes plásticas, en juego, en

cómo sentarse alrededor de un niño y conversar con él, porque ellos llegan a instruir solamente con actividades pero no tienen nada que contar y no saben de literatura, que es algo aterrador. Entonces, de verdad, es muy doloroso.

Tengo alumnas que vienen de la Distrital, que están trabajando con nosotros y que de verdad han hecho un trabajo de formación. Pero es increíble que después de cinco años de universidad usted salga y no sepa cómo entrar al aula, cómo trabajar con niños en el aula. Hay maestras que salen, van a la oficina y le preguntan a uno: “¿Y yo qué debo hacer en el aula?”, porque de verdad no saben qué hacer. Entonces, sí va en contravía.



Sol Indira Quiceno: Vamos a tener dos intervenciones en público, pero nos han solicitado que les demos prioridad sobre las escritas. Entonces, vamos a escuchar a la señora.

[Miembro del público]: Yo quisiera preguntarle a la doctora Marcela Vejarano por qué se dice con mucha certeza que los niños indígenas, después de que tienen contacto con los colonos o con el blanco que llega a entrometerse en su accionar, no quieren hablar su lengua. Pero también hay unos ejemplos muy hermosos en Colombia, como el de los wayú, que aprovecharon esa coyuntura y son bilingües, pues están yendo a los colegios de La Guajira, donde aprenden el español y la lengua wayú; lo mismo ocurre con otros pueblos ancestrales que están latentes y vivos en Colombia.

Y otra apreciación diferente es el encuentro de pueblos totalmente antagónicos pero que tienen que aportar a la cultura, como es el caso de los extranjeros que llegan, por ejemplo, a San Gil, y ahí los niños y los jóvenes sangileños les enseñan español, y éstos a su vez

les enseñan inglés o francés a los niños del lugar. Ese es un contacto muy interesante.

Retomando el tema de los pueblos indígenas colombianos, pienso que ellos han sido ejemplo de organización, de sabiduría, de ancestralidad; además, ellos son bilingües, a diferencia de santandereanos, antioqueños, cundinamarqueses, ya que aparte de su lengua saben español.

Incluso en la Costa se está viendo que las mujeres negras les están enseñando a los jóvenes el creole, el idioma de ellas que estaba quedando como anquilosado. Entonces por ahí también va el bilingüismo, y me parece que no debemos desaprovechar estas oportunidades.

Marcela Vejarano: A ver, el problema no es que aprendan otra lengua, el problema es que cuando algunos de los niños de los diferentes grupos étnicos llegan al sector educativo, los profesores no les permiten hablar su lengua. En algunos lugares ocurre eso.

Lo cierto es que justamente es un tema que nosotros hemos venido trabajando y por eso hemos estado fortaleciendo desde el Ministerio de Cultura todo el tema de la etnoeducación, en un trabajo que se ha venido realizando también con el Ministerio de Educación Nacional; adicionalmente, hemos tenido reuniones con etnoeducadores para fortalecer ese tipo de situaciones.

Esto no significa que el hecho de que los niños de los diferentes grupos étnicos aprendan español sea malo, lo negativo es que al llegar al sector de la educación no se les permita hablar su lengua. Lo que se consigue con eso es que muchos de los niños no quieran hablar su lengua ni siquiera cuando están en su casa, y no quiere decir con ello que los grupos étnicos tengan algo malo, que

no esté bien el intercambio cultural, siempre y cuando sea recíproco, de aquí para allá y de allá para acá, que podamos efectivamente aprender de los grupos étnicos, porque creo que tenemos mucho que aprender de ellos. Y eso justamente es lo que está saliendo del trabajo que estamos realizando del acompañamiento de las experiencias con los grupos étnicos en la atención a la primera infancia. Pero el problema radica en que en muchas oportunidades no logramos que se dé ese intercambio y, por tanto, estamos incidiendo en que el fortalecimiento cultural de los grupos étnicos se comience a debilitar.

Horacio Pérez: Yo quisiera decir una cosa que es completamente al revés. El año pasado, uno de los niños que salió de un jardín público se presentó al jardín de una caja de compensación y no entró a transición; ¿saben por qué? Porque perdió inglés, no sabía inglés, nosotros no dictamos inglés.

Sol Indira Quiceno: Tenemos la última pregunta.

[Miembro del público]: Gracias. Primero que todo, hablar como ciudadano, no como servidor público y afortunadamente he tenido una experiencia cercana con la formulación de políticas públicas y con la implementación en unos primeros episodios de varias de estas políticas. En algún momento de la historia del Distrito se consideró que las políticas públicas eran un mecanismo para garantizar sostenibilidad con algunas iniciativas institucionales, a través de las cuales se reconocía el ejercicio de los derechos de poblaciones históricamente vulneradas. Pero, por desgracia, ese mecanismo que garantizaba la sostenibilidad en tales iniciativas con un carácter técnico, con un carácter de seriedad y que reconocían la historia, se ha venido vulnerando, es decir, no se ha respetado.

La inquietud y el temor es que ese modelo hegemónico que caracteriza la gestión pública, entre la eficiencia de la actividad, que si no cumples tu presupuesto se va a ver afectado, y si tu presupuesto se ve afectado, entonces, los agentes que van a los regionales, a las localidades, ya no van a estar, entonces, por eso determinan que el presupuesto no se asigne para trabajar con la comunidad.

La pregunta es la siguiente: ¿qué mecanismo creen que debe existir para garantizar que el lineamiento o los lineamientos subsistan a pesar de un cambio de gobierno?

Sol Indira Quiceno: Partimos de una perspectiva institucional en el asunto. Javier Sáenz decía “Yo fui servidor público, entonces, hoy me doy el gusto de no

tener que responder por la cobertura, por la calidad y el estándar, el cumplimiento del estándar, la cualificación del talento humano”, y todas esas palabras que dentro de las instituciones son permanentes en nuestro día a día. Lo ideal es lograr la sostenibilidad por medio de políticas públicas reales, políticas públicas a las que no llegan discursos preestablecidos a ser consultados en una tercera o quinta instancia.

El problema es que no hay niños hoy día en la cátedra de Historia. Están aquí en las experiencias, nos están acompañando en promoción de lectura, pero no están aquí. Y estamos en un proceso de adecuación, de transformación, de ejercicio de ciudadanía. Fabio también lo mencionaba: ¿cómo enseñamos el ejercicio de la ciudadanía cuando en las familias el ejercicio ha sido nulo?

Entonces, mi optimismo reciente, proveniente de los niños del río Naya, me indica que estamos en un proceso de adecuación, que habrá transformaciones institucionales, que la intersectorialidad que propone la política *De Cero a Siempre* nos vincula a reconocernos en la diferencia y a modificar esas instituciones, que espero no sean rígidas y anquilosadas.

Fabio López: Creo que, inicialmente, parte de lo que podría darnos un aliento para pensar que en el futuro podamos tener resultados con un lineamiento y una política es poder establecer proyectos de gobierno. Generalmente se fragmentan en sus instituciones, se fragmentan en sus intenciones, y los presupuestos se fragmentan igualmente, se desperdician muchas veces.

Proyectos, por ejemplo, donde por un lado regalan libros, por otro lado regalan colores, por otro lado música... pero no lo acompañan con capacitación de mediadores, no lo acompañan con un trabajo de investigación previo. En muchos de los proyectos se incluye el tema de la responsabilidad social irresponsable, donde el asunto es ejecutar un dinero en un tiempo límite, cubrir una cantidad de personas absurda, tener un informe divino al final con unas fotos hermosas, pero no con una proyección de impacto.

Cuando uno plantea un proyecto debería establecer primero una franja en el tiempo mucho mayor de la que se establece en los proyectos actualmente. A veces uno recoge resultados en tres meses, en un año, y eso no es suficiente, pues ahí uno no ve cambios sustanciales. Si uno plantea un proyecto desde una institución, debería plantearlo a tres, cuatro o cinco años, en un espacio de tiempo en que pueda uno



evaluar, tomar resultados, corregir errores, reinvertir el dinero que se estaba enfocando de manera errónea, por ejemplo; y sobre todo, proyectar profesionales, investigación, estudios y resultados, no solamente ejecución.

Y lo que ocurre también es que los operadores son ajenos sistemáticamente al proceso. Entonces, hay una institución que gana un proyecto, lo aplica en todas las zonas del país y abre una convocatoria pública con unos lineamientos a veces un poco inexistentes en muchos casos, y hay operadores que ni siquiera saben manejar a la población objetivo a la cual está dirigido el proyecto. Ahí hay un asunto de responsabilidad social no solamente desde la empresa privada, sino desde la entidad pública, para que aprenda a construir un proyecto desde el interior de una institución, pero también desde los otros sectores institucionales que intervienen ahí.

Esa sería de pronto una de las exigencias importantes en el lineamiento: que siempre que exista una población, un tema, algo que abordar, se pueda estudiar transversalmente para darle solución conjunta y una inversión adecuada.

Sol Indira Quiceno: De acuerdo. Emperatriz, si quieras, puedes contestar...

Emperatriz Cahuache: Me preguntan cómo se forma a los niños en mi comunidad, en mi pueblo. El pueblo cocama, como los 103 pueblos en Colombia, ha sido violentado. Muy triste decirlo, pero esa es la historia. Por tal razón, de esos 103 pueblos, solamente 64 son los que hablan el idioma.

En mi comunidad, nosotros estamos en proceso de recuperación. ¿Qué hacemos? Estamos regresando a las raíces y la formación que estamos dando desde la casa

es sobre la cosmovisión del pueblo. Así construimos nuestro proyecto educativo comunitario, desde nosotros y para nosotros. Cuatro pueblos estamos dando la pelea para concertar, para consultar, para llegar a lo más recóndito de nuestras selvas amazónicas, porque somos río, selva, chagra y naturaleza, y desde allí, que son los espacios de educación y de formación de nuestros niños, para que cuando ellos lleguen al bachillerato no se avergüencen, sino que se sientan igual que todos los demás, porque aquí estamos articulando el sistema educativo indígena con el sistema educativo occidental, ya que hay riquezas en los dos sistemas.

Entonces, para que el niño no se sienta menos y no ocurra lo que ha ocurrido en años anteriores que lleguen y también sean golpeados por maestros, porque hoy podemos decir y aseguro que también hay discriminación en nuestro país, que seguramente hoy estamos llegando varios de los estudiantes... a mí no me tocó, pero sí tengo experiencias de otros compañeros indígenas que les fue bien, hablan la lengua, hoy en el siglo XXI.

Entonces, para responder la pregunta, nosotros estamos poniendo mucho empeño en la formación de nuestros niños indígenas, sobre todo los del pueblo cocama, para recuperar la identidad a través de la lengua materna.

Sol Indira Quiceno: Leonardo, tú tienes las mismas preguntas en este tema [¿?]

Leonardo José Cuervo: Me preguntaban que si las comunidades afro logran sostener su territorio gracias a sus vivencias y a sus estrategias de vida. Yo creo que es así. Mientras menos tengan esa injerencia del Estado dentro de sus prácticas culturales, va a ser mucho mejor poder conservarlas y

mantenerlas vivas transmisiéndolas de generación en generación. Creo que eso es fundamental.

Y frente al discurso patrimonial material e inmaterial, donde se encasillan muchas de las costumbres, y se dejan otras por fuera, y colocado como un ejemplo para el caso del Pacífico, en donde salió por ahí publicado en muchas páginas que uno de los platos patrimonio inmateriales que era un tamal de piangua. Y si uno baja y navega por todo el Pacífico se da cuenta de que el plato patrimonial es el tapao. Hay que estimular esa transmisión de conocimientos de generación en generación, dejar que sigan con sus prácticas vivas, pero obviamente el Estado tiene que dar unas herramientas y unas garantías para que eso pueda prevalecer.

También decía aquí que qué se puede hacer con los afro que están en las calles de Bogotá. Es un problema grande del Estado frente a los desplazamientos, frente a los múltiples problemas que existen. Pero creo que tenemos que empezar a cambiar nosotros desde el lenguaje, desde esa construcción que tenemos de los negros. Yo escuché a un ponente que para referirse a algo malo decía “Es que el cartel negro”. ¿Y por qué no blanco? Tiene que ser negro desde ese lenguaje, ¿no? Las aguas negras, el lado negro, el lado oscuro... ¿por qué no puede ser blanco? “Es que hoy es un día negro”, yo podría salir a decir “Es un día muy blanco”, para dar a entender que es muy malo. Todo tiene que estar desde ese tipo de construcción del discurso y del respeto hacia el otro.

Sol Indira Quiceno: La señora tenía...

[Miembro del público]: Bueno, yo quería felicitar realmente a este equipo de trabajo porque es muy complaciente ver un equipo que está materializando un enfoque diferencial. Y también quería felicitar a todas las personas que hicieron preguntas y comentarios porque si uno hilvana todos esos comentarios, encuentra una cantidad de recomendaciones para seguir con el enfoque diferencial.

A mí me llamó mucho la atención cuando ustedes hablaron de que sería mucho mejor que las instituciones del gobierno no se acercaran a los grupos étnicos, posición que yo siempre compartí cuando fui funcionaria de Bienestar Familiar. Pero quiero comentarles con gran optimismo que uno no puede generalizar, y hay gente en las instituciones que están luchando por lograr los enfoques diferenciales.

Yo quería comentarles que hace veinticinco años, del área técnica de Bienestar Familiar nos preguntaron al área de investigación: “¿Qué creen ustedes que podemos hacer por los grupos étnicos, pues en este momento estamos haciendo todo un enfoque de estimulación temprana? ¿Ustedes creen que los grupos étnicos también deberían hacer estimulación temprana o no?”.

Como la pregunta rondaba por toda la institución, contactamos a una antropóloga que había vivido por diez años entre los awás de Nariño. Hicimos unos términos de referencia y ella quedó absolutamente fascinada con el trabajo, tanto que fue a una universidad en Inglaterra y le preguntaron: “Oiga, ¿quién dijo eso? ¿De dónde le salió el tema?”. “Pues la gente de Bienestar Familiar está muy preocupada porque no saben si extender la estimulación temprana”.

Se hizo una investigación muy importante que se llama “Socialización en las comunidades awás”. Y finalmente la conclusión fundamental es que ellos no necesitaban estimulación temprana, que más bien nos estaban dando, por decirlo coloquialmente, “sopa y seco” en el tema de la estimulación temprana. Cómo iba uno a decirle a un niño que vive en un sitio húmedo, donde las casas son construidas a ciertos metros de altura, “Oiga, cuidado se cae”. No. Se puede. ¿Por qué? Porque en su cosmogonía los niños cuando llegan al mundo todavía tienen una parte de su alma o de su espíritu, no sé cómo lo describen, allá arriba; un adulto no debe ser el que dice sí o no, sino son sus pares los que se lo socializan.

Esto para decirles que estoy muy complacida, que sigamos trabajando por algo que es absolutamente fundamental, pero que es muy complejo: el enfoque diferencial. Yo veo que ustedes tienen muchas preguntas, pero tienen ahora más respuestas de lo que teníamos en ese momento.

Y mi única pregunta frente a esto, además de recomendaciones tan importantes que cada uno de ustedes nos tiene, ¿cómo podría trabajarse ese lineamiento en enfoque diferencial? Eso lo pregunto fundamentalmente porque hace unos meses recibí una consulta de alguien del Ministerio de Educación que decía: “¿Usted podría trabajar con nosotros año cero en comunidades indígenas? ¿Cuáles son las experiencias?”. Bueno, yo tengo experiencias de socialización y también de mirar que la socialización es muy compleja en las comunidades indígenas; tiene que ver con tenencia de tierras, con parentesco.

Yo tengo una mirada muy optimista, una invitación a que trabajemos en alianzas público-privadas. No tenemos otra [¿solución?]. Ustedes mismos lo estaban diciendo en términos de que los que más discriminamos somos nosotros. Yo me voy a montar a un taxi y apenas pongo un pie en el interior, el taxi arranca y yo le digo: “No sea indio”. Y el taxista, que sí sabe de indios, me dice: “¿Qué? ¿Navajo o...?”.

Lo que quiero decir es que hay mucha gente que realmente se ha dedicado a los pueblos indígenas, como ustedes, que los admira y que estaría dispuesta, no importa cómo, a trabajar con ustedes para que esto llegue a un buen fin, porque lo de las etnias es un problema mundial.

Sol Indira Quiceno: Hoy pasó algo muy bonito y es que una maestra de preescolar... ¿de dónde viene usted?

[Miembro del público: Liliam Patricia Valdés]: De Cali.

Sol Indira Quiceno: Ella tiene un trabajo en folclor y cuando vio el lineamiento de participación, se acercó y me dijo: “Yo como que estoy haciendo un trabajo en participación”. Ella nos va a contar qué está haciendo al respecto.

Marcela Vejarano: Perdón, quisiera responderle a ella, porque hay una cosa importante que estaba mencionando y es que no es contratar al experto para que vaya y mire cómo hacen los grupos étnicos la cosa. Lo que nosotros hemos hecho desde el ministerio es trabajar, contratar consultores de las comunidades, de los diferentes grupos étnicos, quienes han sido los que han recogido la experiencia de atención a la primera infancia. Y no solamente



tener en cuenta que el enfoque diferencial es desde la diversidad étnica, sino también el tema de la discapacidad, del sexo, del ciclo vital, de si se vive en zona urbana o en zona rural. Entonces, eso es lo que hemos venido haciendo desde el ministerio y creo que ha sido algo acertado.

[Miembro del público: Liliam Patricia Valdés]: Buenos días. Mi nombre es Liliam Patricia Valdés Morales, trabajo hace dieciocho años con el grado de preescolar, grado de transición en la ciudad de Cali. Un día me dije: “Hay que cambiar estas prácticas pedagógicas. Tengo la semilla. Manejo niños a los que tengo que formar como unos nuevos ciudadanos. Les voy a enseñar nuestro folclor, rescatemos ese folclor”.

Empecé a trabajar desde el nombre, desde el origen del nombre, de dónde proviene el niño, es decir, los ancestros, o sea, que las familias tienen que participar en ese trabajo de qué costumbres hay en la región, de dónde provienen sus padres, dónde está él. Entonces, comienza a trabajar el sentido de pertenencia hacia su institución educativa, hacia su barrio... Todo va encaminado hacia la cultura ciudadana y hacia el rescate del folclor.

Se traen las abuelas de las familias de los niños para que ellas compartan también sus saberes. Por ejemplo, trajimos una señora del Huila, que les dijo qué platos típicos comían, se sentó con ellos, les hizo un mapa de lo que era el departamento del Huila e incluso bailó el sanjuanero.

Es una experiencia muy bonita. La lateralidad se enseña enseñando a bailar, todo se va formando... Luego se les van inculcando los valores y frases relativos al respeto, al sentido de pertenencia, a la honestidad.

Los niños hacen instrumentos musicales con los tarritos de Límpido, y después los pintamos con los colores de la bandera de Colombia, de Cali o del Valle. Trabajamos títeres representativos de la ciudad. Igualmente, trabajamos los mitos y las leyendas de la ciudad de Cali, y algunos de Colombia.

Fabio López: Hay, básicamente, tres preguntas modelo. Una de ellas es una pregunta un poco de respuesta múltiple: “¿Para qué sirven las instituciones educativas en la primera infancia?”. De pronto, una reflexión, y pensando un poco también el museo como una institución educativa, el museo como espacio físico en sí mismo vacío, no hace nada. Lo que lo mantiene y los sujetos que le dan vida son los que le permiten tener un sentido educativo, pedagógico, didáctico o cualquier otra cosa que se nos ocurra en el futuro.

En ese sentido, las instituciones educativas servirían en la medida en que respondan a las necesidades de esa población. En muchos casos, la primera necesidad de un jardín infantil es que uno tiene que trabajar y no puede llevarse a los hijos para el trabajo, entonces es el primer servicio que presta. Pero más allá de eso, el padre debería concientizarse de que en ese lugar el niño pasa la mayor cantidad de tiempo de esa etapa de la vida, por lo que habría que procurar que ese espacio de tiempo sea lo más enriquecedor posible. Es decir, es importante que uno como padre también participe en la elección del lugar, en entender cómo funciona, y no simplemente delegar su responsabilidad a un tercero.

Otra es “¿Qué hacemos en los museos con los niños?”. Pues creo que todos los museos hacemos cosas diferentes porque todos los museos son diferentes, como organismos rizomáticos que se van permeando en los sujetos que trabajan allí o que los visitan. Y, fundamentalmente, yo voltearía la pregunta y la dejaría abierta: “¿Qué quisieran hacer los niños en el museo?”. Y esa respuesta creo que cada quien que tenga esa responsabilidad la irá respondiendo, siempre y cuando lo haga con un poquito de compromiso.

“¿Qué se debe hacer con los niños de primera infancia en las ciudades capitales?”. Pues algo muy específico. Cada ciudad capital tiene también un universo diferente, unas experiencias diferentes. Si allí enseñan salsa, en otro lado será currulao, en otro lado será música andina, etc. Pero sobre todo reconocerse. El asunto de reconocer, reconocerse y ser reconocidos como comunidad es parte de esa construcción que es fundamental por medio de lo que la ciudad capital ofrece en la convivencia permanente en la cotidianidad.

Sol Indira Quiceno: Con los ponentes discutíamos este tema de cómo son esos espacios adecuados y protectores para los niños. Esa reflexión de qué hacemos con los niños en las ciudades tiene que ver también con cómo vamos a conectar una política pública poblacional con una política de infraestructura, de vivienda, de vías, de parqueaderos... ¿En Bogotá hay, como diría Tonucci, más parqueaderos que espacios de juego para los niños? Entonces, tiene que haber toda una reflexión sobre la urbanística, sobre lo material también de las adecuaciones para ellos.

Fabio López: Sí. En las mesas de trabajo que hemos tenido con los museos, hemos debatido sobre la construcción de ambientes educativos y no simplemente poner una cantidad de muñequitos en un cuarto, sino que esos ambientes estén provistos de los elementos necesarios para que todos los sentidos confluyan en una experiencia, y que esa experiencia genere el aprendizaje, que si bien no es un aprendizaje específico o lineal, es una experiencia.

Por otro lado, más que la dotación hay que hablar de infraestructura. Uno siempre piensa que hay que construir un lugar hermoso, lleno de colores y monachitos, pero esa infraestructura de comportamiento, que se puede dar como sujeto humano en transmitir y escuchar, es fundamental también en esa construcción.

Rápidamente, “¿Cómo se contempla la transformación de los adultos en este proceso?”. Pues que participen, que dejen de delegar toda la responsabilidad y si no entonces para qué se metieron en esto.

Y “¿En qué momento se ha pensado unir lo nacional con lo distrital?”. Pues en este momento, que es la propuesta.

Sol Indira Quiceno: María V. tiene una cantidad de preguntas. Muy taquilleras son María V. y Elsa...

María Victoria Estrada: Hay tres preguntas sobre la familia. La primera se refiere a lo que la familia debe entender para que se den los procesos de participación. Hay una segunda pregunta que habla de cómo manejar la tiranía de los niños frente a la participación; yo creo que esa se la voy a dejar a Elsa. Y hay una tercera que habla del [ideal?] que nosotras planteamos del niño frente a la participación.

Miren, no tengo respuestas. Les va a tocar leer todo el lineamiento. Pero lo que les quiero compartir es que realmente necesitamos y requerimos un cambio en la estructura mental nuestra; en la medida en que nuestra ideología cambie, pueden llegar a presentarse cambios. ¿Recuerdan cuando hablamos del lineamiento, que sólo lo veremos hasta dentro de unos veinte años si empezamos ya? Es de largo aliento. De verdad que no hay respuestas particulares.

Voy a compartirles algo que me sucedió hace unos veintisiete años. Cuando dirigía un jardín infantil del Bienestar Familiar, cuando en ese entonces se contaba con un proyecto pedagógico educativo comunitario que dio origen a todas estas transformaciones que hoy tenemos, dos niños de cuatro años en el hogar infantil Cafeterito, que quedaba en la carrera 15 con calle 38, jugaban con un baldecito de agua de esos de playa y unos papelitos partidos muy meticulosamente por ellos. Ellos mojaban el papelito en el baldecito de playa, lo sacaban y lo iban poniendo en la arenera para que se seca. Dicen que los niños prestan atención dizque unos veinte o treinta minutos, pero éstos llegaron a jugar cuarenta minutos con el baldecito, el agua, el papelito, y conversaban. Entonces fui y les pregunté: “Divinidades, ¿ustedes a qué están jugando?”, me dijeron: “Estamos lavando dólares, Vicky” [risas].

Yo sólo les comparto eso para preguntarnos: un cuarto de siglo después, ¿qué ha pasado en este país? Y allí estarían esas transformaciones de las que estamos hablando en el lineamiento y que hoy por primera vez los niños nos dan la oportunidad a nosotros, los adultos, de transformarnos, de cambiar, porque la obediencia y la sumisión han reinado en nuestro patrón cultural.

Entonces, no les tengan miedo a los niños que participan porque ese no es un asunto de tiranía. Las familias saben mejor que nadie cómo actuar, uno sabe cuándo es tirano y cuándo no; uno lo tiene claro, el corazoncito se lo dice, no hay recetas.

Elsa Castañeda: Hay una cosa muy bella que dice Martha Nussbaum en ese libro tan maravilloso llamado *Sin ánimo de lucro*. Porque Freud ya nos hablaba sobre la tiranía del niño; es más, lo llamaba “el pequeño tirano”. Y Martha Nussbaum dice una cosa muy bella, que cuando somos capaces de educar a los niños en la autonomía, cuando somos capaces de que los niños puedan pensar que las personas que los rodean no son sus esclavos, y cuando ellos son capaces de entender que las personas que están a su cuidado tienen una vida propia y un desarrollo propio, y que en la medida en que van creciendo no todo se lo van haciendo sino que tienen que dejar que ellos autónomamente lo hagan, esos niños son los capaces de no ser tiranos con nosotros.

Y tiene otra serie de cosas muy bellas Martha Nussbaum, que además no es psicóloga sino filósofa y se ha metido en el tema de la ciudadanía. Ella dice que desde muy chiquitos nosotros con el lenguaje aprendemos que el color negro es lo oscuro, lo miedoso, lo repugnante, y que toda esa repugnancia que después cuando adultos nosotros vamos a tener frente a la diferencia, frente a los que no son el modelo estándar, se reproduce ya no solamente en ser repugnante con el color negro, sino en todo lo que significa oscuro, negro y “feo”, porque lo feo es subjetivo, lo que es lindo para mí puede ser feo para otro y viceversa.

Aquí me preguntan “¿Qué deben hacer los docentes para que los niños sean participativos?”. Miren, existen

las pedagogías. La pedagogía activa está basada y sustentada en la participación. Todos esos viejos pedagogos de la pedagogía activa, que son de principios del siglo pasado y son de lo más vigente, los volvimos a revisar con María Victoria, volvimos otra vez a los viejos pedagogos, porque a uno le dicen que la literatura que uno cita no debe ser de más de diez años, es decir, lo que es del siglo pasado ya no sirve. Pues resulta que todos los principios de la pedagogía activa, en sus diferentes vertientes, en sus diferentes corrientes, hablan sobre la participación y todo está basado en la participación de los niños, entendidos los niños como constructores de su propio desarrollo. Entonces, no es que nosotros los estimulamos para que se desarrollen, sino que ellos se desarrollan en esas interacciones si los dejamos, porque es que como también los queremos tener sentaditos y juiciositos...

Bueno, me preguntan si estos lineamientos están sólo para la estrategia o también para el ámbito familiar. No sé si fuimos claras cuando lo expresamos con María Victoria, pero los lineamientos son aplicables o para que se tengan en cuenta en todos los escenarios de desarrollo donde los niños pasan su vida cotidiana. Entonces, todos somos responsables; este lineamiento es para todos.

Nosotros hablamos técnicamente de los mediadores porque tenemos que darle un nombre a esa persona, un nombre global, pero esa responsabilidad es del papá, de la mamá, de los tíos, de los hermanos; en el espacio público, de los bibliotecarios, de los maestros, de los que están en las ludotecas; es decir, es de la sociedad entera pensándose en cómo hacemos una sociedad más participativa, una sociedad que delibere y una sociedad que piense en el otro y en la construcción de lo colectivo.

A veces, cuando hablamos de la democracia, el tema es muy duro, “democracia”, pero si uno empieza pensando de manera muy sencilla, como se lo dicen los niños, la cosa se facilita.

Y cierro con una anécdota. En un proceso de participación que tuvimos cuando yo dirigía el Instituto de Primera Infancia y Derechos de los Niños, les preguntamos a los niños qué era lo integral y ellos nos dijeron que lo integral era una mogolla. Entonces, ¿qué más integral que una mogolla hay en el mundo? Eso es más claro y más simbólico que empezar a pensar en servicios, en gestión y en todas estas cosas; esto es lo que es ser integral, una mogolla.

Sol Indira Quiceno: Muchas gracias, Elsa. Tenemos muchas preguntas y nos hemos retrasado sólo una hora. Creo que mi evaluación de eficiencia como

moderadora no es buena, pero vamos a tener un compromiso. Les propongo a los ponentes que escribamos nuestro teléfono, nuestra dirección, que escribamos realmente lo que la pregunta los motivó y lo dejemos en la página de la Cátedra, [¿?]de Primera Infancia, del Ministerio y del Museo, para que podamos continuar con el contacto. Fue muy emocionante este encuentro, muchas gracias. Siempre habrá futuro y nos irá bien con este proceso de participación.





Sesión 3. **Infancias y museos**



Metodologías de los museos: creando experiencias en las galerías para la primera infancia

Sharon Shaffer³³

Introducción

En el mundo actual, los museos les están prestando más atención a los niños³⁴ que antes. Debido a este creciente interés, cada vez hay un mayor énfasis en las características particulares de esta audiencia y en las implicaciones para la creación de espacios en las galerías y los museos. Para los que trabajamos en el campo de los museos, éste ha sido un viaje atractivo.

En la última década, el número de museos que reciben niños pequeños en sus galerías para que aprendan sobre arte, historia, cultura y ciencia es mayor que en cualquier otro momento en la historia de estas instituciones. Los niños visitan los museos de arte para hablar de sus artistas favoritos, exploran especímenes científicos en museos de historia natural para aprender sobre el mundo natural y experimentan la diversidad de

³³ Directora de ELM (Early Learning in Museums) y asesora del Smithsonian Early Enrichment Center.

³⁴ El término children, traducido como “niños”, comprende lógicamente tanto niños como niñas.

la naturaleza humana al comparar artefactos que representan personas y lugares de todo el mundo.

Cada vez más, los niños son parte del tejido que constituye la comunidad museológica, una tendencia global evidente. Este cambio en demografía plantea algunas preguntas interesantes para los museos y sus educadores:

Como instituciones educativas, ¿qué responsabilidad tienen los museos de apoyar la educación de los niños de la primera infancia y su estilo único de aprendizaje en el escenario del museo?

¿Qué deben saber los educadores de los museos sobre la manera en que los niños aprenden y así poder desarrollar experiencias significativas en las galerías?

Una breve historia de los museos en Norteamérica ofrece un punto de partida sobre este debate sobre la primera infancia y su lugar en los museos.



I. Historia de los museos y los niños en Estados Unidos

Los museos nacieron de colecciones personales de los más adinerados, donde se exhibían artefactos en gabinetes de curiosidad en las casas, las cuales se compartían sólo con los amigos de una clase social similar. De las colecciones privadas exclusivas, reservadas para unos cuantos, emergieron los primeros museos. Generalmente fueron las bibliotecas las que acogieron las primeras exhibiciones públicas.

A mediados del siglo XIX, las instituciones pioneras en Nueva York, como el Museo de Historia Natural (1869) y el Museo Metropolitano de Arte (1870), se unieron a otros museos y abrieron sus puertas al público en general con la intención de crear ciudadanía y, por consiguiente, fortalecer la democracia en Estados Unidos. A finales del siglo, los profesionales de los museos empezaron a reconocer que los niños son una audiencia única, y que los museos o las exhibiciones podían responder a esta necesidad particular de un enfoque diferencial para su estilo de aprendizaje.

Fue esta creencia la que llevó a la formación de museos para niños en Estados Unidos y, en última instancia, en todo el planeta.

El movimiento de museos para la niñez comenzó en 1899 con la apertura del Museo de Brooklyn para Niños, seguida rápidamente por la apertura del Museo de Boston para Niños. Las dos instituciones tenían un enfoque de aprendizaje activo (*hands on*), cuyas colecciones constaban de especímenes naturales, como rocas, gemas, plumas y huevos de pájaros. Los niños en primaria y secundaria aprendían sobre el mundo

natural por medio de especímenes exhibidos y se les daba la oportunidad de explorarlos personalmente.

Al mismo tiempo, Samuel P. Langley, el secretario del Instituto Smithsoniano abogó por abrir un espacio diseñado exclusivamente para la niñez. El Salón para Niños abrió en 1901 y albergaba especímenes naturales que incluían pájaros vivos y plantas que, en palabras de Langley, “suscitaría el asombro y la curiosidad de los niños y les inspiraría de manera inconsciente a amar la naturaleza” [Reporte Anual, Instituto Smithsoniano, 1902].

Durante los siguientes sesenta años, los niños estaban conectados sobre todo con los museos para niños y eventualmente con los centros naturales o de ciencias, mientras que los museos tradicionales, con unas pocas excepciones, seguían enfocados en colecciones exhibidas sólo para mirarlas. Las prácticas que involucraban la participación, un deseo de poder tener una conexión más personal con las colecciones, así como nuevos diseños y espacios de inmersión que empezaron a desarrollarse, ofreciendo una mayor participación por parte de los visitantes introdujeron una nueva visión a la manera de pensar de los profesionales de los museos. Para finales del siglo XVIII, los museos tradicionales comenzaron lentamente a incorporar estas técnicas en sus programas, exhibiciones y galerías especiales, concebidas para las experiencias interactivas.

Los años noventa trajeron una nueva inspiración al tema del aprendizaje temprano como resultado de las investigaciones sobre el cerebro que sacaron a la luz los efectos de las experiencias sensoriales durante los primeros años de vida, y el impacto en el desarrollo fisiológico del cerebro. De muchos modos, esta investigación documentó lo que los educadores de la primera infancia sabían intuitivamente y por experiencia personal: que los primeros años de vida son significativos en la construcción de las bases para el aprendizaje futuro. Este conocimiento introdujo nuevas posibilidades y estimuló a los profesionales de los museos a explorar oportunidades para motivar la participación de los niños en las galerías.

Al mismo tiempo, los líderes en el campo de los museos hicieron un nuevo compromiso con la educación y elaboraron una declaración sobre el papel de los museos en la educación, declaración adoptada en 1922 por la Alianza de Museos de Estados Unidos (American Association of Museums, AAM). *Excellence & Equity*, una publicación de referencia, redefinió la educación en los museos y estableció las

mejores prácticas, al tiempo que destacó la necesidad de atender audiencias más diversas.

Un cambio notable a finales de los noventa fue evidente en la percepción de los niños como una audiencia para los museos. Estas instituciones ampliaron su forma de pensar para incluir a la primera infancia (niños en preescolar y en jardines infantiles) como visitantes potenciales en los museos, expandiendo así el rango de edades a las que se atendía. Mientras que los primeros museos para niños estaban interesados en atender audiencias jóvenes, el enfoque típico era el rango de edad entre los ocho y los dieciséis años. Hoy en día estamos redefiniendo esta audiencia para incluir niños pequeños, con un énfasis en las edades entre tres y seis años, pero en algunos casos incluso desde un año de edad.

Durante la última década, el aprendizaje temprano se ha convertido en un debate a nivel nacional, no sólo en Estados Unidos sino en todo el mundo, con defensores provenientes de todas las profesiones y clases sociales. Los museos se han unido a este debate y están buscando formas de poder atender a los niños desarrollando programas significativos en las galerías y rediseñando los espacios de los museos para promover una mayor participación.

La historia de los museos indica un interés cada vez mayor en atender a los niños. Como un campo comprometido con la educación, es importante que consideremos con cuidado nuestro papel en apoyar esta audiencia creciente y pensar más estratégicamente sobre cómo desarrollaremos experiencias para nuestros visitantes más jóvenes.

Este proceso de pensamiento empieza con nuestras creencias sobre cómo la gente puede aprender y, más específicamente, cómo pueden aprender los niños pequeños.





II. Metodologías de los museos. Un marco teórico para el aprendizaje

Los museos son conocidos como lugares para aprender y sus prácticas son un reflejo de las creencias institucionales sobre cómo aprende la gente. Los principios rectores dentro de un marco teórico hacen la diferencia en cómo se diseñan las exhibiciones y se desarrollan los programas. Esto es evidente al momento de comparar las instituciones y sus colecciones.

A principios del siglo XX, el aprendizaje estaba definido en el contexto del pensamiento conductista. Dentro de dicho contexto, se creía que el conocimiento existía fuera del individuo y que el aprendizaje se controlaba externamente. Para el conductista, un estímulo particular da como resultado una respuesta específica y, de ahí, el aprendizaje. Definir las influencias ambientales predecía el aprendizaje.

La teoría actual del aprendizaje está inmersa en un marco constructivista que desafía las creencias del conductismo y considera el proceso de aprendizaje de otro modo. Las creencias que propugnaron John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky y Howard Gardner (teóricos del siglo XX) sugieren que el conocimiento se construye en el interior del individuo, con base en conocimientos, experiencias y perspectivas personales previas, y que el conocimiento es único y singular para cada individuo.

Estos teóricos nos dan luz en cuanto al estilo de aprendizaje de los niños y ofrecen perspectivas que se podrán aplicar por medio de estrategias seleccionadas para el escenario de los museos. John Dewey nos recuerda que los niños aprenden mediante la experiencia y construyen el conocimiento sólo a través de

la interacción personal con el ambiente. Jean Piaget reconoce el rol de los sentidos en la elaboración de significados y enfatiza en que los conocimientos nuevos se construyen a partir de conocimientos previos. Lev Vygotsky sugiere que todo el aprendizaje está mediado por lo social y es inherente a la cultura y al lenguaje. Howard Gardner reconoce que cada individuo tiene diferentes fortalezas o maneras de aprender y compartir lo aprendido, lo cual describe como inteligencias múltiples. En todos los casos, estos hombres consideran el aprendizaje como algo que se construye a partir del individuo y no como algo dictado por lo externo.

Nuestros conocimientos y creencias sobre el aprendizaje son el resultado de la investigación y están dándole forma a la manera de pensar en los museos. Es esta creencia en el constructivismo lo que está influyendo en el pensamiento actual sobre las colecciones y los museos líderes para reconocer que las colecciones ya no son el único foco de la institución. El papel de la participación de los visitantes se está volviendo igualmente importante para el proceso de la elaboración de significado, que ocurre en la intersección entre el visitante y el objeto del museo.

Aunque hay un cambio en el pensamiento de los museos sobre el aprendizaje, a los objetos los continúan valorando para contar las historias de las personas y los eventos, del pasado y del presente, en todo el planeta. Además, las colecciones documentan el mundo natural y los principios científicos subyacentes que contribuyen a nuestra comprensión del medio ambiente. El objeto tiene un rol único y singular en el proceso de aprendizaje, y al explorar este concepto del aprendizaje basado en el objeto fortalecemos nuestra capacidad de crear experiencias eficaces para la primera infancia en los museos.



III. Aprendizaje basado en el objeto

En los museos, los especialistas en educación hablan sobre el aprendizaje basado en el objeto como un elemento integral de la metodología de los museos. Se puede definir simplemente como un proceso por medio del cual un individuo percibe cosas y obtiene una comprensión más profunda mediante la exploración de un objeto. Esto tiene sentido en el contexto de un museo, un lugar que colecciona, preserva, estudia, exhibe e interpreta objetos. El aprendizaje basado en el objeto comienza con la observación de las propiedades físicas: color, tamaño, forma, textura, dimensión, material, diseño y forma. Al hacer preguntas relativas al objeto y buscar asociaciones con conocimientos previos, la comprensión del objeto empieza a tomar forma. ¿Este objeto es viejo o nuevo? ¿Está hecho a mano o producido en serie? ¿Cuál es su propósito? ¿A quién le pertenecía? ¿Cuál es su lugar de origen? ¿Cuál es la historia de este objeto? Las preguntas referentes a un artefacto cultural diferirán de aquellas relativas a un espécimen natural y, posiblemente, a las relativas a una obra de arte. Pero el cuestionamiento es un elemento crítico del proceso, pues al hacer una serie de preguntas, el observador es capaz, por lo general, de ver conexiones entre el objeto y lo que ya sabe.

Los objetos son herramientas poderosas en el aprendizaje, ya sea en el aula de clase o en los museos y galerías, que ofrecen una variedad de enfoques para la enseñanza. Un enfoque se centra en la exploración personal del objeto para percibir cosas y obtener comprensión. Un segundo enfoque emplea el objeto como una puerta de entrada para explorar un objeto diferente, relacionado generalmente con el primero. Un tercer enfoque es que el objeto sirve como provocación para el obser-

vador. En cada una de estas categorías el objeto cumple un papel clave en el proceso de aprendizaje.

Es posible comparar dichas estrategias con una sencilla lección sobre objetos. Una zapatilla de ballet sirve de inspiración para ver estas estrategias de enseñanzas con objetos. Una exploración de la zapatilla brinda información sobre los atributos físicos del objeto, color, tamaño, forma, construcción, diseño.

La evidencia del objeto responde muchas preguntas. ¿La zapatilla es nueva o usada? ¿La usó un niño o un adulto? Es posible aprender sobre su elaboración, al tiempo que se abre una puerta a preguntas que se responden por medio de la examinación personal. Al mismo tiempo, las cualidades y propiedades del objeto nos llevan a suposiciones y a la construcción de conocimientos. ¿De qué manera el diseño o la forma de la zapatilla es clave para su utilización? ¿Qué podemos pensar de la dureza de la zapatilla y su valor en la práctica del ballet? La exploración del objeto introduce nuevas ideas que conllevan más profundidad en el pensamiento y la elaboración de significados.

Una zapatilla de ballet (de puntas) puede servir como puerta de entrada para la exploración de un objeto relacionado. En este caso, la zapatilla nos inspira para comprender una pintura de Edgar Degas. La zapatilla hace que el observador enfoque su atención en la bailarina y nos hace pensar en su habilidad para danzar. La belleza de la bailarina no reside sólo en la gracia de su movimiento sino en su extraordinaria capacidad de sostenerse en los dedos de los pies y proporcionarle una hermosa línea al cuerpo. La zapatilla le da significado a lo que se observa y brinda mayor comprensión.

La zapatilla de la bailarina puede servir también como una simple provocación, con poca atención puesta en las cualidades físicas de la zapatilla o incluso en otros objetos. Estimular a los niños a que piensen sobre la historia de la zapatilla y quién se la habría puesto los lleva a una experiencia muy diferente.

En el aula de clase o en los museos, la exploración basada en el objeto lleva al observador a descubrir y elaborar significados. Siempre hay una historia inherente al objeto que brinda significado y contexto para su comprensión. Es esta creencia en tal historia la que encontramos en el corazón de los museos y en los objetos que presentan las exhibiciones. La narrativa relacionada en una exhibición viene de los objetos y sus historias, contadas en parte por dónde se pongan dentro de la exposición. El objeto es valorado por su autenticidad y conecta al visitante con la historia de una manera que las palabras solas no pueden. Como se dijo antes, es importante conectar al visitante con el objeto, ya que es en esta intersección donde la interpretación y la elaboración del significado personal comienzan.



IV. Alfabetización visual

La interpretación cumple un papel clave en la elaboración del significado en los museos, así como en otras experiencias de aprendizaje. La capacidad de decodificar el mundo visual (denominado alfabetización visual algunas veces) está ganando reconocimiento como una herramienta para comprender. Los jóvenes son observadores sagaces y por lo regular se dan cuenta de detalles que pasan inadvertidos para sus acompañantes adultos. Como excelentes observadores, difícilmente se les pasa por alto un ícono visual como los arcos dorados de un McDonald's o el ícono de Disney en su vida cotidiana, y tienen fuertes asociaciones con tales símbolos. El método de aprendizaje de los niños empieza por los sentidos, y la experiencia visual es uno de los principales sentidos para construir el significado en la vida de los niños de la primera infancia.

Hay una fuerte conexión entre la alfabetización visual y el aprendizaje basado en el objeto. Consideremos el objeto. El significado comienza con la observación, la cual es inherente a la experiencia visual. La información sobre el objeto puede extraerse a partir de la observación cuidadosa, y de ahí surgen preguntas claves. Simplemente examinando las características del objeto es posible determinar con relativa seguridad si el objeto es nuevo o viejo, hecho a mano o a máquina. La experiencia visual establece las bases para hacer asociaciones que generalmente proporcionan otra luz a la exploración.

Así como la decodificación de textos por medio de símbolos escritos permite la comprensión, la capacidad de dar sentido al mundo visual contribuye a la construcción del conocimiento. Una visitante de un museo mira

una pintura, quizás *Niña con regadera*, de Renoir, y reconoce un objeto familiar que le recuerda una experiencia personal. Se ve en la pintura, quizás tiene un interés personal en la jardinería, y se conecta con la pintura. Ella sigue construyendo significados mediante un proceso de observación cuidadosa. ¿Qué más podemos aprender de estas experiencias visuales? ¿Qué indicaciones existen en la pintura que ofrezcan información sobre el contexto histórico? ¿Qué vemos que nos permite comprender el escenario? Una visitante observa un artefacto que data de hace muchos años, quizás una regadera antigua, y compara lo que ve en la exhibición del museo con lo que ella conoce hoy en día. La capacidad de comparar los atributos de un objeto con otro comienza con lo que se ve. Generalmente, la experiencia visual es el primer paso para hacer una conexión personal, una que lleva a más descubrimientos y exploraciones. La observación cuidadosa es una parte esencial de la alfabetización visual, pero al mismo tiempo requiere la interpretación de aquello que se ve.



V. Metodologías de los museos en la práctica

A medida que los museos piensan más y más en audiencias más jóvenes, la prioridad es comprender las características de la audiencia y aplicar ese conocimiento a la hora de planear programas y diseñar espacios en las galerías. Entonces, ¿qué sabemos sobre la forma en que los niños aprenden?

Ya sea por medio de los estudios académicos formales sobre las teorías del desarrollo cognitivo o de nuestras observaciones personales, podemos empezar a definir el estilo de aprendizaje asociado con la primera infancia.

- Sabemos que los niños son participantes activos en el proceso de aprendizaje, más que observadores pasivos.
- Entendemos que los niños exploran su entorno y elaboran significados sobre su mundo por medio de los sentidos: la vista, el oído, el gusto, el tacto y el olfato.
- Reconocemos que los niños buscan similitudes y diferencias, agrupando ideas por características comunes o dentro de temas definidos.
- Sabemos que los niños aprenden jugando y recrean su comprensión del mundo y cómo funciona, por medio de juegos imaginativos.
- Sabemos que los niños ven el mundo como una narrativa y elaboran significado sobre sus propias experiencias y las de los otros a través de cuentos.
- Creemos que los niños aprenden mediante experiencias auténticas y que los objetos sirven como punto de entrada para comprender el mundo abstracto.
- Sabemos que los niños aprenden de las interacciones sociales y desarrollan conocimientos culturales con base en estas experiencias.

Nuestra comprensión de los niños, y de cómo aprenden, es esencial con miras a darles forma a las experiencias de los museos para los visitantes más jóvenes.

1. Una experiencia de museo: sombreros, sombreros, sombreros

Planear una experiencia eficaz en un museo se fundamenta en comprender el estilo de aprendizaje de la primera infancia, para luego elaborar programas con base en dicha comprensión.

Diseñar un programa sobre un tema motiva a los visitantes jóvenes a conectar ideas a lo largo de su experiencia, pero obviamente esto depende de la colección del museo. Por ejemplo, la mayoría de los museos de arte son perfectos para presentar el tema de los *sombreros*. Enfoque la lección de la galería en una serie de pinturas que representan diferentes estilos: desde un sombrero de plumas hasta los tocados, coronas y otros artículos para la cabeza usados por la realeza. Motive a los niños a compartir ideas sobre los sombreros y en qué se parecen o diferencian. Léales un cuento infantil sobre sombreros, uno que inspire su imaginación, como *Jennie's Hat* (*El sombrero de Jennie*) o *Caps for Sale* (*Se venden gorras*). Visite una exhibición de coronas ceremoniales o de máscaras africanas que se utilicen de manera similar

a como se usa un sombrero. Motive a los niños a compartir sus pensamientos y observaciones sobre los sombreros. ¿Qué materiales necesitarías para hacer cada sombrero? ¿Qué materiales usarías? Cuando miraste cuidadosamente los tipos de sombreros, ¿qué te sorprendió?

La selección de objetos o artefactos alrededor de un tema es importante, pero las estrategias para lograr que los niños se involucren son igualmente cruciales para una visita exitosa. Planear una experiencia interactiva implica reconocer que los niños son activos en el aprendizaje. Permita que los niños examinen los objetos de una colección con la que se quiere enseñar: conchas, rafia, cuentas y otros materiales usados en la máscara africana (esto brindará más información sobre el objeto del museo). Al tocar una concha o una cuenta, la atención de los niños se enfoca en detalles similares del objeto exhibido.

El juego es un medio natural a través del cual los niños construyen significados sobre su mundo. Por tanto, pídale a un niño que juegue a imaginar que se pone la máscara africana. ¿Cómo se sentiría? ¿Quién la habrá usado? ¿Qué te dice esto sobre la persona que se la ponía y su rol en la comunidad? Así, los niños se conectan personalmente con el objeto.

2. Una experiencia de museo: pájaros y plumas

Los museos ilustran y brindan una comprensión más profunda para los visitantes. Elaborar un programa sobre los sentidos funciona bien para los niños, ya que ésta es una manera natural de que entiendan el mundo. Considere una visita a la sala de pájaros del Museo de Historia Natural, un lugar perfecto para explorar el concepto de ave. Para introducir a los niños a la experiencia, tome una pluma grande y dígales que compartan observaciones sobre el objeto. A medida que tocan la pluma, los niños harán descubrimientos que aportarán a lo que ellos piensan de las aves.

Vale la pena recordar que aunque los niños normalmente saben que los pájaros tienen plumas, ellos tienen muy poca experiencia real con plumas. Una lección de objeto con una pluma expande el conocimiento previo y da nuevos significados a la palabra y al concepto. Mientras los niños miran una pluma grande, invítelos a compartir observaciones. Algunas características comunes que pueden notar son el color, el tamaño, la forma, la textura, el patrón, la estructura o el peso. Con base en esta experiencia, motive a los niños a hacer asociaciones basadas en las características de la pluma; si la pluma se percibe como liviana, se puede comparar con



otros objetos de peso similar. Si la pluma es grande, ¿qué puede decirte sobre el tamaño del pájaro?

De una colección de plumas de diferente color, tamaño, forma, deleuna a cada niño como punto de entrada para una colección. Pídale que identifiquen un pájaro con plumas que parezcan similares. Déjelos escuchar llamados de aves que representen pájaros de la colección y hable sobre los llamados que se pueden escuchar en un espacio abierto. Una pluma ofrece también una conexión concreta a una pintura de pájaros, aparte de que brinda nueva información y una conexión con el arte visual.

3. Una experiencia de museo: real e imaginaria

¡A los niños les encanta la escultura! Quizás es porque pueden caminar a su alrededor y mirarla desde muchas perspectivas. ¡Se siente real! *The Drummer* (*El tamborilero*), de Barry Flanagan, ofrece diversas oportunidades de participación a los niños que visitan los museos. Los niños pueden observar la textura del material usado por el artista y notar patrones. Con un poquito de arcilla, cada niño puede crear sus propios patrones y luego hacer comparaciones con los patrones en la obra de arte.

Como escultura, *The Drummer* despierta la imaginación e introduce a los niños en un proceso de pensamiento sobre el mundo real. ¿Este conejo es real o ficticio? ¿Por qué es tan grande? ¿Qué está haciendo el conejo? Cuando los niños comparan esta impresión artística de un conejo con la de un conejo visto en el mundo natural o en la tienda de mascotas, las similitudes y diferencias se vuelven aparentes. La experiencia lleva a un diálogo interesante y a compartir ideas. Esta escultura juguetona invita también a entrar al mundo imaginario y participar en un desfile con *The Drummer*, marchando con instrumentos musicales. Agregue música y la experiencia será completa.

4. Una experiencia de museo: presente y pasado

Algunos pueden cuestionar la capacidad de los niños para comprender la historia, pero un museo de historia puede ser un lugar ideal para el aprendizaje y una experiencia emocionante para ellos cuando el pasado cobra vida por medio de conexiones con el presente. Una antigua taquilla del estadio de los Yankees en Nueva York es fascinante visualmente. Esta experiencia de galería podría comenzar con una pregunta abierta que invite a los niños a hacer observaciones sobre este objeto desconocido. Por medio de un proceso de indagaciones, el educador del museo facilita la discusión al ir formulando preguntas con base en las ideas que los niños van proporcionando, reconociendo sus aportes y haciendo más preguntas que los motiven a notar detalles o pensar de manera crítica sobre lo que ven. Y aunque los niños no necesariamente reconozcan esta versión de una taquilla, están familiarizados con comprar tiquetes para entrar a cine, al zoológico o a un evento deportivo, y pueden terminar comparando las dos experiencias. La novedad de una taquilla antigua crea un atractivo y al mismo tiempo ofrece una oportunidad de mirar las diferencias entre el pasado y el presente, lo cual es una introducción perfecta para la noción de historia. La experiencia puede ampliarse dándoles tiquetes a los niños e invitándolos a jugar al cambio de roles asociados con este objeto de museo.

5. Experiencias de museos en el mundo actual

Al pensar en la tarea de los museos de apoyar la educación de los jóvenes, es evidente que están asumiendo más responsabilidad con el paso del tiempo: desde los inicios de los museos para niños, donde se diseñaban lugares especiales teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje propio de los pequeños, hasta los

programas especiales y las exhibiciones “amigables” para las familias. Aun cuando los museos están interesados en llegar a más audiencias, sólo están empezando a explorar las posibilidades de entrar en colaboración y sociedades con la comunidad, algo que les brindará a los niños más pequeños recursos para el aprendizaje.

Este concepto de la responsabilidad debemos tratarlo en el campo de los museos para garantizar el futuro de nuestros niños, lo cual nos lleva a la segunda cuestión: es necesario que cualquier persona que trabaje en un museo comprenda las particularidades del estilo de aprendizaje de los niños. Sin este conocimiento sobre la teoría y la práctica, nuestros programas y espacios en las galerías serían inapropiados para nuestros visitantes de la primera infancia. Si bien resulta esencial tener conocimiento sobre la teoría del desarrollo cognitivo, necesitamos reconocer también que hay otros factores igualmente importantes para lograr una visita exitosa.

Las investigaciones sugieren que crear un ambiente cálido y acogedor para los niños es clave para una exitosa visita al museo. Esto establece un marco positivo y hace que los niños estén cómodos en este escenario nuevo y generalmente no familiar. Una bienvenida amigable y una sonrisa genuina determina el escenario para una experiencia en una galería.

Los profesionales de los museos desempeñan un papel vital en la creación de experiencias para niños que dan como resultado un aprendizaje y un deseo de volver al museo. Esto es cierto no sólo en lo que concierne a la programación sino también en lo referente al diseño de las exhibiciones.

Los programas y los espacios de las galerías que incluyen experiencias participativas motivan a los niños a convertirse en aprendices y no meros observadores. Al incorporar la exploración sensorial, aprendizaje y actividades lúdicas, los niños construyen significados de una manera natural.

El papel del museo, desde los especialistas en educación en museos hasta los diseñadores de exhibiciones, es apoyar a los niños a medida que exploran, descubren, conectan y elaboran significados en las galerías, mientras que al mismo tiempo entablan una relación positiva con la institución.

6. Futuro del aprendizaje temprano en los museos

Éste es un buen momento para comprometernos con el aprendizaje temprano, fortalecer las capacidades de los profesionales de los museos, colaborar con otros

para tener más ideas lúcidas y traducirlas en una práctica eficaz, incorporar la investigación y la evaluación en nuestro proceso de pensamiento, y abogar por la educación de la primera infancia.

Al mirar el futuro de los niños en los museos, se nos recuerda que hay un diálogo sobre el aprendizaje temprano en todo el mundo que está poniendo énfasis en la importancia de los años formativos. Necesitamos apalancar ese interés. Este tema va más allá de todas las fronteras, desde las instituciones educativas formales hasta los lugares informales de aprendizaje, tales como las instituciones culturales, desde el nivel político más alto hasta los hogares.

Los museos y las asociaciones relacionadas son parte de este debate, que tienen en común mensajes importantes con las partes interesadas en sus comunidades. El ejemplar de primavera de 2012 del *Journal of Museum Education* (*Diario de la Educación de los Museos*) quiso servir como catalizador para el aprendizaje temprano en los museos al destacar la investigación y la práctica relacionada con la programación de las galerías para los niños, así como desafiar a los educadores de los museos para que aboguen por los pequeños y fortalezcan sus competencias para trabajar eficazmente con esta audiencia.

El Instituto Smithsonian se está embarcando en un viaje que privilegia el aprendizaje temprano. La intención es crear un simposio nacional sobre el aprendizaje temprano en los museos, y construir una red nacional –quizás internacional– de profesionales interesados en la atención infantil en los museos. Para lograr este cometido, se integró un comité asesor para explorar las mismas preguntas que estamos discutiendo hoy en cuanto al rol del museo en la educación de los niños en la sociedad, y el conocimiento que se requiere para desarrollar una práctica eficaz. El simposio se centrará en la investigación y la evaluación, de tal modo que podamos tener una mejor comprensión del aprendizaje que se genera en este ambiente único.

Por medio de esfuerzos colectivos, los profesionales de los museos en todo el mundo comenzaremos a contestar importantes preguntas sobre el rol de los museos en apoyar la educación de los niños en nuestra sociedad. A través de nuestro trabajo conjunto, los niños podrían disfrutar la maravilla y curiosidad del mundo natural, descubrir su identidad como miembros de una sociedad global y aprender a expresar sus ideas por medio del arte y los objetos. Con el apoyo de la comunidad museológica, los niños tendrán oportunidades de aprendizaje que los preparará para el futuro.



Educación patrimonial e infancia: la experiencia del museo de arqueología y etnología de la Universidad de São Paulo (MAE-USP)

Camilo de Mello Vasconcellos³⁵

Mis reflexiones se basan en la experiencia de más de veinte años como educador y en los últimos cuatro años como docente e investigador del Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo (MAE-USP) en el área de Museología.

En primer lugar, haré algunas consideraciones generales sobre el papel social y educativo de los museos en Brasil y, luego, brindaré un panorama sobre las polémicas de la educación patrimonial en mi país. Al final, presentaré un estudio de caso basado en el proyecto educativo que se desarrolló durante cinco años con los niños de una favela (comunidad marginal) ubicada en los alrededores del Museo de Arqueología y Etnología de la USP.

³⁵ Docente y investigador del Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo en el área de Museología



I. El papel social y educativo de los museos en Brasil

Para el sentido común, el concepto de cultura aún está relacionado con la escolarización en el sentido restringido del término y se confunde con prácticas sociales que se identifican con una determinada élite que busca reforzar su estatus social.

En este orden de ideas, apenas algunos segmentos sociales tendrían cultura y, por tal razón, la cultura se comprende, erróneamente, como una categoría discriminatoria entre las personas que la tienen y las “otras” que carecen de ella.

Según Gonçalves³⁶, los museos se han asociado, en las modernas sociedades occidentales y en especial en Brasil, con los espacios de “cultura”, en el sentido de la “cultura letrada”, de la “alta cultura” o de la “cultura erudita”, por oposición a las “culturas populares”.

Lógicamente, esta visión tiene una íntima relación con el contexto de creación de los museos modernos, tanto en la Europa del siglo XVIII como en Brasil, a partir del siglo XIX. Este origen recibió la influencia de dos características que marcaron el perfil de dichas instituciones: el carácter elitista y las dificultades de acceso para que la mayoría de la población entre en sus espacios.

Los decretos de creación y los estatutos que regularon el funcionamiento de las instituciones museológicas durante el siglo XIX, tanto en Europa como en Brasil, definieron también el acceso del público visitante,

³⁶ José Reginaldo Gonçalves (2007). Os museus e a representação do Brasil. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: Coleção Museu-Memória e Cidadania.

no sólo con respecto a los horarios y días de la semana, sino también a las formas de comportamiento que los visitantes tendrían que asumir dentro de los museos.

Según Köptcke,

(...) mientras el Louvre, museo oficial de la nueva república francesa, tardó 62 años para abrir sin restricciones el acceso a por lo menos una parte de sus colecciones, el Museo Imperial Nacional tardó 93 años para hacer lo mismo. El decreto del 15/12/1911, que reconoció el nuevo reglamento del Museo, estableció que éste se abriría todos los días, excepto los lunes. Recibe, tras la inauguración del Museo en la Quinta da Boa Vista el 14 de julio de 1893, cerca de 40.000 visitantes por año³⁷.

Obviamente, en la actualidad esta situación cambió como resultado de un largo proceso que, sobre todo durante el siglo XX, en el contexto de la democratización de la cultura que permitió el acceso y el uso de las instituciones culturales y educativas por parte de un público cada vez mayor, hizo que los museos consideraran la trascendencia de la categoría “público” en sus espacios, en un camino de doble vía. Esto significa que se empezó a creer que los visitantes son importantes para los museos y que éstos también son importantes para sus visitantes.

En el siglo XX, el gran desafío para el mundo museológico fue volver cada vez más accesibles sus colecciones y sus propuestas para los visitantes de cualquier origen, franja de edad y segmento social.

Este desafío se transformó en una meta principalmente tras el fin de la segunda guerra mundial (1939-1945), cuando se inició un proceso de intenso cuestionamiento con respecto a la función social de una institución museológica.

En las décadas de los sesenta y setenta, en el contexto de los movimientos estudiantiles y de la contracultura, particularmente en Europa, se divulgaron ideas de cuestionamiento también en el universo de los museos, considerados hasta entonces instituciones elitistas y muy distanciadas de las comunidades de su entorno.

³⁷ Luciana Sepúlveda Köptcke (2005). Bárbaros, escravos e civilizados: o público dos museus no Brasil (fragmento con traducción libre). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, N° 31, p. 196.

Esas corrientes generaron los ecomuseos, los museos de sociedad, en especial en el contexto europeo, y los museos comunitarios mexicanos, en el contexto latinoamericano.

De modo general, esos movimientos reunidos con el nombre de *nueva museología*, encontraron en las reflexiones de George Henri Rivière y Hugues de Varine Bohan a sus grandes inspiradores.

La verdad es que esta expresión es una especie de “discurso sombrilla”, que alberga posiciones diferentes pero que mantienen en común su oposición a lo que sería el museo “tradicional”. Menos que un discurso con fronteras disciplinarias bien definidas, se trata principalmente de un “movimiento” que afectó de manera amplia los patrones de formación de los profesionales de los museos y realzó el papel social de estas instituciones en diversos países, entre éstos Brasil. Según los teóricos de la *nueva museología*, los museos deben asumir su función eminentemente social y superar los límites de una concepción de cultura restringida a la producción y circulación de bienes culturales de la élite, proyectándose como instituciones afinadas con una sociedad democrática. El “museo tradicional” sería elitista y orientado hacia él mismo, distante de la cotidianidad de los individuos y de los grupos que integran las sociedades modernas³⁸.

La gran preocupación de este movimiento fue la importancia de la presencia del público en los museos, que se empezó a considerar el nuevo foco de estas instituciones, no desde el punto de vista de la cantidad,

³⁸ Gonçalves, ob. cit., p. 89.

sino de la deseable interacción entre el individuo y el objeto en sus más diferentes contextos.

Además, este movimiento de la *nueva museología* empezó a entender el museo como una herramienta que debería promover cambios en dirección del desarrollo social, proponiendo una agenda de acciones apoyadas en las demandas de la sociedad y no exclusivamente en sus colecciones.

En este sentido, mientras el museo tradicional concentraba sus acciones en el contexto de un edificio a partir de una colección y dirigido para un público meta, la *nueva museología* ampliaría estas nociones a la intervención en un territorio, a partir de un patrimonio orientado a los intereses de la comunidad de su entorno.

Cabe destacar que aun cuando estas nuevas experiencias y propuestas vinculadas al movimiento de la *nueva museología* hayan ocurrido en diversos contextos, nunca existió la intención de abandondar las colecciones formadas y existentes en los museos tradicionales.

Estoy de acuerdo con Cândido³⁹ cuando resalta que el tema esencial que surge a partir de la *nueva museología* y que también “contaminó” el trabajo en el contexto de los museos tradicionales es justamente la “revaluación del objeto de estudio de la museología y del foco de actuación de los museos, cuando se traslada de la colección y trata de concentrarse en las relaciones del hombre con su patrimonio”.

Otro punto interesante es la influencia de los paradigmas de la Mesa Redonda de Santiago de Chile de 1972, sobre todo con la introducción del concepto de museo y patrimonio integral, que terminaron aproximándose a la realidad museológica brasileña.

Se percibe que aun después de haber vivido un momento difícil de su historia política durante el auge de la dictadura militar, la repercusión de las recomendaciones de la Mesa Redonda de Santiago de Chile asumió tal fuerza en Brasil que el país se comenzó a recuperar a partir de la década de los noventa. Considero, incluso, que muchos de estos principios están presentes en los proyectos que diversos profesionales brasileños ponen en práctica hoy en día debido a la actualidad de los argu-

³⁹ Manuelina Maria Duarte Cândido (2002). Conceitos e proposições presentes em Vagues, a antologia da Nova Museologia. *Ciências e Letras*. Porto Alegre, Nº 31, p. 67.

mentos y de la realidad que viven los países latinoamericanos en relación con la realidad patrimonial que conocemos.

Históricamente, si consideramos la comprensión sobre el papel social de los museos, se puede percibir que ésta sufrió cambios y alteraciones a partir de diferentes proyectos políticos e institucionales.

Un principio que se volvió una preocupación constante de los profesionales del área museológica fue el tema de la conquista de nuevos públicos que se encontraban totalmente alejados de nuestras instituciones, sobre todo porque la institución sólo sería una referencia importante para poblaciones de bajos recursos o ajenas por completo al universo museológico si hubiera una acción desde adentro hacia afuera, en el sentido de que los museos y sus profesionales realmente comprometidos con una museología de línea social deberían asumir una postura de apertura en la perspectiva de transformar acciones que pudieran tener como consecuencia nuevas demandas sociales en nuestro universo de actuación. Una de esas acciones efectivas, que ha ganado fuerza en los últimos años, está relacionada con el paradigma de la inclusión social.

Esta es una discusión que atraviesa diversos segmentos, iniciativas, instituciones, e incluso se constituyó en plataformas delineadoras de políticas públicas que se proclaman defensoras de los principios de la inclusión social en sus más diferentes formatos de actuación.

Según Tojal,

(...) es verdad que le corresponde al área educativa, como parte de la comunicación museológica, el papel de suministrarles a todas las otras áreas de esta institución los principios fundamentales para la concepción de políticas públicas de inclusión pues, sin duda, ella es la que cuenta con las mejores condiciones de comprensión tanto del público en general como del público especial, y también la que tiene el acceso más directo a las instituciones a las que pertenecen⁴⁰.

Además, el museo como institución pública debe tener como objetivo no sólo la preservación del patrimonio cultural que alberga, sino también el importante papel

⁴⁰ Amanda Tojal (2007). *Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus* (fragmento con traducción libre). Tese de doutorado. ECA-USP.

de promover acciones culturales enfocando su potencial educativo y de inclusión social, actuando como agente de conocimiento y disfrute del patrimonio histórico, auto-reconocimiento y afirmación de la identidad cultural de todos los ciudadanos, independientemente de sus diversidades.

En el ámbito de esta discusión, surgió en el Reino Unido un movimiento bastante fuerte, orientado a las discusiones alrededor de la inclusión social en el universo museológico, que ganó fuerza con la ascensión al poder del Partido Laborista en 1997. En este caso, el énfasis de los museos como instrumentos para la inclusión social se insertó en un proyecto político y moldeó las iniciativas y experimentos que han ocurrido en ese país hasta hoy.

Estamos de acuerdo con Aidar⁴¹, cuando destaca el hecho de que para comprender los orígenes de la inclusión social en los museos, debemos abordar el concepto de *exclusión social* que según la autora se refiere a los “procesos por medio de los cuales un individuo, o un grupo de individuos, se encuentra con acceso limitado a los instrumentos que constituyen la vida social, por lo cual son alienados de una participación plena en la sociedad en la que viven”. Según la autora, esta exclusión puede estar relacionada con tres niveles: exclusión de los sistemas políticos, exclusión del mercado de trabajo y, finalmente, exclusión de eslabones familiares y comunitarios. Muchas veces la exclusión llega al punto de ser llamada privación múltiple, porque está presente en todos los aspectos de la vida del individuo o de una

⁴¹ Gabriela Aidar (2001). *Museums and social change: two perspectives on the social role of museums*. University of Leicester, p. 54.

comunidad que presenta índices de calidad de vida inferiores a las condiciones mínimas exigidas.

Cuando optamos por asumir los principios de la inclusión social en trabajos museológicos, debemos tener la claridad de que esta práctica debe ampliar la utilidad social de los museos, así como también que estamos asumiendo el tema ideológico de que nuestras instituciones, por ser públicas, tienen gran responsabilidad con esta sociedad que las mantiene. Por ello, deben actuar como agentes de cambios sociales.

Diversas acciones museológicas empezaron apenas con la perspectiva de fomentar el desarrollo de nuevos públicos en el interior de las instituciones museológicas tradicionales y asumieron posturas más contundentes, las cuales se configuraron efectivamente en la dirección de la inclusión social. Además, el gran desafío cuando optamos por la inclusión social en nuestras propuestas museológicas es justamente insertarlas en el ámbito de los museos tradicionales. En este contexto han de residir nuestra creatividad y nuestro empeño, en el sentido de alcanzar acciones de efectiva participación de los sectores excluidos de nuestras instituciones.

Como afirman Dodd y Sandell (*apud* Aidar, 2002, p. 60), “comprometerse con ideas de inclusión social requiere que reconozcamos que lo cultural está inextricablemente asociado a lo social y, en especial, que colecciónar, documentar, conservar e interpretar son medios para un fin, que sería promover beneficios sociales para la sociedad a la que pertenece el museo”. Sin embargo, lo que muchos museos hacen es confundir sus funciones de preservación, documentación, investigación y comunicación con sus objetivos finales.





En este orden de ideas, entendemos que los museos como instituciones públicas desempeñan un papel social de relevancia, por lo que deben asumir y actuar como agentes de cambios sociales y convertirse en herramientas para la inclusión social, sobre todo de los segmentos ajenos y distantes de una institución que, especialmente en Brasil, aún se configura como algo que se puede conocer y apropiar.

A pesar de ello, han ocurrido acciones en este sentido a partir de profesionales involucrados e identificados con esos principios, como la Pinacoteca del Estado en São Paulo, el Museo Didáctico Comunitario de Itapuã en Salvador (Bahía), el Museo de la Maré en Rio de Janeiro, y en el ámbito del Proyecto Girasol del Museo de Arqueología y Etnología de la USP, que presentaré a continuación.

II. Educación patrimonial en Brasil



Los análisis de la educación patrimonial surgieron en Brasil en 1983, durante la realización de un seminario organizado en el Museo Imperial de Petrópolis por Maria de Lourdes Parreira Horta. Su objetivo era analizar la importancia para la historia de la preservación de monumentos y objetos culturales, además de definir líneas de acción educativas en instituciones museológicas.

Inicialmente, esta expresión se tradujo del término inglés *heritage education* y se definió así: “Enseñanza concentrada en el objeto cultural, en la evidencia material de la cultura, o incluso como el proceso educativo

que considera al objeto como fuente primaria de enseñanza”⁴².

En este contexto, algunos supuestos fueron fundamentales para la autora y museóloga de Rio de Janeiro. El primero fue considerar que el objeto no era un recurso sino una realidad, pues el contacto con éste permitiría una experiencia concreta, no verbal, y por eso haría posible que todas las personas conocieran el pasado que heredamos.

La autora señalaba también que para desarrollar esta metodología era clave discriminar las diferencias entre la educación formal y la educación no formal. Aquí el objeto se consideraba el “punto de partida o la realidad básica de la que se podría deducir un universo de informaciones y posiciones”⁴³.

Se puede percibir que esta autora proponía una metodología para la lectura e interpretación de los objetos culturales basada en algunos principios de la psicología del aprendizaje y de la percepción (con influencia de la teoría piagetiana), a partir de elementos fundamentales como la percepción, la motivación, la memoria, la emoción y los niveles de desarrollo del pensamiento. Así, sugería una metodología integrada por tres etapas: la observación, el registro y la participación.

Su propuesta influyó enormemente el universo de los museos, donde a partir de la existencia de diferentes servicios educativos se empezó a asumir tal metodología como la más adecuada para el desarrollo de

⁴² M.L.P. Horta (1984). *Educação patrimonial I*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Cultura. Fundação Nacional Pró-Memória.

⁴³ Ibíd., p. 4.

proyectos propios, en mi opinión, casi con una perspectiva consensual (sin muchos análisis ni polémicas).

Actualmente, más de veinte años después de esas conversaciones iniciales que pautaron diversos trabajos educativos en los museos, esta misma autora amplió la definición al sustituir la expresión “objeto” por “patrimonio”:

Proceso permanente y sistemático de trabajo educacional, concentrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo. A partir de la experiencia y del contacto directo con las evidencias y manifestaciones materiales de la cultura en todos sus múltiples aspectos, sentidos y significados, el trabajo de la educación patrimonial busca llevar a los niños y los adultos hacia un proceso activo de conocimiento, apropiación y valoración de su herencia cultural⁴⁴.

Esta propuesta metodológica pretende proporcionar una herramienta específica, orientada a la lectura e interpretación de los bienes culturales de cualquier naturaleza (ya sea una ciudad, un sitio arqueológico, un sitio histórico, un área de preservación ambiental, etc). Para ello, implica cuatro etapas definidas por la autora: la observación, el registro, la exploración y la apropiación, con diferentes objetivos y estrategias.

Es necesario destacar que actualmente hay un debate en torno de la existencia o no de un posible marco cero de la educación patrimonial en Brasil, como el que definió el Seminario de 1983 en Petrópolis y mencioné antes.

Según Mário Chagas, antes de 1983 existían otros trabajos educativos importantes en Brasil, pero no se denominaban educación patrimonial. Aun así, tenían una preocupación por definir metodologías de acción dirigidas al tema del abordaje educativo de bienes culturales, tanto en contextos museológicos como fuera de ellos.

⁴⁴ M.L.P. Horta, E. Y. Grunberg & L.Q. Monteiro (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasilia: Iphan/Museo Imperial.

Para este autor, la educación patrimonial se debe considerar más allá de una propuesta metodológica y puede verse como un campo de reflexión, actuación y conocimiento:

Al hacerse heredera de la heritage education, la educación patrimonial renunció a un diálogo posible y potencialmente fértil con los museólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos y educadores brasileños. Ese formato de educación patrimonial deja de considerar una serie de trabajos anteriores (...). En los últimos veinte años, la expresión “educación patrimonial” se consagró en Brasil no como metodología, sino como campo de trabajo, reflexión y acción. Esta expresión fue antropofagizada. En ese sentido, las reflexiones y prácticas educativas desarrolladas por un conjunto de profesionales (...) que toman como punto de partida la relación de individuos y grupos sociales con el patrimonio cultural (material e inmaterial) forman parte de ese campo amplio. Conclusión: la idea de un marco cero para la educación patrimonial ya no tiene sentido. Insisto en decir que a la educación patrimonial se la devoraron y ahora la están regurgitando con nuevas significaciones⁴⁵.

Vale la pena anotar que algunos trabajos desarrollados actualmente, llamados también de educación patrimonial, desconocen estos aspectos mencionados y proponen metodologías y acciones a partir del patrimonio cultural de las formas más diferentes posibles. Un ejemplo es el libro titulado *Educação Patrimonial. Teoria e Prática* (2009), de Elisa Roberta Zanon, Leandro Henrique Magalhães y Patricia Martins Castelo Branco, que incluso identifica la existencia de una educación patrimonial conservadora y otra transformadora⁴⁶, y parte de la reflexión de autores del campo de la historia (Edgar de Decca) y de la pedagogía (Demerval Saviani y Moacir Gadotti) para establecer las bases de lo que denominan educación patrimonial.

⁴⁵ Mário Chagas (2004). Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *Musas. Revista Brasileira de Museus y Museología*, 1. Brasília: Iphan.

⁴⁶ E.R. Zanon, L.H. Magalhães & P.M. Castelo Branco (2009). *Educação patrimonial: teoria e prática*. Londrina: Unifil.



III. Proyecto Girasol: una reflexión sobre un proyecto de educación patrimonial inclusivo

A finales del año 2005 iniciamos una propuesta de trabajo con la comunidad de la favela São Remo, ubicada cerca del MAE-USP, con la nítida intención de que la comunidad de la escuela pudiera acercarse a nuestra institución. Nos informaron sobre un cambio en la dirección y en el cuerpo docente de la escuela, que se empezó a llamar Proyecto Girasol; la entidad educativa iba a contar incluso con una nueva sede y una nueva propuesta pedagógica, con mayor participación de los padres y de la comunidad de la propia favela en las actividades propuestas por la escuela.

De esta manera, buscamos a la directora de la escuela y le expresamos nuestro deseo de retomar un proyecto a largo plazo que no fuera apenas una visita al MAE; la directora demostró gran interés por el desarrollo de una propuesta conjunta que pudiera involucrar al cuerpo docente, los niños, los padres y el MAE-USP.

En esa reunión, los profesores manifestaron una enorme expectativa por una propuesta que pudiera establecer una alianza entre los objetivos desarrollados por la acción pedagógica de la escuela con nuestra experiencia en el MAE. Así, elegimos tres ejes temáticos que han orientado nuestro trabajo a lo largo de los dos últimos años:

- Función y naturaleza de una institución museológica.
- Influencias de las sociedades africanas en Brasil.
- Influencias de las sociedades indígenas en Brasil.

Para el desarrollo de este proyecto, definimos cuatro objetivos básicos:

- Diversificar a nuestro público de actuación en el MAE-USP.
- Acentuar la función social de una institución museológica al trabajar con públicos inclusivos que normalmente no tienen acceso a los espacios de los museos.
- Contribuir a la profundización de la relación entre la universidad y las comunidades de su entorno por medio de proyectos de cultura y extensión.
- Ampliar los análisis en relación con el concepto de diversidad cultural, en la perspectiva de que la convivencia con las diferencias culturales puede generar la comprensión de éstas y establecer un proceso de interacción social.

Para trabajar el eje temático relacionado con la función y naturaleza de una institución museológica, desarrollamos una estrategia de trabajo que se inició con la discusión de la noción de colección. Por ello, seleccionamos diversas colecciones de objetos que los niños normalmente guardan: juguetes, latas de gaseosas, revistas de cómics, postalitas, llaveros, etc.

A partir de ahí decidimos proponer la realización de algunas actividades de carácter museológico, tales como organizar estas colecciones con base en algunos criterios: color, formato, tamaño, etc.

Después de esta actividad, realizada en la sede de la escuela, llevamos a los alumnos⁴⁷ la semana siguiente

⁴⁷ Niños cuyas edades oscilan entre los cuatro y seis años.

al MAE y, por medio de una visita a nuestra exposición de larga duración, retomamos el concepto de colección, esta vez con objetos de diferentes sociedades, representadas en nuestro acervo.

Como estrategia de seguimiento a las demás visitas, empezamos a trabajar varios aspectos de la influencia de las sociedades africanas en Brasil. Se definió un tema generador, orientado hacia la exploración del concepto de diversidad cultural a partir de algunos aspectos: en la cultura material (máscaras africanas e instrumentos musicales), en la danza, en la gastronomía, así como en los juguetes y juegos africanos.

Todas estas actividades contaron con visitas a nuestra exposición de larga duración y con talleres enfocados en la exploración de los temas mencionados. De este modo, tuvimos un taller de confección de máscaras africanas, otro de instrumentos musicales a partir de materiales reciclables, otro de danza y otro más de alimentación. Estos dos últimos talleres contaron con la participación de Antonia Vimbai Chonyera, originaria de Zimbabwe, que incluso preparó un plato típico de su país y que toda la comunidad de la escuela disfrutó.

El mismo abordaje metodológico ocurrió con el tema de la influencia de las sociedades indígenas en Brasil, con la realización de diversos talleres: de alimentación, danzas, músicas, producción cerámica y el trabajo del arqueólogo, incluso con una excavación simulada en la sede del MAE.

La escuela, que estaba vinculada a una organización no gubernamental, a partir de 2008 fue asumida por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, para volverse una unidad más de educación infantil de la red pública de enseñanza.

La evaluación preliminar, a lo largo de los cinco años de desarrollo del proyecto, demostró que la continuidad era necesaria para establecer otros procesos significativos para los niños en lo referente a la vivencia de una institución museológica, que deja de ser apenas un lugar curioso y diferente para asumirse como un sitio de descubrimiento, reflexión y construcción de conocimiento.

Este proyecto creó una referencia del educando con la institución museal, lo que ha contribuido a que haya una apropiación efectiva de este espacio y a que se hayan creado lazos de familiarización no sólo con esta institución sino también con la universidad, que deja de constituirse apenas como un lugar de circulación para

sus habitantes y se vuelve, sobre todo, una referencia como espacio de investigación, enseñanza, extensión y diversión.

Me gustaría presentar algunas propuestas referentes al trabajo educativo en los museos, con públicos inclusivos que consideramos fundamentales en la definición de una metodología de acción:

- Los trabajos museológicos basados en el tema de la inclusión social deben tener como perspectiva de actuación que éstos no constituyen una política asistencialista, sino que efectivamente deben generar la participación de los excluidos en el sentido de buscar su integración a la sociedad. Como instituciones públicas, nuestros museos deben asumir el compromiso ideológico y político de su responsabilidad con la sociedad a la que pertenecen y de la cual dependen para seguir existiendo.
- Los proyectos de inclusión social pueden acarrear cambios a nivel individual, con el desarrollo de la autoestima de los ciudadanos involucrados, pues trabajan en la perspectiva de la identidad y la pertenencia.
- Todas estas acciones pueden, en una perspectiva más amplia, hacer que las instituciones museológicas reconsideren su política cultural, su planificación y su programación.
- El objetivo de estas acciones es que constituyan la política cultural permanente de cada institución y que, en el futuro, dejen de ser apenas actos aislados para volverse políticas públicas efectivas de inclusión social en las instituciones museológicas brasileñas.

Consideramos que no les corresponde sólo a los educadores de museos actuar dentro de la perspectiva de una sociedad más igualitaria y democrática cuando decidimos trabajar con los llamados “excluidos”. Esta actuación puede volverse un factor aglutinador que movilice a toda la institución museológica en favor de esta lucha por una sociedad realmente democrática y más justa.



Referencias bibliográficas

- Abreu, R.** (2005). Museus etnográficos e práticas de colecionamento. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, N° 31. Brasília: Iphan.
- Abreu, R., Chagas, M. & Santos, M. & Köptcke, S.L.** (2007). *Museus, coleções e patrimônios: narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: Garamond, Minc/Iphan/Demu.
- Aidar, G.** (2001). *Museums and social change: two perspectives on the social role of museums*. Dissertação não publicada, University of Leicester.
- Aidar, G.** (2002). Museus e inclusão social. In *Ciências e Letras*. Porto Alegre, N° 31.
- Cândido, M.M.D.** (2002). Conceitos e proposições presentes em Vagues, a antologia da Nova Museologia. *Ciências e Letras*. Porto Alegre, N° 31.
- Chagas, M.** (1996). *Museália*. Rio de Janeiro: JC Editora.
- Chagas, M.** (2004). Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *Musas. Revista Brasileira de Museus y Museología*, 1. Brasília: Iphan.
- Gonçalves, J.R.** (1995). O templo e o fórum: reflexões sobre museus, antropologia e cultura. *A invenção do patrimônio: continuidade e ruptura na constituição de uma política oficial de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Iphan.
- Gonçalves, J.R.** (2007). Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: Coleção Museu-Memória e Cidadania.
- Gonçalves, J.R.** (2007). Os museus e a representação do Brasil. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: Coleção Museu-Memória e Cidadania.

- Horta**, M.L.P. (1984). *Educação Patrimonial I*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Cultura. Fundação Nacional Pró-Memória.
- Horta**, M.L.P., Grunberg, E.Y. & Monteiro, L.Q. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Iphan/Museu Imperial.
- Kersten**, M.S. de A. & Bonin, A.A. (s.f.). Para pensar os museus, ou quem deve controlar a representação do significado dos outros?
- Musas**. *Revista Brasileira de Museus e Museologia* (2007). Rio de Janeiro, Nº 3.
- Köptcke**, L.S. (2005). Bárbaros, Escravos e Civilizados: o público dos museus no Brasil. In *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Nº 31.
- Lopes**, M.M. (1997). *O Brasil descobre a pesquisa científica. Os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Hucitec.
- Meneses**, U.T.B. de (1992). A História: cativa da memória? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Nº 34. São Paulo.
- Meneses**, U.T.B. de (2007). Os paradoxos da memória. Memória e Cultura: a importância na formação cultural humana. São Paulo: SESC.
- Plerucci**, A.F. (2000). *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34.
- Rússio**, W. (1990). Conceito de cultura e sua interrelação com o patrimônio cultural e a preservação. *Cadernos Museológicos*, Nº 3. Rio de Janeiro: IBPC.
- Stocking Jr.**, G.W. (ed.) (1985). *History of Anthropology*, vol. 3. *Objects and others. Essay on museum and material culture*. Madison: the University of Wisconsin Press.
- Tojal**, A. (2007). *Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus*. ECA-USP. Tese de doutorado.
- Vasconcellos**, C. de M. (2005). A função educativa de um museu universitário e antropológico: o caso do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. In *Cadernos do Centro de Estudos e Organização da Memória da Universidade do Oeste de Santa Catarina (CEOM)*, Nº 21. Campus de Chapecó.
- Vasconcellos**, C. de M. & Hattori, M.L. (2009). Os desafios da inclusão social nos museus universitários brasileiros: o Projeto Educativo do MAE-USP com a Favela São Remo. VII Semana de Museus da USP. CPC/USP.
- Zanon**, E.R., Magalhães, L.H., Castelo Branco, P.M. (2009). *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Londrina: Unifil.



Creando espacios para la primera infancia en los museos

Vicky Cave⁴⁸

Me siento muy honrada por la invitación, pero debido a que por circunstancias familiares desafortunadas no podré asistir, elaboré esta presentación para ustedes.

El tema que trataré es la creación de espacios para niños⁴⁹ de la primera infancia y sus familias. Voy a hablar principalmente sobre mis experiencias en el desarrollo de exhibiciones para museos, centros de ciencias y centros de descubrimiento, ya que éste ha sido mi foco principal.

He organizado exposiciones desde 1991 y creado exhibiciones para niños en:

- El Museo de Ciencias de Londres (una galería llamada The Garden).
- Dos centros de ciencia en Australia.
- Un edificio de varios pisos en Londres llamado Discover, para la participación activa de niños menores de ocho años.

⁴⁸ Consultora en London Children's Museum, Octopus Inc. y Ouji-mafip.

⁴⁹ El término *children*, traducido como “niños”, comprende lógicamente tanto niños como niñas.

Actualmente me desempeño como consultora y estoy trabajando en un proyecto para la creación del nuevo Museo para Niños de Londres, al igual que en un proyecto para desarrollar y expandir la creatividad en los jardines infantiles en el sureste de Londres. También he trabajado como consultora para el Museo de Docklands, donde se está rediseñando un espacio llamado “Mudlarks” para niños menores de cinco años.

Mi presentación incluirá ejemplos de diferentes proyectos y al final les daré enlaces a varios blogs y páginas web, en los que podrán encontrar más información.

En el ejercicio de crear un espacio para niños en museos y galerías, debemos pensar más allá de la creación de un espacio *físico* y tener en cuenta los aspectos conceptual, intelectual y emocional. Necesitamos crear el espacio para los niños y sus familias en nuestra vida, en nuestra mente y en nuestro corazón. Sus necesidades son muy diferentes de las de otros visitantes.

Al crear espacios para los niños y sus familias, estamos creando el *tiempo* y el *espacio* para la comunicación.

La comunicación está en el centro de nuestra vida. Los niños que desarrollan buenas habilidades de lenguaje y comunicación tienen facilidad para:

- Expresarse.
- Escuchar, aprender, leer y escribir.
- Socializar.

Estas habilidades los ayudan a sentirse valorados y confiados, además de que ayudan a fortalecer los lazos entre padres e hijos.

En un informe hecho en el Reino Unido en 2005 se mostró que muchos niños llegan a los jardines infantiles y colegios con dificultades de lenguaje y comunicación. En las investigaciones se muestra que estas dificultades no sólo no desaparecen sino que contribuyen a que los niños tengan problemas significativos a medida que van creciendo.

Los niños con dificultades de comunicación desarrollan problemas de comportamiento más adelante, causados sobre todo por su frustración de no poder expresar sus necesidades, participar en el intercambio social y tener logros en la educación. Los estudios muestran que estos pequeños no superan sus dificultades a medida que progresan su educación, y que cuando estas dificultades no se han atendido en forma oportuna, los niños tienen resultados pobres continuamente.

Las competencias de comunicación tempranas son consideradas el mejor indicador de las habilidades cognitivas futuras y el desempeño escolar. Los niños con dificultades de habla, lenguaje y comunicación están en desventaja significativa para acceder al currículo nacional, ya que casi todas las competencias educativas presuponen el uso del lenguaje.

¿Cómo podemos crear espacios estimulantes para la comunicación?

Con base en las investigaciones que he realizado, y en mi propia experiencia, he identificado aspectos que hacen que hasta las exhibiciones más tradicionales sean mucho más emocionantes para los niños y sus acompañantes.

Creando formas de mirar

La posibilidad de acercarse a las colecciones utilizando lupas, portezuelas o huecos en la pared para mirar a través de ellos crea un sentido de maravilla y sorpresa, e incluso de dramatismo cuando se hace un descubrimiento. Crear formas “secretas” de mirar (haciendo huecos por los que se puede mirar otro espacio) puede ser muy emocionante, y puede hasta promover mucha colaboración y debate.

Acercándose a los objetos

A los niños les encanta tocar, especialmente a los animales, los objetos grandes y aquellos que tienen formas poco comunes.

Incluir juegos que la gente ya conoce

Proporcionar oportunidades para involucrarse en juegos familiares con objetos no familiares ha probado ser muy apasionante. Pescar con un imán, practicar juegos de rol, clasificar formas y armar rompecabezas estimulan el debate y la interacción. Tener cosas que los visitantes ya saben cómo usar permite que éstos puedan acceder a los contenidos muy fácilmente y tomar control de su juego y aprendizaje. Juegos que las familias conocen como “De La Habana viene un barco cargado de ...” y “Hacer parejas” son también muy buenos.

Tener cosas que atraigan también a los padres

En Nitty Gritty Super City de la ScienceWorks en Melbourne (Australia), una galería para niños entre tres y ocho años, queríamos tener cosas que hicieran que los padres también se conectaran. Así que, aparte de las actividades para los menores, se encuentran objetos relacionados con la historia social. Los niños pueden, por ejemplo, jugar al cambio de roles con un tablero que se pone al lado de un viejo exprimidor de ropa. Padres y abuelos pueden entonces recordar los viejos tiempos viendo cómo han cambiado las tareas domésticas, mientras interactúan con sus hijos.

¿Y entonces sí funciona? ¿Las exhibiciones realmente ayudan a los niños y sus familias a comunicarse?

He sido testigo en muchas ocasiones de situaciones en las que a los niños se los motivó a comunicarse de maneras que sobrepasaban sus límites normales. Cuando abrió Discover, encontré a un niño llamando y gritando por un tubo, una y otra vez. Al voltearme, noté que su profesora lo miraba. Élla me dijo que era la primera vez que lo escuchaba hablar y que este niño había optado por el mutismo electivo, esto es, que había escogido no hablar, y por el año entero que había estado en su escuela, no había musitado palabra. Manifestó que el ambiente era tan estimulante que el niño se había visto abocado a expresarse.

¡Sorpresa!

Algo que funciona muy bien para ayudar a que los niños se comuniquen con sus familias son las sorpresas. Éstas incluyen:

- Una luz o un sonido que se activa cuando uno mira una caja escondida en el piso o la pared.
- Una serie de cosas familiares presentadas de manera extraordinaria.

En el Feely Noisy Tunnel, en el Museo de Ciencias, hay un panel que tiene piedritas, topes de puertas y unas botas de caucho. El panel les brinda la oportunidad a los niños de pasar las manos por una serie de texturas interesantes, algunas de las cuales hacen un ruido sorprendente.



- En Discover creamos una exhibición *chromakey*, la cual se montó a la entrada. Se trataba de una pantalla curva que creaba un espacio discreto en el que los niños y sus padres podían entrar y verse proyectados en un video sobre un viaje fantástico. Podían experimentar moviéndose de diferentes maneras, haciendo que desaparecieran partes de su cuerpo al cubrirse con una tela azul y verse en monitores de televisión en el espacio. Lo que los padres no sabían era que al mismo tiempo a ellos los proyectaban en la parte de afuera de la pantalla, donde la gente podía verlos. Al salir y ver las proyecciones, generalmente se reían al darse cuenta de que todo el mundo podía verlos sin ellos saberlo. Esto parecía romper las barreras entre padres e hijos, dejando a los primeros libres para reírse (de sí mismos, un poco) y estar más preparados para involucrarse y comunicarse con sus hijos.

Personajes y títeres

A los niños les encantan los personajes vinculados a las exhibiciones. Ellos se involucran emocionalmente

con ellos y parece como si tales personajes les ayudaran a los pequeños a expresar lo que sienten con estas experiencias. Particularmente, los personajes que necesitan ayuda parecen tener mucho éxito.

Creamos un personaje en Discover como continuación del trabajo con Scoot, un robot del Museo ¡Eureka! que quiere saber más sobre cómo funcionan los humanos, el cual había sido un éxito. Trabajamos con los niños para explorar cómo era este personaje, a quien llamamos Hootah, y desarrollamos una historia alrededor de él. Los niños decidieron que Hootah era un bebé monstruo proveniente de un planeta donde se habían acabado las historias, así que él necesitaba ayuda para crear nuevas historias. Ésta se convirtió en la función del Discover. Se les puso a los niños la tarea de crear nuevas historias para ayudar a Hootah y ellos realmente disfrutaron el proceso. El personaje necesitado sirvió de gran motivación para los menores y también proporcionó una maravillosa herramienta para explicar lo que los visitantes podían hacer en Discover. Hicimos un video introductorio, creamos un libro de historias para los visitantes e inventamos materiales escolares que incluían una carta de Hootah y una canción con actividades, todo para ayudarle a Hootah.

El uso de títeres en exhibiciones también brinda oportunidades maravillosas para la comunicación. Los niños se entusiasman mucho ante la oportunidad de exponer sus ideas e historias de una manera sencilla. Para los niños menos extrovertidos, los títeres pueden proporcionar un excelente medio para que representen sus ideas y las muestren a otras personas. Un truco simple con un teatrino en Discover era poner un espejo detrás del lugar donde los padres se sentaban a ver la representación. De esa manera, los niños podían ver a

sus padres mientras hacían su *show* y al mismo tiempo podían verse a sí mismos protagonizando sus propias historias.

Un espacio para los niños y las personas que los acompañan

Al pensar en diseñar exhibiciones para niños, es vital pensar además en las personas que llevan a los niños: sus padres, cuidadores y familias. Es realmente importante asegurarse de que estas personas se sientan seguras y cómodas, y que sepan qué esperar. Es clave que sepan qué se supone que pueden hacer y cómo interactuar con sus niños. Esta comunicación puede empezar incluso antes de que lleguen al museo, como por ejemplo distribuyendo volantes o publicando en su página web. Cuando llegan al sitio, es indispensable que el personal del museo, galería, etc., pueda darles información práctica (dónde están los baños, dónde dejar los coches de los niños, etc.), así como información sobre la programación del día. Puede parecer obvio, pero es sorprendente cómo muchas veces esto se deja de lado.

En Discover creamos gráficos con el propósito de presentar un modelo para la interacción niños/acompañantes y los pusimos en la galería. Lo usamos igualmente en un mapa-historia que se les daba a los acompañantes cuando llegaban al espacio.

La posibilidad de sentarse

De todas las conclusiones que he sacado de las galerías, la posibilidad de sentarse es crucial para que los padres y acompañantes interactúen con sus niños. En el peor de los casos, no hay asientos disponibles, o si los hay, están lejos de donde se realizan las actividades o exhibiciones. Cuando no hay asientos, los acompañantes tienden a sentirse incómodos y no están al mismo nivel de los niños. Como necesitan moverse, lo que suele suceder es que no interactúan con sus niños y los apuran. Cuando los asientos están situados aparte, los acompañantes se sientan a hablar entre ellos mismos (lo que no es malo en sí) pero tienden a dejar a los niños jugando solos.

El hecho de que los padres puedan sentarse y estar en el centro de las actividades de los niños significa que van a tener más disposición para involucrarse en sus actividades. Los padres encontrarán cualquier lugar dónde sentarse, así que diseñar actividades que brindan un espacio para que los padres se sienten funciona bien. Ahora, al crear exhibiciones siempre pienso en cómo los adultos pueden estar al mismo nivel de los niños, sentándose en el piso, acostándose o sentándose en la mitad de un espacio en el que se juega a cambio de roles.

Algo para llevarse

Una visita a un evento cultural es generalmente emocionante y especial, y quizás algo que no se hace todos los días. Para poder establecer vínculos con lo cotidiano y extender la experiencia de dicha visita, es maravilloso diseñar actividades y material que les dan continuidad a los juegos y conversaciones después de lo experimentado en la visita. En Discover creamos una especie de bolsa-libro-historia que los visitantes pueden usar durante la visita para recolectar cosas en la exhibición que motiven la escritura y hacer marcas (todo en relación con las actividades en las que toman parte, tales como menús, invitaciones, deseos, tiquetes, mapas), que después pueden llevar a sus casas con ellos. Una vez en la casa, padres y niños pueden continuar inventando historias y agregar cosas a la bolsa. Un padre me contó que sus gemelos de año y medio de edad habían recogido cosas durante la exhibición, las habían guardado, y al año siguiente los gemelos habían querido continuar creando historias.

Espacio para la colaboración

Los eventos culturales pueden brindar oportunidades para que los visitantes interactúen y colaboren de una manera que no harían ordinariamente. Por ejemplo, una exhibición clave en el Museo de Ciencias para niños entre tres y seis años es la exhibición sobre el agua. Ésta consta de varias piletas dispuestas en cascadas que permiten que los niños exploren la física sobre la forma en que se mueve el agua. Ellos pueden:

- Pararse debajo de un balde gigante lleno de agua que tiene un fondo de vidrio y así mirar las ondas de una gota de agua.
- Experimentar con burbujas.
- Bombear agua de diferentes maneras.
- Experimentar con flotar y hundirse.
- Canalizar el agua de diferentes maneras, usando esclusas y represas.
- Ver cómo diversos objetos, tales como patos y botes, se mueven por el agua.
- Mirar cómo el agua crea remolinos al pasar por un hueco gigante en el centro.



Esta exhibición es increíblemente popular por dos razones: una es que el agua es de por sí fascinante y la otra es que la exhibición está diseñada de tal modo que muchos niños y padres pueden interactuar y colaborar. Las piletas están dispuestas a diferentes niveles, unas a una altura suficiente como para que las personas en silla de ruedas puedan poner las rodillas debajo. Se puede bajar a una piletita grande, pero lo suficientemente bajita como para que los niños que están aprendiendo a gatear puedan acceder a ella con facilidad. Hay curvas a los lados de las piletas, lo que significa que los visitantes se pueden ver de frente, no sólo de un lado al otro sino al lado de cada uno. Un maestro me dijo: “Es realmente fantástico verlos colaborar los unos con los otros, nosotros no podemos hacerlo a esta escala en casa”.

Espacio para conectarse

Además de crear espacios en las galerías para que los niños se comuniquen, hemos estado buscando la manera en que niños de un lado de la ciudad puedan comunicarse con otros niños al otro lado de la ciudad. En el momento estoy trabajando en un proyecto para crear un museo dedicado a los niños en Londres, el cual se inauguraría en 2015. Por ahora todavía no tenemos un sitio para el museo, así que lo que hemos estado haciendo mientras tanto es trabajar con niños muy pequeños, que están en jardines en diferentes partes de la ciudad, para explorar qué les interesaría hacer en el museo una vez que se cree.

Una de las cosas que exploramos inicialmente con ellos fue su sentido de lugar y espacio. Esto nos permitió descubrir que los niños consideran la ciudad de Londres como un espacio en el que necesitan moverse para llegar a sitios que son importantes para ellos, por ejemplo de su casa al jardín y del jardín al parque. La estructura de

Londres como ciudad no parecía importarles. Por eso queríamos explorar su noción de Londres como ciudad con otros niños que la habitan y su interés en esos otros niños. Así que diseñamos un proyecto llamado “Gabinetes de curiosidad”, en el que dos jardines trabajaron con una artista que iba a un jardín una semana y al otro la siguiente.

Ella trabajó con los niños para crear estos gabinetes de curiosidad que en realidad eran diminutos, con cajones del tamaño de cajas de fósforos que eran ensamblados con papel, y lo que los niños hacían con la artista era recolectar y fabricar cosas usando materiales que encontraban en la calle. Calcaban la corteza de los árboles, hacían impresiones de objetos sobre arcilla y se tomaban fotos unos a otros. Luego ponían sus creaciones en un cajón y Jenny, la artista, recogía todos los cajones y los organizaba en el gabinete. A los niños les encantaba ver su objeto junto a los de los otros, formando otra cosa. Luego Jenny llevaba sus creaciones al otro jardín y las compartía con los otros niños, quienes a su vez hacían algo y lo enviaban con Jenny de regreso al primer jardín.

Lo que notamos es que, aun sin conocerlos, los niños desarrollaron una gran curiosidad por esos niños que vivían al otro lado de la ciudad. Al comienzo estaban muy confundidos y decían cosas como “Oh sí, yo conozco a esos niños, son amigos de mi hermano” o “Ellos son amigos de mi primo”, pero al pasar el tiempo y enviarse sus creaciones de ida y vuelta varias veces, empezaron a construir una relación. El proyecto duró seis meses, pero lo que dedujimos es que los pequeños se interesan por los niños que viven en otros lugares, sin siquiera conocerlos. Eso, además de sorprendernos, le dará forma a algo que haremos en el museo: crear espacios para niños en los que éstos puedan comunicarse con niños en otras partes de la ciudad o del país, e incluso del mundo. Y

nos aseguraremos de que los niños más pequeños tengan acceso a esta dinámica, de modo que puedan comunicarse de diferentes maneras, usando diversos medios para que se conecten con otros niños.

Espacios para inventar personajes e historias y, además, actuarlas

Al crear espacios para motivar a los niños a que practiquen juegos de roles y usen su imaginación, creamos espacios en los que los niños pueden probar cosas nuevas, tomar riesgos y ensayar diferentes opciones. En los juegos de roles, los niños se sienten seguros para explorar ideas y conceptos, al igual que diversos finales. Pueden ver cómo sus decisiones afectan los resultados y cómo pueden cambiar sus decisiones. Darles a los niños la libertad de jugar con ideas puede ayudarles a desarrollar su confianza en sí mismos, ya que pueden estar libres del riesgo de hacer las cosas mal. En Discover creamos una serie de espacios para jugar al cambio de roles, tales como:

- Un río brillante con cocodrilos adentro, que se puede cruzar de diferentes maneras, así como piedras que cantan, una balsa con una polea y un puente tambaleante.
- Una cueva secreta donde se puede hacer una guarida, explorar cosas que cuelgan y un tesoro secreto, trepar y mirar desde arriba, comunicarse por tubos por los que se puede hablar y hacer diversos sonidos.
- Un vehículo fantástico que es parte helicóptero, parte carro, parte bote, en el cual se puede conducir, tanquear, izar banderas a diferentes destinos y empacar un equipaje con distintas cosas.
- Un paquete “mágico gigante” en el cual se puede entrar y encontrar cartas e historias de todas partes del mundo. Los niños pueden crear sus propias historias y representarlas en un teatrino diminuto, al igual que escribir y enviar postales e historias.

Todas estas actividades brindan oportunidades para que los niños y sus padres exploren cosas juntos y descubran más el uno de otro en un ambiente seguro, estimulante e imaginativo.

Espacio para moverse

Un aspecto increíblemente importante al crear espacios para niños de la primera infancia es pensar en diversas formas en las que pueden aprender. En las exhibiciones, nosotros podemos crear experiencias atractivas para los diferentes estilos de aprendizaje: visual, táctil, auditivo, interpersonal e intrapersonal. Para mí, uno de los aspectos más importantes es crear un espacio en el que los niños pueden explorar físicamente, donde pueden ejercitarse sus habilidades kinestésicas y espaciales. Me he dado cuenta de que en el Reino Unido no se toma en cuenta la necesidad de los niños de moverse para aprender, así que cuando estoy planeando la creación de un espacio para niños me gusta pensar en las maneras en las que pueden explorar las cosas: si es táctil, ¿pueden tocarlas con todo el cuerpo y no sólo con las manos? Si es auditiva, ¿podemos crear un espacio en el que puedan compartir ese sonido con otros en un espacio? Si es visual, ¿cómo podemos hacer para que puedan experimentarlas de nuevas maneras, tales como interactivamente o a gran escala? ¿Pueden verse a sí mismos en sus propias pinturas o dibujos?

Espacio para crear tu propio lugar

A los niños les encanta hacer guaridas y casas y luego jugar en ellas. Crear espacios donde los menores puedan divertirse en los eventos culturales les permite desarrollar sus propias ideas, dejar su propia marca y tener algún sentido de pertenencia dentro de esa organización. En The Garden, en el Museo de Ciencias, creamos la “Zona de Construcción”, donde los niños pueden utilizar bloques de construcción para crear sus propias casas y guaridas, al igual que mover materiales aquí y allá usando un balde y una grúa, o una rampa para subir y supervisar el trabajo y tener otra perspectiva.

Espacio para cambiar

Al pensar en crear espacios para los menores en el Museo para Niños de Londres, hemos explorado cómo podemos crear espacios que los niños puedan transformar. Hicimos talleres con un jardín infantil donde los niños creaban espacios totalmente nuevos. Se recubrió un espacio en papel blanco que los niños pintaron luego para dibujar una selva para un personaje en una historia. El otro espacio que crearon fue una guarida, usando cobijas y telas. Era muy interesante ver lo rápido que los niños se apropiaban de los espacios que habían creado y cómo



los convertían en un sinfín de cosas. El espacio de la guarida fue en un momento un salón de belleza, en otro una nave espacial, después una cama con cojines para arruncharse y luego una guarida en la selva. Esto nos ha llevado a pensar en cómo podemos crear algunos sitios en el nuevo museo, que los niños las puedan transformar permanentemente. Esperamos que las ideas presentadas en el museo sirvan de apoyo a los docentes en el ejercicio de transformar los espacios en sus escuelas de novedosas e innovadoras maneras.

Y por último, pero no por eso menos importante

Detalles prácticos

Crear espacios para niños implica asegurarse de que su organización puede responder a todas las demandas de la audiencia, incluyendo:

- Direcciones claras y fáciles para el transporte público.
- Parqueo para los coches.
- Capacidad de calentar leche.
- Espacios para cambiar pañales.
- Lugares para amamantar.
- Baños cerca de donde ocurren las actividades.

Enlaces y video

Aquí hay unos enlaces para saber más sobre lo que les he hablado:

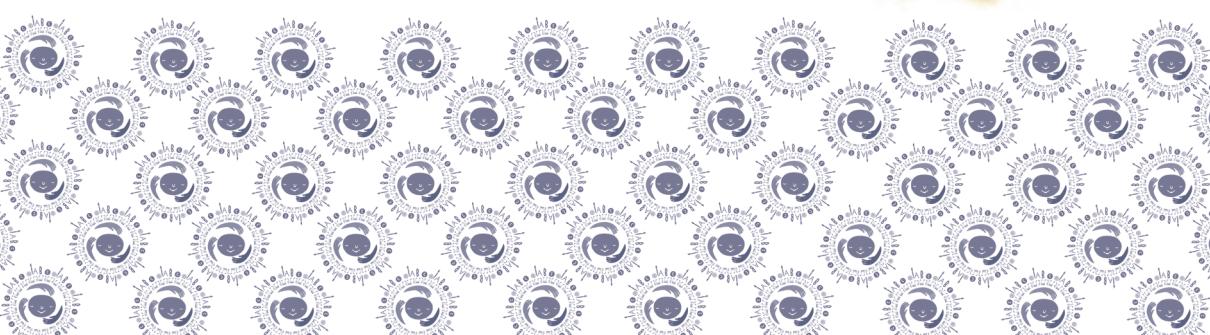
- Más sobre mí: www.oujamaflip.com
- Más sobre el Museo para Niños de Londres: <http://vimeo.com/30726993>

Un video sobre el proceso creativo con niños para desarrollar las ideas:

- www.londonchildrensmuseum.org.uk
- El blogspot sobre el “Gabinete de curiosidad”:
<http://www.londonchildrensmuseumuk.blogspot.co.uk/2012/03/children-linking-across-city.html>
- El blogpost sobre la transformación de espacios:
<http://www.londonchildrensmuseumuk.blogspot.co.uk/2012/07/transforming-spaces.html>
- Un proyecto para niños menores de dos años:
<http://vickycafe.tumblr.com/post/21269844657/brave-steps-at-the-dome-foyer>
- Más sobre Octopus Inc., empresa con la que trabajé para hacer actividades más emocionantes y creativas para niños de la primera infancia:
www.octopusinc.org.uk

Por favor, contácteme si tiene alguna pregunta:

- vicky@oujamaflip.com
- Skype: vickyvicvic1





Sesión 4. Mesa redonda



Políticas públicas para la infancia y la primera infancia: protección, educación y acceso a la cultura

Germán Quiroga⁵⁰

Constanza Alarcón⁵¹

Manuel Toro Velásquez⁵²

Esther Sánchez Botero⁵³

Alejandro Acosta⁵⁴

Convenciones

...: Silencios o cortes en el fraseado.

[¿?]: Palabra incomprensible o de la que no se tiene certeza.

[]: Aclaraciones, risas, llantos, subidas de voz, indicación de la tonalidad de la narración.

Germán Quiroga: Bienvenidos a esta mesa redonda, llamada “Políticas públicas de infancia y primera infancia: protección, educación y acceso a la cultura”. Es un gusto poder compartir este panel con

⁵⁰ Director de Primera Infancia en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

⁵¹ Coordinadora de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia de la Presidencia de la República

⁵² Director de la Fundación Rafael Pombo

⁵³ Investigadora.

⁵⁴ Director de la Fundación Cinde Colombia.

personalidades destacadas del campo de la primera infancia y la cultura.

Deseo aprovechar este espacio para generar varias reflexiones en torno a lo que estamos construyendo como política pública de primera infancia, en un momento en el que el tema ha tenido un impulso y una voluntad política para empezar a hacer transformaciones. Y, en ese sentido, quiero contar que la estrategia *De Cero a Siempre* es una apuesta por la integralidad en la atención de los niños, pero es también una apuesta por la intersectorialidad, por reconocer que éste es un tema en el que deben participar varios sectores y donde el esfuerzo no está puesto en un solo lado; por tanto, tenemos que garantizar que ese balance entre los sectores cumple un papel clave en la implementación de las políticas públicas de primera infancia.

Por eso hemos dicho que hay tres formas de entender esta integralidad, una de las cuales está relacionada con las dimensiones del desarrollo; sabemos que el desarrollo integral tiene que ver con el desarrollo social, con el desarrollo emocional, con el desarrollo físico, y que es la interacción entre esas dimensiones del desarrollo lo que garantiza la integralidad. Pero también se entiende la integralidad como las atenciones, como la posibilidad de que en los servicios dichos componentes se puedan desarrollar. Y eso, por supuesto, implica que el tercer componente es que haya una concepción intersectorial, que esto no es el esfuerzo de un solo sector.

Y en ese proceso la cultura se convierte en algo transversal, que lleva a que todas estas dimensiones estén interrelacionadas. Y por eso es clave reconocer que en la política pública de atención a la primera infancia, los espacios culturales cobran una importancia muy grande. Reconocer los contextos donde se

desarrolla la atención a los niños es fundamental para poder entender que algunas culturas pueden priorizar unas dimensiones sobre otras.

Hace poco recordaba que Orlando Fals Borda decía en su ya famosa tesis doctoral que hace cincuenta años, en las comunidades del norte de Cundinamarca y del sur de Boyacá, era común que los niños antes de los siete años no se lavaran la cabeza porque se embrutecían.

Este ejemplo sirve para dos cosas: para reconocer que efectivamente el contexto cultural les puede dar peso a unas dimensiones del desarrollo sobre otras, pero también para reconocer que la cultura es dinámica, cambiante, y esos contextos se fueron transformando. Hoy, medio siglo después, es impensable que algunas comunidades todavía tengan esas consideraciones sobre el desarrollo de los niños.

Así mismo, en una experiencia reciente veíamos que nuestra estrategia de pobreza estaba sustentada sobre la base de que las familias tenían que alcanzar 45 logros, y si los alcanzaban, superaban sus condiciones de pobreza. Y uno de esos logros tenía que ver con la nutrición adecuada de todos los miembros de la familia. Entonces, para poder medir eso, preguntábamos sobre consumo y frecuencia de consumo de ciertos grupos de alimentos.

Y empezábamos a ver –y es más una hipótesis que un ejemplo– que en algunos sectores del país se privilegiaba el consumo de ciertos alimentos para los adultos y para los niños. En zonas como el Llano y la Costa la carne era un alimento para los adultos, principalmente para los adultos hombres, en tanto que los niños consumían leche, derivados lácteos, queso y huevos. Eso implica reconocer que hay unos contextos culturales que, en este caso, están desarrollando y favoreciendo una de las



dimensiones del desarrollo en materia de nutrición, y que en otras regiones puede existir de otra manera.

Por eso, sin el ánimo de ser reduccionista, lo que uno quisiera pensar es que si estos contextos culturales están privilegiando unas dimensiones sobre otras, ¿cuál es el papel del enfoque diferencial que debería tener la estrategia de atención a primera infancia? ¿Cómo estamos haciendo ese enfoque diferencial? ¿Cómo estamos incorporándolo dentro de la política? ¿Estamos sólo haciéndolo desde la perspectiva de participar y que sean las comunidades las que lo produzcan, o que sean las comunidades también las que los implementen? ¿O nos estamos quedando sólo en reconocerlo, pero no en permitir que sean las propias comunidades las que los puedan implementar?

Por eso quisiera plantear tres o cuatro preguntas, además de los temas que ustedes puedan tener, para que podamos discutir al respecto. ¿Cómo incorporamos en esta política pública de primera infancia el enfoque diferencial? ¿Cómo reconocer que esos contextos culturales afectan positivamente algunas de las dimensiones del desarrollo? ¿Cómo concebimos ese enfoque diferencial si es sólo consultarlo con las comunidades o permitir que éstas lo puedan desarrollar?

La segunda pregunta que quisiera formularles tiene que ver más con una experiencia reciente. Acabamos de llegar de Inzá, de Tierradentro, en el departamento del Cauca, de ver cómo estamos implementando los nuevos centros de desarrollo en relación con los hogares comunitarios del ICBF tradicionales. Y nos asalta la inquietud de si eso no puede ir en detrimento, por momentos, del fuerte arraigo comunitario que tienen otras experiencias.

En este orden de ideas, veíamos cómo los centros de desarrollo que estamos implementando en Tierradentro, a más de una hora del casco urbano de Inzá, tienen la garantía del transporte de los alimentos, de poder adquirir y comprar todo lo que se requiere para la atención de los niños, en contraste con un hogar comunitario, que también está en una zona alejada, pero que suple todo eso con una base comunitaria.

Y veíamos, efectivamente, cómo esas madres comunitarias distribuían la preparación de los alimentos de los niños entre todos los padres de los menores. Además, como están a casi una hora del casco urbano, recoger la remesa era algo que también se distribuían sobre esa base comunitaria. Cada papá tenía que ir un domingo a la semana a traer la remesa para sus niños. Y ahí hay un enfoque y una participa-

ción comunitaria importante. ¿Cómo hacemos con esta política pública que lo que pretende es facilitar la tarea? Pues no romper con esa base comunitaria y con esos contextos culturales que existen.

La tercera pregunta se subdivide en varias: ¿cómo perciben ustedes el acceso a la cultura? ¿Cómo nos imaginamos que los niños pueden tener acceso a los libros? ¿Cuál es el papel que deberían desempeñar las casas de cultura municipales en cumplimiento de esta estrategia de atención a la primera infancia? ¿Hay suficientes objetos culturales que permitan a los niños reconocer y reafirmar su contexto, así como su patrimonio cultural? Y en caso contrario, ¿qué deberíamos hacer? ¿Qué tendríamos que hacer desde la política y desde los gobiernos locales para lograr que, en efectivo, estos contextos culturales se refuercen y se incluyan dentro de la atención a los niños?

Y, por último, hay un cierto grado de tensión entre dos sectores que tienen una importancia relevante en este proceso de la política pública. Por un lado, el sistema educativo con sus nociones y sus expectativas sobre lo que debe ser el proceso pedagógico de los niños, y por otro lado, la cultura y los contextos culturales. Particularmente, en la estrategia *De Cero a Siempre* se están desarrollando dos lineamientos distintos; entonces, ¿cómo hacemos para mitigar el impacto que esto pueda tener a la hora de entender la operativización de dichos lineamientos? ¿Cómo comprender un lineamiento pedagógico que tiene unas tradiciones y unas nociones frente a un lineamiento de participación, que lo que busca es generar otro tipo de interacciones?

No se pretende resolver de fondo este problema porque hay numerosos arraigos en cada uno de los procesos, pero sí queremos saber cómo hacemos para que ese efecto al final no se desbalancee demasiado y haya un cierto equilibrio que permita que, efectivamente, las dos ideas puedan convivir y enriquecer mucho más estos ámbitos culturales como espacios también responsables de formar la identidad de nuestros niños.

En principio, esas serían las cuatro reflexiones que podríamos hacer sin agotar la discusión, por supuesto, de los temas que quieran incorporar aquí. Y esperamos poder tener muchas ideas que enriquezcan este proceso de generar política pública para atención a la primera infancia. Entonces, ahí están los temas.

Constanza Alarcón: Quiero hacer una precisión para empezar y es el lugar desde donde me corresponde hablar: yo me ubico desde la racionalidad del gobierno,

pensando en un marco de política pública, y lo que voy a comentar lo expreso desde ese escenario.

Esto me parece fundamental porque pone a dialogar con claridad sobre la institucionalidad que se le quiere dar al proceso, pero también sobre la posibilidad de legitimar la interacción entre actores y sectores claves en la construcción de cualquier política pública. No es un asunto exclusivo del gobierno, es un tema evidentemente de construcción social, y la estrategia de atención integral a primera infancia, denominada *De Cero a Siempre*, que es la que está hoy en nuestro plan de desarrollo, lo contempla desde la misma concepción de esa manera.

Hay una pregunta que está relacionada básicamente con el acceso a la cultura. Lo pongo primero porque creo que da un lugar amplio al debate dentro de lo que se quiere introducir; era un poco coordinado con la pregunta que nos hacían cuando nos invitaron al panel. “¿Cuáles son los mecanismos institucionales para integrar el acceso a bienes y servicios culturales en la atención integral a la primera infancia desde la estrategia *De Cero a Siempre*?”, era el interrogante que se hacía. Y ya entrábamos en un ejercicio básicamente de problematizar la pregunta.

La entrada de la estrategia a lo cultural no es por la vía de acceso a los bienes únicamente, sino por medio de un ejercicio que le permite a uno darle lugar desde sus momentos de formulación y de concepción, y en este momento ya de procesos de implementación. El primer punto de debate y de construcción está relacionado con la concepción de niño que se tiene: cuál es el ejercicio y cuál es la forma en que se está pensando la estrategia, desde la concepción de sujeto de derecho, en la atención integral a la primera infancia.

Y aquí entra la naturaleza social, cultural, histórica, particular de cada niño en ese proceso evolutivo, además de la legitimidad en su condición de sujeto activo para opinar, para participar, para pensar, para expresar, para ser tenido en cuenta, para ser escuchado.

Y, entonces, ya vendría la otra discusión: ¿qué es el tema de lo cultural? ¿Es el acceso a bienes? ¿Es algo ajeno al sujeto? ¿Una política pública sería facilitar que el sujeto se relacionara con algo que dejó la historia o algo sin construcción misma?

Nosotros decimos que eso hay que facilitarlo, evidentemente, y sé que éste ha sido uno de los temas fuertes de debate en el marco de la cátedra. Pero, antes de eso, es el reconocimiento de constructor activo del niño en ese proceso cultural. El niño tiene su propia historia, su propio arraigo cultural, y es un sujeto cultural en sí mismo. El tema no lo hablamos solamente como acceso a la cultura, sino como el reconocimiento del niño como sujeto cultural.

En eso hay una discusión, la puerta de entrada que está planteando la estrategia *De Cero a Siempre*, y es cómo aterrizamos un discurso normativo, que es el discurso de los derechos, el marco básicamente, cómo lo volvemos una lógica que nos permita entrar a particularizarlo en materia de primera infancia, en un ejercicio de mirada y de concepción de integralidad del niño en relación con su contexto.

Entonces ahí también nos basamos en un concepto de realizaciones, entendido como condiciones y estados que se materializan en la vida del niño durante su primera infancia y que hacen posible tal desarrollo integral. Eso ya nos pone en una forma particular de abordar el tema de los derechos. Y, finalmente, sí vendría ya el debate con respecto al acceso.



Con esto cierro la primera parte, sobre el acceso a los bienes culturales; es cómo propicio y cómo permito, en una mirada desde lo territorial, que los niños y sus familias, con independencia de su condición, de su edad, puedan acceder a ese acumulado histórico y, por ende, a la posibilidad de relación y de aportar a esa construcción misma que forma parte de la misma condición humana.

Cuando nosotros decimos que la estrategia habla más de un mapa de atenciones, dentro de ese mapa está con pertinencia, oportunidad y calidad el acceso a los bienes culturales, a las posibilidades recreativas, al deporte, a la educación, a la salud. Me quedo en el tema conceptual ahora, porque con la última pregunta quiero llegar a cosas concretas sobre el tema de cómo estamos mirando ese enfoque diferencial.

Manuel Toro Velásquez: Bueno, pues ya tenemos la línea de lo que está planteando la estrategia *De Cero a Siempre*, que nos da una mirada innovadora para el país en la concepción y en el trabajo con los niños de toda la nación.

Así las cosas, desde la Fundación Rafael Pombo creemos que los niños se apropián de la cultura y la viven mediante el ejercicio de la ciudadanía. Y, en este sentido, es muy importante la inversión en ambientes educativos, en ambientes enriquecidos para los niños; no obstante, también tenemos claro que lo fundamental es trabajar con los docentes, con las madres comunitarias, con los papás y las mamás, porque finalmente ellos son los que facilitan ese acceso a la cultura.

Una persona puede tener la mejor colección de libros del mundo en su sala de lectura, pero si no sabe qué les interesa a los niños, si no sabe relacionarse con ellos ni preguntarles qué quieren y cómo lo quieren, esos libros no van a servir de mucho. Alguna vez nos contaron la historia de una maestra que, como no tenía libros, los construía con las láminas de las chocolatinas Jet; esos eran los mejores libros del mundo que ella podía facilitarles a sus alumnos para llegarles al corazón, para llegarles a su creatividad, para llegarles a sus potencialidades.

El trabajo con el recurso humano es clave, pero hay que considerar que ese recurso humano no es homogéneo. No podemos pensar desde Bogotá lo que tiene que llegarles a todos los niños del país con una sola línea, pues desde las comunidades indígenas, las comunidades afro, las comunidades negras, se puede plantear quiénes son esos niños, y qué es lo que esos adultos pueden trabajar y pueden hacer con ellos.

El reto del acceso es muy grande también porque se habla de que hay que romper paradigmas. Hay que romper unos paradigmas que son más duros que una columna de cemento y que están posicionados desde el orden central hasta lo territorial en la valoración de los derechos; los derechos culturales están por un lado en tanto que los derechos sociales y los derechos económicos están por otro. Y eso se ve reflejado incluso en los recursos que reciben las entidades. Mientras algunas entidades pueden recibir cientos de miles de millones para trabajar en el aseguramiento de esos derechos, en la garantía de los derechos de los niños, en el sector cultural creo que no alcanzamos a los diez mil millones de pesos al año.

Por otra parte, pienso que hay que repensar el tema del presupuesto también, la construcción regional de los proyectos. Realmente hay que amasarlos, hay que ponerles fibra desde el territorio, y eso tiene que ver con el diálogo intergeneracional; hay que hablar con los sabedores de las comunidades, hay que construirlo con ellos.

Y esto no lo va a hacer más fácil. La democracia hace la vida más complicada, pero la hace vivible para todos. Afortunadamente, considero que las instituciones sí son la gente que la habita, y creo que en este momento las instituciones del gobierno están empezando otra vez a recuperar un número apreciable de hombres que están pensando en la infancia con una postura innovadora, pero también con una postura de respeto a lo que sucede en lo comunitario.

Sin embargo, hay que suprimir las exigencias del Ministerio de Hacienda y de otras entidades que nos obligan, por ejemplo, a que el presupuesto sea anualizado, ya que eso rompe los procesos. En este país nosotros esperamos cambiar la cultura con proyectos de cinco meses, y a uno lo ponen incluso a que dé indicadores de impacto.

Sharon Shaffer piensa que para que un proyecto cale realmente en la comunidad tiene que durar por lo menos de tres a cinco años. Yo llevo tres lustros trabajando en el sector y nunca he tenido un proyecto de más de dos años, lo cual dificulta asegurar la continuidad en la atención y en los proyectos. Entonces, hay que romper paradigmas en todos los niveles, y el principal paradigma que hay que romper es que no tenemos la verdad revelada desde Bogotá, sino que hay que construirla en las comunidades.

Ante la pregunta “¿Por qué es importante la cultura en el desarrollo integral?”, se podría responder que sin cultura ni siquiera tendríamos la noción de desarrollo integral. No hay manera de existir fuera de la cultura, la cultura es donde existimos,

desde donde nos construimos, desde donde damos cuenta del mundo. Y desde ahí cada comunidad establece qué son los niños y qué es la comunidad.

El tema de los derechos culturales es trascendental porque tiene que ver con la dignidad de las comunidades, así como trabajar con la base familiar y la base comunitaria. Si no respetamos la dignidad de la gente, no estamos haciendo nada. Así las cosas, es muy importante que repensemose de verdad no institucionalizar a los niños desde tan pequeños porque estamos rompiendo el valor de la comunidad en ese proceso de forjamiento de los niños desde el seno materno y paterno.

Creo que eso es todo lo que yo podría decir con respecto al acceso.

Esther Sánchez Botero: Bueno, a mí me invitaron para hablar sobre la alimentación, el tema de la cocina en Colombia y su relación con los niños.

Creo que nunca ha estado más de moda el tema de la gastronomía, de la importancia de las escuelas de cocina, del significado que tiene para el turismo la comida colombiana, etc. Y, sin embargo, a pesar de esfuerzos institucionales valiosos, como por ejemplo los orientados a percarnos de que Colombia consume alimentos de China, de Ecuador, de Bolivia, de Chile, y que pierde alimentos día a día no sólo en cantidad sino también en especies que van desapareciendo, poco sabemos de estos referentes culturales cognitivos de la alimentación en Colombia.

El primer punto que plantea nuestro coordinador es acerca del trato diferente o de las estrategias de enfoque diferencial. Quisiera centrarme en ese punto, es decir, enfoque diferencial y el tema de la alimentación de los niños en Colombia.

Ante todo, la Corte Constitucional de Colombia fue la que planteó qué es un enfoque diferencial. Y ese enfoque está relacionado precisamente con la opción que tienen las entidades del Estado de dar o no un tratamiento igual, o de dar o no un tratamiento distinto.

Por lo regular, nuestras instituciones generan desde la capital o desde unos cerebros intelectuales muy valiosos lo que debe pasar en Colombia. Y con respecto a la alimentación, muchos programas institucionales nacen en unos centros que definen qué es un programa alimenticio en Colombia. Y, básicamente, estos programas tratan de dos asuntos: el primero, de nutrir, y el segundo, de hacer saludables a los niños mediante la nutrición.

Este es un enfoque completamente recortado porque carece de los referentes cognitivos que están relacionados con el tema de la alimentación y que forman parte evidente del tema de la cultura. Los referentes cognitivos son aquellos elementos culturales que todos hemos aprendido mediante procesos de socialización muy específicos, donde sabemos cuál es el tamaño de la cebolla, del tomate, cuál es la cantidad de aceite, para cuánto alcanzan tres huevos, etc.

Sin embargo, nuestros programas relacionados con la alimentación a los niños carecen en general de estos elementos que hacen precisamente de la alimentación un tema cultural, no un tema exclusivamente nutricional o relacionado con la salud.

Como sabemos poco de esos referentes, voy a comentar un caso que nos sucedió con una amiga, Doris Lewin, en Caldas. Resulta que la nutricionista, en desarrollo de su trabajo comunitario, encontró que la gente estaba mal alimentada, le faltaban nutrientes. No consumían carne de res, ni de pollo, ni mucho menos

de pescado. Y al preguntarles a unas de estas personas qué habían comido ocho días atrás, aparecían una gran cantidad de alimentos que la nutricionista, formada en una escuela nutricional en Colombia, no sabía que existían.

Entonces mi pregunta es cómo hacemos de la alimentación en Colombia un campo que efectivamente recoja los elementos de cultura que están envueltos dentro de esa alimentación, cómo seleccionamos los alimentos, y cómo eso que existe en la realidad, que participativamente puede ser conocido, nos permite acercar los elementos de cultura de una manera real y no forzada o centralizada; en otras palabras, cuál es la estética de esos alimentos, qué se combina dentro de esos alimentos, cómo es la ritualidad para comer entre padres y niños.

Mi llamado fundamental es a que estos programas institucionalizados, que se piensan desde otras instancias, logren generar metodologías y enfoques de relacionamiento con las comunidades, con los padres y las madres, con las abuelas, con los tíos, etc., que sí saben de alimentos, que sí saben de aquello que les gusta, que es placentero, que también nutre y es saludable, pero que finalmente forma parte de una realidad cultural muy valiosa y que, mediante estos procesos institucionalizados y medidas tomadas desde referentes no integrales, como la nutrición y la salud, están dejando de lado aspectos fundamentales de acceso a la cultura, pensada básicamente en los alimentos que comemos todos los días.

Alejandro Acosta Ayerbe: Mi nombre es Alejandro Acosta, soy el director de Cinde en Bogotá y profesor de la Universidad de Manizales en el doctorado que tenemos en convenio las dos instituciones. Este aporte me hace recordar una anécdota de mi vida de estudiante. Haciendo un curso en Inglaterra, nos tomábamos después de las clases un café con unas colegas que venían del Japón. Entonces les pregunté “¿Qué es lo que más les ha impactado en su viaje?”, y me contestaron “La comida”. Mi reacción inmediata fue decirles “Claro, es que la comida inglesa no se conoce propiamente por su calidad”, a lo que replicaron “No, no es a eso a lo que nos estamos refiriendo. Es que ustedes los occidentales comen sin mirar cómo están combinados los colores”. Y esa respuesta me hizo pensar en lo que ha significado en el Perú todo este proceso de recuperación de la vida familiar, cultural, alrededor de la nueva cocina andina.

Mi campo de trabajo se refiere más a las políticas y lo notarán en los comentarios que voy a hacer.

El comentario que hacía Constanza Alarcón me hace también recordar dos investigaciones recientes. Una está relacionada con la teoría que existía de que los niños recién nacidos actúan por reflejo. Hay una cosa inicial que hacen la mayoría de los ginecobióstetas cuando nace el bebé y es darle la palmada y después empezar a hacerle el reflejo de la succión, y el niño empieza a actuar por imitación. Pero cuando hacen repetidamente el ejercicio, miran para un lado, el niño mira para ese, pero ya a la tercera o cuarta vez el niño empieza a mirar algo que le llama la atención en el espacio. Y esto es lo que refleja que el niño, desde el momento en que nace, comienza a tomar sus propias decisiones.

Otro tipo de investigación al que quería referirme se hizo en Estados Unidos con niños de ocho a diecisésis meses, de origen chino, de origen latino y de origen anglosajón, a quienes empiezan a leerles cuentos indistintamente en chino, en español y en inglés, y les van mostrando las ilustraciones y se los leen, y los niños van siguiendo la historia. Y esto ocurre más o menos hasta los diecisésis meses, cuando ya sólo empiezan a seguir la historia cuando se les está contando en la lengua de su familia.

Esto para destacar lo que estaba planteando Constanza en el sentido de entender la importancia del acceso a los bienes culturales, pero a partir del entendimiento de que el niño es un constructor cultural, es un sujeto de apropiación, pero también de creación de la cultura.

Este tema del acceso a la cultura parte de eso, por lo que me parece muy interesante ese planteamiento para el seminario que se está haciendo, es la concepción que se tenga del niño. Si no partimos de esto, nos vamos a centrar sólo en una dimensión y no podremos llegar a la integralidad, que es uno de los apelativos de la política que nos planteaba nuestro coordinador, pero que requiere entender esas dimensiones de la acción humana y colectiva.

Entonces, creo que este tema cruza porque profundicemos más en el tema de la participación. Creo que en Colombia tenemos una relativamente buena conceptualización sobre el tema de participación, tal vez no tanto en el desarrollo práctico, aunque hay experiencias muy valiosas. Nosotros debemos abrirnos a experiencias de participación de los niños para aprender de lo que se hace en África, lo que se hace en Asia, lo que se hace en otras regiones del mundo, porque este es en el fondo un tema de participación, es el tema de la construcción cultural.



¿Cómo es la participación en la familia? Cuando entremos un poco más a los cómo, creo que deberíamos reflexionar sobre cómo los hábitos de higiene no son prácticas sanitarias exclusivamente, etc., pero ya entraremos en esto.

En este orden de ideas, ¿cuál es la relación de los adultos con los niños para poder potenciar esa participación? Quizás una de las bases conceptuales más importantes de la convención, no como instrumento jurídico normativo sino como enfoque de desarrollo, como perspectiva de desarrollo, fue el aporte de Baratta, el filósofo italiano, cuando señalaba que los niños no son menos ciudadanos que los demás por ser niños pequeños, sino que son ciudadanos plenos en la medida en que los adultos entendamos todo lo que ellos nos están comunicando.

Y ahí le da un sentido distinto a la representación; cómo los adultos debemos actuar en representación de los niños, en lo que ellos están expresando en cuanto a aportes al entorno que están viviendo, y en cuanto a expresión de qué tipo de apoyos, de soportes, de necesidad de llenar vacíos están requiriendo ese ambiente. Y éste, por tanto, es un tema de comunicación. Si no podemos fortalecer estos vínculos comunicativos entre los niños y los adultos, no nos beneficiaremos ni los niños ni los adultos de este proceso de construcción cultural.

Por otra parte, quisiera llamar la atención sobre un asunto clave, y es que en medio de la más profunda recesión que está viviendo la economía contemporánea después de la gran depresión de 1929, América Latina tiene un comportamiento relativamente positivo, y eso es una cosa que nos debe llenar de una cierta tranqui-

lidad. Lo grave es que no aprendamos de las crisis anteriores.

Las crisis anteriores nos han demostrado que tienen consecuencias a corto, de mediano y largo plazo, y que los países deben entender eso. Es muy claro que los gobiernos tienen que decir que están controlando la crisis, que es manejable y que no tiene consecuencias graves. Si un gobierno sale a decir que la situación está muy difícil, se pone más difícil, pero al mismo tiempo hay que tener claridad sobre cuáles son las medidas que debemos tomar para protegernos de esos efectos.

¿Y por qué lo estoy diciendo? Porque veinte años después de la crisis de la deuda, que se llamó la década perdida de América Latina porque perdimos, en términos de desarrollo social y humano, lo que habíamos ganado en las décadas previas de desarrollo por efecto de la crisis de la deuda, ¿cuáles son las cifras que encontramos en el 2010, según el Informe de Niñez y Pobreza de Cepal y Unicef? Tenemos un 12,5 % de la población latinoamericana en condiciones de indigencia, más del 30 % de la población en condiciones de pobreza y un 0,52 % en el coeficiente de Gini, que es el que mide la desigualdad.

Entonces, en esas condiciones, tenemos que reconocer lo positivo de que no estemos siendo arrasados por la crisis y de que incluso estemos aportando, como nos pasa en el grupo este de Civets, de Colombia, Indonesia, Vietnam, etc., y como lo está haciendo el de BRIC, el de Brasil, Rusia, India y China, a que la economía no esté peor de lo que está en este momento en el mundo. Tenemos que reconocer eso. Pero tenemos que reconocer que esos avances económicos no han sido proporcionalmente iguales en los términos sociales, y que tenemos en los términos sociales, culturales y del desarrollo humano una tarea pendiente muy importante por hacer.

Ese es el primer comentario que quería hacer porque creo que debemos decir que no estamos tan mal económicamente como en décadas previas, pero nuestros indicadores no corresponden a lo que podríamos haber logrado con ese desarrollo económico.

Y, segundo, para decir que esta crisis apenas está en curso y, desafortunadamente, se está haciendo más compleja. Lo vemos en la situación de Europa, pues ya no es solamente Grecia, no es Irlanda, no es Finlandia, ya Francia entró en dificultades, España está al borde de una operación de salvamento, las transferencias que han tenido que hacer los estados al sistema financiero de los países son monstruosas.

Entonces, todavía no hemos sentido todos los efectos a corto plazo, ni obviamente se están empezando a sentir los a mediano y largo plazo, y para eso tenemos que prepararnos con base en las experiencias que vimos en décadas pasadas. No olvidemos que fue en las calles de Lima, en las calles de Bogotá, de Cali, de La Paz, donde se crearon las estrategias de sobrevivencia en los años ochenta, cuando los políticos, los economistas, los científicos nos estábamos preguntando por qué había estallado la crisis y qué hacer, la gente lo estaba resolviendo en las ollas comunitarias, en las ventas de los semáforos, etc., y esto es creación de cultura. Ese es un comentario sobre el contexto y, si hay oportunidad, podemos seguir profundizándolo.

Sobre la política, quisiera también hacer un comentario en dos sentidos. Uno, la satisfacción de ver lo que está pasando. Para quienes hemos luchado por este tema de la niñez y de la primera infancia en particular, ver lo que está pasando en el país no puede ser más que un motivo de alegría, de satisfacción, de reconocimiento, de exaltación.

En esta misma zona, en febrero de 2003, celebramos el Primer Encuentro Internacional de Primera Infancia y Desarrollo: el Desafío de la Década, para tratar de reanimar todo este proceso y moverlo en Colombia. Una de nuestras invitadas fue María Victoria Peralta, la directora de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile. Y entonces, terminado el seminario, la trajimos al Museo Botero, a la Luis Ángel Arango y al Museo Nacional. Y había una exposición que no recuerdo si era la de Picasso o cuál, y estaba todo el salón de los niños. Y María Victoria, que había venido a explicarnos todo el currículo de Chile, decía maravillada: “Pero, ¿cómo es esto?”. Los niños en Chile eran ruidos en los museos. Ruido porque los museos eran para los adultos.

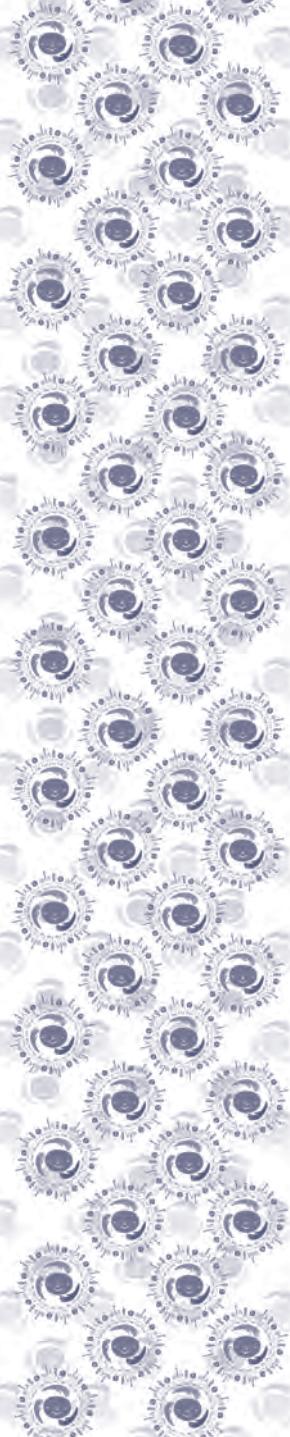
Ella llegó a Chile a citar una reunión de todos los directores de museos del país. Y al año, que nos encontramos en Santiago por otra cosa, su invitación fue a ver la primera exposición en un museo de Chile donde había una sección organizada para los niños.

O sea, este es un motivo para celebrar. Es impresionante la concurrencia acá, la calidad que nos contaban que ha habido en la discusión, esto es muy satisfactorio. Pero sí creo que tenemos que revisar varias cosas. Uno, con respecto al Estado: si esto no se institucionaliza, los temas de política social son modas que pasan y, entonces, entra otra moda y vendrá otra cosa.

Si nosotros no logramos institucionalizar esto en las estructuras del Estado, es imposible lograr buenos resultados. Hay unos problemas en la contratación, hay una tensión aquí sumamente delicada, pero hay que abordarla porque esto no puede seguir así, porque nos vamos a gastar la plata que el país con mucho esfuerzo ha puesto con resultados precarios por no poder encadenar los procesos para que se tenga impacto.

Y, segundo, me parece que la sociedad civil ha cumplido un papel fundamental en este proceso, pero se está debilitando en el proceso ya no de posicionamiento, sino de operación y desarrollo de las políticas para la primera infancia. Y lo veo en dos sentidos: uno, que el Estado ve a la sociedad civil como operadora; y es cierto, dentro de la sociedad civil está el mercado y hay operadores que tienen que proveer servicios para desarrollar los servicios del Estado y para prestar ese tipo de servicio, pero eso es otra cosa a construir la corresponsabilidad de la sociedad civil y el Estado. Y lo mismo pasa con la universidad; el Estado necesita consultorías y hay que hacer consultorías, pero una cosa es la consultoría y otra cosa es la investigación. Problemas como los que estamos mirando acá requieren algunas consultorías, pero fundamentalmente investigación.

Nosotros hablamos con bastante propiedad de los temas, pero al país le falta profundizar en el conocimiento ya detallado de cómo esto se lleva a la práctica, de cuáles son los problemas que encontramos. Entonces, nosotros acá tenemos un desafío de gestión del conocimiento, que es muy bienvenido este esfuerzo de haber creado a Colciencias como un departamento administrativo de la ciencia y la tecnología, el esfuerzo de crear un sistema nacional de ciencia y tecnología en el cual tenemos que posicionar este tema de primera infancia y de niñez como asuntos claves del desarrollo humano.



Constanza Alarcón: Voy a tratar de referirme rápidamente a cuatro experiencias, y someter a debate algunos puntos en los que no estoy totalmente de acuerdo con lo que han dicho mis compañeros.

El tema de la gestión pública no se podría reducir a pensar que ha sido un conjunto de programas solos, aislados, quietos; hay experiencias bien interesantes y se pueden decir con nombre propio, como ha sido un proceso de más de una década en una ciudad como Bogotá, construyendo política pública alrededor específicamente de los temas de infancia y adolescencia.

Cuatro elementos fundamentales para compartir con ustedes esa gran pregunta que nos han hecho en varios escenarios: ¿cómo está pensando lo diferencial la estrategia que propone el país en materia de atención integral a primera infancia?

En algún momento, cuando se estaba haciendo el ejercicio en Bogotá de la creación de jardines indígenas, a propósito del tema de la alimentación, de esos procesos contractuales que no avanzan, que los indígenas no firman que porque no están de acuerdo con la minuta que es el tema de nutrición; entonces se dio la directriz: “Ajusten la minuta”. Se ajustó la minuta. No, que no, que ellos siguen, quieren una reunión con quien era en ese momento el alcalde, que ellos no avanzan. Listo, entonces, démosles la posibilidad de que se varíe el valor por el que en la canasta se miraba la minuta. Se hizo ese ajuste también. No, el tema no avanza, el tema sigue...

Ya hubo un momento en el cual dijimos “Bueno, pero ¿qué es lo que compete, cuáles son las inquietudes con el tema nutricional ahí?”, y nos dijeron “Tiene que ver con talento humano”. Dijimos “¿Qué es lo que pasa ahí, entonces, con el tema de talento humano?”, nos

dijeron “Es sencilla la propuesta. Ustedes, como tienen pensados los estándares de calidad, trabajan una relación de adulto-niño muy importante para el tema pedagógico y eso está muy bien, lo reconocemos. Pero resulta que esa proporción de un adulto por diez niños o por quince niños que ustedes proponen en lo pedagógico, nosotros lo necesitamos para la parte de manufactura de alimentos”. Momento en el cual uno se imaginaba de diez o doce personas en el jardín trabajando, seis en la cocina... Es la racionalidad de uno al mirar el ejercicio del otro lado: seis o siete en la cocina y sólo cuatro con los niños al otro lado. Imposible.

Otro tema que pasa también en otro lugar del mundo en un mismo proceso y demás, es cuando vamos a trabajar con los temas, por ejemplo, de inclusión de niños con discapacidad en escenarios denominados “normalizados”; en este caso, eran jardines infantiles. Ya estaban la voluntad política, el ejercicio básicamente de apertura desde lo administrativo, las condiciones están dadas, y los niños no aparecían. Y uno decía: “Los niños no aparecen, ¿no hay niños con discapacidad en el país? ¿Nadie los está atendiendo? El sector de la salud tiene serias debilidades, ¿qué pasa?”.

Viene todo un replanteamiento en el esquema como estábamos abordando la temática y nos dicen “Esperen un momento. Reunámonos con las familias y con las comunidades porque lo que hay es un temor muy grande de las familias a seguir siendo expuestas en otros escenarios a rechazo, a exclusión, a volver a someter los niños a una cantidad de condiciones donde históricamente habían sido sometidos”.

Entonces lo que encontramos fue una cantidad de familias angustiadas, donde no tenían ninguna confianza en el sistema y en la institucionalidad para

poder empezar a pensar que sí era posible que el niño desde muy pequeño empezara a participar en los procesos en los jardines infantiles.

La tercera experiencia fue cuando hicimos el mecanismo a través del cual la estrategia baja a los territorios, se denomina diálogo territorial. Y, entonces, estábamos en el diálogo territorial, el equipo de nivel nacional con los equipos de las gobernaciones y las alcaldías, mirando y revisando cómo particularmente para ese territorio se va a definir el esquema para implementar la estrategia. Y entonces hay que trabajar los enfoques diferenciales, y hallar la población, y la movilización y el tema del desplazamiento y demás. Entonces, si se crearon centros de desarrollo infantil, pues tenemos que mirar cómo son los centros y cómo vamos a ir a trabajar con los niños que han sido, por ejemplo, víctimas del conflicto armado en el tema de desplazamiento.

Estábamos en ese ejercicio cuando las personas, además de decirnos que las madres comunitarias estaban muy, muy preocupadas porque el tránsito solamente iba a lograr cobijar a muy poquitas madres comunitarias y eran muchas las que querían transitar porque estaban viendo el éxito del ejercicio y de la propuesta y la dignificación del trabajo de ellas, nos dicen además “Bueno, sólo para que ustedes tengan en cuenta y es que toda la población que ingresó a los dos centros de desarrollo infantil, toda, son niños de familias víctimas del conflicto armado, son familias desplazadas por la violencia”. Momento en el cual uno entra a cuestionarse qué es lo diferencial, qué es lo que entra en clave de la diferencia ahí, porque es que hay unas particularidades de vida específicas que se dan.

Y la última experiencia, para cerrar y decirles cómo se está abordando lo diferencial en la estrategia, fue recientemente también con una visita que hicimos a Vichada. Ustedes cuestionaban ahorita el tema de las modalidades de atención, sí, se tienen oficialmente dentro del marco de la estrategia dos modalidades desde la educación inicial, que no son las únicas modalidades, son algunas de las modalidades de atención integral que son las que se dan en ámbitos institucionales que van a cubrir sólo algunos niños, no todos, porque evidentemente no todos están llamados a estar en una institución. Y otras modalidades flexibles, familiares, que dan cuenta principalmente de la población menor de dos años, la población rural y la población en conflicto armado.

Nos vamos para un departamento como Vichada y, evidentemente, cuando una persona vive a catorce horas de la otra, cuando un corregimiento queda donde es imposible llegar, cuando evidentemente estamos en unas condiciones que no

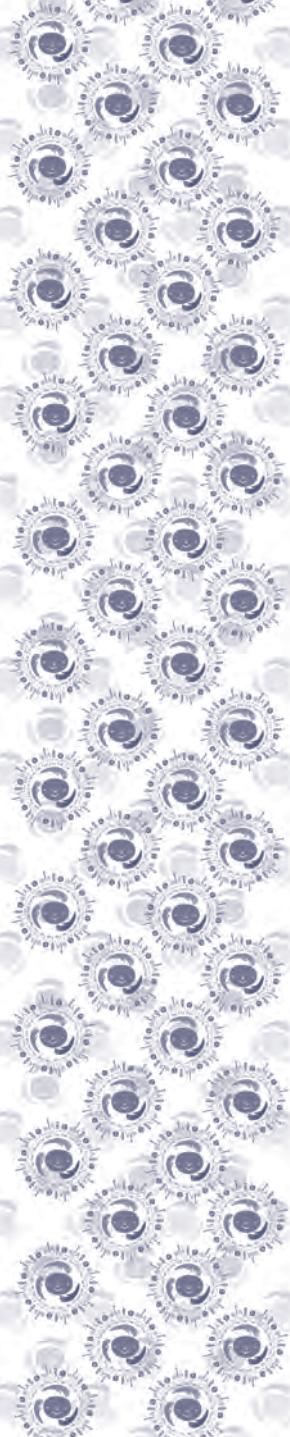
nos permiten una comunicación directa, cuando no hay posibilidades de saber ni siquiera cuántos niños han muerto porque no hay cómo hacer el conteo de los niños, pues uno entiende perfectamente que ese no es el esquema, que así no vamos a llegar y esa no va a ser la forma.

Momento en el cual, y podríamos quedarnos hablando aquí infinidad de experiencias y situaciones que se han visto, dos cosas fundamentales que se han tenido en cuenta para el tema de enfoque diferencial: primero, no es un tema de un lineamiento, es un ejercicio que tiene que pensarse desde lo poblacional y desde lo territorial; o sea, lo diferencial entra directamente en un marco de enfoque bien distinto a lo que hemos hecho.

El segundo elemento que estamos incorporando en la propuesta es no lo construimos solos, el ejercicio inicia con un proceso de convocatoria y de trabajo directamente con las comunidades. Si nosotros no nos sentamos con las comunidades afro, con las comunidades indígenas, con los palenqueros, pero también con las poblaciones en condición de vulneración, con población víctima de conflicto armado, revisando y desde ellos retomando la experiencia de ellos para ajustar lo que estamos proponiendo a las realidades particulares, el ejercicio queda en el texto, el ejercicio queda en el libro, no trasciende más allá.

Y, finalmente, si no lo anclamos, no a programas puntuales, sino a procesos de política pública para que el tema tenga un tiempo de permanencia donde, yo insisto, el país sí ha mostrado algunas experiencias cuando no se focaliza o, mejor, cuando no se concentra en un ejercicio puntual a un programa específico. Si se convierte en un programa específico de gobierno, la probabilidad de que nazca y muera es toda, pero si se pone el anclaje en un marco, en un proceso de construcción de política pública donde sea clara... yo identifico rápidamente cinco elementos fundamentales: que haya realmente voluntad política, que esa voluntad política se manifieste en gobernabilidad y en inversión de recursos claramente específicos, que tenga una clara participación de la sociedad civil.

Hay quiebres como los que dice ahorita Alejandro que se están dando, pero las experiencias sostenibles de política pública muestran absolutamente de manera clara, cuando hacemos las sistematizaciones, que es la sociedad civil, son las organizaciones las que permiten apalancar esos cambios de gobierno cuando llega alguien y desconoce lo anterior y crea el mundo, vuelve y piensa el mundo, es la sociedad civil la que le da esa posibilidad de continuidad.



Y cuando realmente hay apuestas técnicas que no solamente retomen lo que se viene anteriormente, sino que se haga coherencia con lo que realmente sean planteamientos no desde miradas puntuales, asistenciales, sino que evidentemente se logre lógica, se logre coherencia, se mire la universalización, se mire focalización con criterios muy puntuales y claros, pero que evidentemente sobre eso haya direccionamiento, los procesos desde las políticas públicas [¿se dan?].

Con todos esos elementos es que nosotros en este momento estamos pensando el tema de enfoque diferencial, es decir, sí hay una pretensión del gobierno, ya para cerrar esta parte, de poder lograr llegar con pertinencia, con oportunidad y calidad a los diferentes grupos poblacionales en los diferentes contextos del país para los temas de atención integral a primera infancia.

De Cero a Siempre nunca ha planteado un esquema homogenizante, un esquema desconocedor de las particularidades, pero se va pensando y se va haciendo porque los tiempos de gobierno son muy cortos, no tenemos desafortunadamente la misma posibilidad que de pronto desde otros sectores de la sociedad civil hay. Hay que atropellar procesos, sí, nosotros lo hacemos y lo hacemos conscientemente, pero lo hacemos también con la claridad y la responsabilidad que si no se trabaja a la par en la contratación con la definición de línea técnica, con el marco normativo, y se espera una lógica real, racional, de uno después del otro, evidentemente los tiempos no dan y los tiempos se nos van perdiendo. Entonces, nos toca aprender a trabajar de otra manera, pero aun así logramos sostenibilidad en el tiempo cuando se logra esa plataforma para darle continuidad a los procesos que se desarrollan en el marco de la política pública.

Esther Sánchez Botero: El último punto que tú planteabas que es la introducción de lo cultural y el fortalecimiento de lo propio, digamos que aparece allí como un punto muy importante de política. Y, efectivamente, considero que en este sentido es clave lo que ha hablado Alejandro con respecto a la investigación.

La investigación nos permite a nosotros adentrar en lo que son los alimentos, porque voy a centrarme en eso, en lo que son los alimentos para diferentes comunidades étnicas, campesinas, etc. Y la investigación nos permite a nosotros precisamente encontrar qué elementos de lo universal efectivamente deben ser apropiados o incluso impuestos porque la información nos permite pensar que debe ser así.

Pero, precisamente, es en los procesos de inducción a determinados mundos más universales con relación a los alimentos, como por ejemplo la valoración de alimentos que pueden ser utilizados y que eventualmente no se conocen dentro de una sociedad y están allí, que pueden ser utilizados, los que permitirían ciertos equilibrios en diferentes órdenes.

La política pública en parte requiere que ciertas comunidades o a nivel local se conozca lo que pasa en otras localidades. Digamos, la comida sanandresana o lo que comen los niños en San Andrés es posible que no lo conozcan en Nariño. Y la política pública en parte enriquece lo propio en la medida en que permite que se conozca lo otro como diferente y precisamente se lo valore.

Entonces, parte de lo que ha hecho el Ministerio a nivel del tema de patrimonio alimenticio y culinario es evidenciar esas diferencias que existen en nuestro país, ponerlas en escena y lograr que un público las reconozca

como desconocidas muchas de ellas y entre a valorarlas en función, eventualmente, de apropiarlas como algo que es valioso para una localidad que la desconocía.

Alejandro Acosta Ayerbe: Tal vez un último comentario en el sentido de reafirmar de lo que decía la cautela que estoy levantando sobre el hecho de que las políticas sociales se pueden desposicionar muy fácilmente y que esto implica fortalecer capacidades del Estado, pero también capacidades de la sociedad civil y capacidades de la cooperación.

Para mí, es claro que al punto tan positivo que hemos llegado, en el que estamos, es el resultado de un esfuerzo conjunto de servidores públicos muy calificados que han llegado con una comprensión bastante clara de estas temáticas de niñez, de familia, de desarrollo humano al Estado y que han podido articularse con organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en un rol muy distinto al que ve uno en otros países de América Latina y que ha permitido llegar a esto. Así se hizo el cambio del Código del Menor a la Ley de Infancia y Adolescencia que tenemos. Todo este tipo de esfuerzos que muestran que por ahí es el camino.

Pero también experiencias de América Latina nos muestran cómo un debilitamiento de la sociedad civil, y esto no es un llamado de atención al Estado, es un llamado de atención a nosotros los que somos de la sociedad civil, porque el papel del Estado no es fortalecer la sociedad civil, y lo puede hacer, la sociedad civil es la que tiene que fortalecerse a sí misma y entender claramente cuál es su rol y desarrollarlo. Y yo veo en este momento de Colombia tanto signos positivos de vitalidad de la sociedad civil, como riesgos importantes de que se empiece a fracturar capital social que se ha construido en el país.

Y, finalmente, decir una cosa que he dicho en varios espacios recientemente y es que yo he visto momentos en que Colombia ha tenido una situación importante en el trabajo con niñez. Yo menciono cómo a principios de los 90, cuando se definió después de la cumbre de presidentes a nivel mundial en Naciones Unidas el desarrollo de la convención, Colombia fue la responsable de coordinar el esfuerzo de América Latina para construir planes de atención a la niñez en lo que se llamó el Pacto de San Carlos, la secretaría técnica la tenía Colombia.

Nosotros éramos un país en el mundo modelo en supervivencia infantil. Más de cincuenta países del mundo vinieron a aprender de Colombia en las campañas de vacunación. Supervivir y Pefadi, que fueron evaluados a principios de los 90, se

mostraban como dos de las principales innovaciones para el trabajo con familia y para el trabajo en salud y educación. Hogares de Bienestar que se evaluaron en el 94, estaban claramente identificadas cuáles eran sus fortalezas y cuáles sus debilidades. Existió un equipo muy fuerte de primera infancia en el Ministerio de Educación, en el ICBF, en el Ministerio de Salud, había alianzas importantes alrededor de estos programas.

Cinco años después, la vacunación en Colombia estaba en 60 % y estábamos en peligro de que reemergiera la poliomielitis y otras enfermedades. Y estos programas habían desaparecido, el equipo de primera infancia del Ministerio de Educación desapareció, el del Ministerio de Salud también, en el ICBF había pasado lo mismo. Organizaciones de la sociedad civil nos perdimos de vista... como con la niñez tiene que ver todo, se nos perdió de vista el niño, entonces, estábamos trabajando en todo: servicios básicos, desarrollo local, agua potable, saneamiento, etc., pero no estábamos trabajando directamente con el niño.

Creo que estas experiencias de nuestra historia es muy importante recuperarlas porque en este momento hay que defender el ICBF, hay que defender el Ministerio, hay que institucionalizar esa comisión intersectorial como algo que no sea incidental, etc. Es decir, hemos logrado mucho, pero la tarea de verdad empieza es ahora, porque lo que tenemos es que desarrollar estas políticas. Entonces, en ese sentido va el primer llamado.

Manuel Toro Velásquez: Bueno, yo también quiero cerrar con algo corto. Y el tema es, efectivamente, como plantea Alejandro, que la sociedad civil que ayudó a movilizar el tema, porque finalmente fue la que empujó, empujó, empujó para que el Estado se apropiara y se encaminara en las políticas necesarias para trabajar con la primera infancia, efectivamente necesita en este momento reforzarse y cambiar, hacer el giro que estaba planteando Alejandro de no solamente pensar a la sociedad civil como el operador.

Y creo que, entonces, la sociedad civil tiene que empezar a jugar un rol también en el control y en el seguimiento a lo que se hace y lo que se trabaja con los niños, porque es desde esa sociedad civil particular de cada comunidad que se tienen los referentes culturales con los cuales podemos valorar lo que se hace con los niños y con las niñas para que sea efectivamente, como dice Constanza, pertinente y válido y que responda a las necesidades de esos niños reales que están allí.

Nos pasaba, porque ayer o antier lo contaba Elsa, el tema de las interventorías, que nos quedamos con unos supuestos que construimos desde acá, y se requiere que incluso el nivel de seguimiento que se hace con estas firmas en lo regional, recoja también la valoración desde la cultura. Nos hablaban incluso de que en un proceso, creo que era en el Vaupés, que preguntaban por qué la maloca no tenía Wi-Fi, no tenía aire acondicionado, por qué había letrinas y no había baños.

Y es porque, obviamente... yo no digo, no estoy haciendo un ataque a lo que está haciendo el Estado, porque incluso yo he sido parte del Estado y estoy muy contento con el giro que se está dando, pero también tenemos claro que esto se va a ver, como lo decía María Victoria, en veinte años. Y no podemos botar la toalla todavía, y ojalá los gobiernos que continúen afiancen la política, que esté realmente arrraigada en todos los ministerios.

Y un ministerio o un sector que puede dar una fuerza muy grande para que la política se sostenga es el sector cultura, porque básicamente si trabajamos el derecho a la participación, que ha estado tan marginado, esa es la base donde podemos construir todo porque es desde la participación que revela qué es lo que se entiende por cultura, qué es lo que se entiende por ciudadanía, que podemos encontrar los niveles de inteligibilidad de lo que se entiende por salud, de lo que se entiende por alimentación, de lo que se entiende por ambientes, es desde ahí que podemos construirlo.

Y yo sí creo que hay que darle una potencia al Ministerio de Cultura como un actor necesario en todos esos lineamientos que se van a empezar después a territorializar y que se van a volver singulares en cada territorio, en donde efectivamente el sector cultura tenga la posi-

bilidad de conversar y de dialogar, de ayudar. Porque yo creo que muchas veces, me pasaba a mí cuando trabajaba en el Ministerio de Educación, veíamos mucho que pensábamos a los niños y a las niñas desde modelos cognoscitivos occidentales.

Y Elsa nos daba el otro día una lección. Ella decía “Yo iba a hablar en una reunión con la gente y les iba a hablar de que los niños a los nueve meses deben empezar a caminar, cuando yo los veía bajando en una balsa por el río en el Vaupés. O sea, ¿cómo les voy a llegar yo con esas estructuras mentales de lo que significa el desarrollo si no llego primero a conversar con ellos y a construir desde lo que ellos tienen y desde lo que ellos son”. Y el Ministerio de Cultura creo que es el ministerio que tiene una sensibilidad grandísima para trabajar el tema.

Germán Quiroga: Bien, pues ha sido un gusto oírlos, las miradas desde distintas perspectivas. Finalmente nos refuerzan la idea de que estos son fenómenos complejos, y al ser fenómenos complejos implican muchas miradas, implican muchas perspectivas, y lograr interacciones a veces en posiciones que son disímiles.

Como no se requiere hacer un resumen, dado que todos ustedes han estado muy atentos a la discusión, sí quisiera como resaltar unos puntos, de modo que podamos ir teniendo ciertas ideas sobre lo que la política pública de atención a la primera infancia no puede olvidar.

Y ya dijimos, por fortuna, que el acceso a la cultura implica no sólo pensar en el acceso a los bienes culturales, sino también entender cuál es el concepto de niñez que queremos tener, pero también de reconocerlos como sujetos culturales a los niños. Romper paradigmas, no sólo paradigmas administrativos, sino también paradigmas de que estos procesos van a la par de los procesos

administrativos, y eso es un llamado importante. Yo, realmente, veo con poca expectativa que Hacienda cambie, quizás nos toca pensarnos a nosotros otros modelos, fases, etapas, pero va a tener que ver y siempre el riesgo está, también con lo que aquí se ha comentado, con la sostenibilidad y la institucionalización de estos procesos.

Reconocer desde la alimentación como un proceso cultural y empezar a abandonar esa idea de que la nutrición es sólo alimentación y crecimiento, sino que es que desde los alimentos hay procesos de formación, procesos culturales, como contaba Constanza en el ejemplo con los indígenas en Bogotá, pero también lo que tú nos llamas la atención sobre los ritos, la combinación de los alimentos y lo que ocurre al interior de las familias cuando la alimentación hace parte de este esquema.

El enfoque diferencial, por fortuna, lo que uno percibe es que sí está habiendo cierto grado de continuidad de las políticas públicas, se van cambiando cosas, pero al final el país está avanzando, el país está haciendo nuevas apuestas, y estos cambios generalmente resultan muy dolorosos. Nos queda el reto a todos de ver cómo una política pública que necesariamente va a tener que tener ciertos parámetros generales, y siendo conscientes del peligro de los modelos generales aplicados, cómo hacemos para que con ciertas generalidades que tiene que tener la política en el país, se reconozca este enfoque diferencial y que esto no sea una política transgresora de las comunidades, de los imaginarios culturales, de las interacciones que allí existen, que por momentos sentimos que a veces somos muy agresivos y vulneramos buena parte de esas construcciones.

Y lo he podido percibir y tiene que ver, quiero conectar esta última conclusión con lo que ha sido la experiencia estos seis meses y con lo que debería ser la institucionalización de estos nuevos procesos. Si ciertamente avanzamos en lo que aquí se nos ha llamado la atención de institucionalizar, no sólo con voluntad política, presupuestos y recursos, sino que hacer que efectivamente la sociedad civil se apropie de estos procesos, vamos a poder garantizar la continuidad.

Y en estos meses que he podido estar en Bienestar Familiar, lo que he sentido es una gran apropiación de programas que, por un lado, dificultan ciertos cambios, pero que, por otro lado, lo que uno percibe es que hay una enorme apropiación y no se los van a dejar cambiar así como así. Hay dos procesos muy grandes. Los hogares infantiles, creados hace 35 años, que han evolucionado, y lo que hemos percibido es un fuerte diálogo y discusión con esos hogares infantiles con una tradición de 35 años discutiendo sobre la estrategia *De Cero a Siempre*. Por fortuna, lo han Enrique-

cido en algunos casos, han entendido por qué se requieren otros, pero ahí hay una apropiación muy fuerte de esos modelos de atención. Y ni qué decir de los hogares comunitarios de Bienestar, las madres comunitarias. A pesar de que algunas veces están inspiradas por otros procesos, lo que sí están haciendo es una defensa muy grande de lo que ha sido su trabajo los últimos 25 años cuidando niños.

Y en ese proceso, parte de lo que nosotros hemos reflexionado en la comisión intersectorial es cómo incorporar ese esfuerzo. No se trata de acabarlos, pero sí de dar un paso adicional, digamos, de sentir que estamos evolucionando. Y para la política pública pensar que la sociedad civil no son sólo operadores, aunque sí en algunos casos hemos dicho que las asociaciones están manejando estos programas, es un esfuerzo más por garantizar que esto se apropie y tenga una base comunitaria fuerte.

Y una reflexión que quisiera que no pasara desapercibida, y Alejandro nos ha llamado la atención en varios de sus ejemplos... porque a veces qué dificultad para creer en lo que estamos haciendo en Colombia, qué dificultad para creer que aquí innovamos y que aquí a veces somos ejemplo en América Latina. El ejemplo de las salas dedicadas a los niños en los museos, a veces no creemos que ese tipo de cosas son pioneras y que otros países añoran tener ese tipo de iniciativas. Los mismos hogares comunitarios de Bienestar fueron un ejemplo para otros países...

Bueno, aquí hay quizás una apuesta que, para mi gusto y sin ser pretenciosa —además porque yo estoy recién llegado a este sector, haciendo el reconocimiento que lo han venido haciendo—, aquí hay una apuesta importante que de lograr plasmarla con las comunidades, de lograr garantizar que estos recursos son sostenibles y que se han triplicado en el gobierno, de lograr que estos procesos sean innovadores y sean respetuosos con los contextos culturales, pues necesariamente estaremos marcando una nueva ruta en lo que sería la atención de niños en Colombia a partir de las experiencias y de recoger décadas de atención.

Entonces, ahí está el debate, hay unos elementos que están planteados, por fortuna no se agotan, seguirán en la discusión. Y con la comprensión de que la política pública también es dinámica y se enriquece, esperamos poder seguir contando con este tipo de espacios que nos permitan seguir discutiendo y generando y avanzando en generar todo por el bienestar de los niños y de las niñas.

Antes de seguir, vamos a tener la ponencia de Margarita Ariza sobre educaciones artísticas, pero antes vamos a ver un video que nos ha preparado la Dirección de

Comunicaciones del Ministerio de Cultura. Después de la ponencia van las preguntas. Muchas gracias.

[Video]

[Música]

—¿Cómo se llama este lugar?

—[¿?]

—[¿?] la biblioteca Mariamulata Lectora.

—¿Qué hacen todos los días aquí [¿?] ?

[Varios niños]: Lectura.

—¡Qué bueno! Pues esta semana vamos a estar aquí en la biblioteca y vamos a estar [¿leyendo cuentos?].

—¿A ustedes niños les gusta leer?

[Varios niños]: ¡Sí!

—¡Ah, bueno!

—¡A mí también me encanta leer!

[Risas de niños]

—[¿] A ustedes les gusta cantar?]

[Varios niños]: ¡Sí!

[Música]

[Voces de niños]

—Dice: “Érase una vez una gatita muy presumida que [¿?] barría su casita”.

[Grabación]: Barría su casita. Un día encontró una moneda. —[Risa] ¿En qué la gastaré? —dijo la gatita.

—Caramelos compraré... No, [¿?] que mis dientes gastaré...

—El cuento que ustedes escucharon vamos a pintarlo. Vamos a pintar la parte del cuento que más les gustó.

[Música]

[Voces]

—Tú vas a hacer a la gatita. ¿Tú qué vas a hacer?

—La gatita.

—Tú vas a hacer a la gatita.
—¿Y dónde va la pala?
—¿La pala? ¿Cuál pala?
—[¿Dile que te haga la gatica?]

[Música]

—El sapo, el cocodrilo y un coco verde y el sapo, quién lleve con verde sale... está el sapo con verde salgo...

[Voces de niños]

—Estaba vendiendo... vendiendo arepitas y, entonces, estaba vendiéndolas por la calle y ya.

—Había un tiburón grande, grande, y se comió una moto. Y la peladita estaba vendiendo papitas... y la... y la peladita estaba corriendo.

—La peladita y el peladito se estaban bañando en el agua salá, y la mamá los mandó a buscar y no querían venir. Y el papá los buscó y ellos se fueron enseguida con el papá.

—Había una señora vendiendo cocadas. Y la señora estaba diciendo “Cocadas, cocadas”. Y la señora estaba con una niña y la niña...

[Música]

—[¿?] iba caminando por la playa porque quería comer...

—Con todos estos dibujos, entonces, yo los voy a revolver así.

[Voz de niño]: Vendiendo.

—¿Y qué vendía?

—[¿?] —[¿?]

—[¿?]

—Vamos a colocar esto acá. Aquí el niño.

[Voces de niños]

[Música]

—Es un niño que se encuentra un sapito en una caja de regalo en el mar. Y el sapito le gusta divertirse, no sé qué, hacer full cosas, pero el sapito se empieza a poner triste porque el niño se lo lleva para la casa y él no quiere estar en una casa, él quiere estar en el manglar. Ahí te toca decir aquí en esta parte, léelo a ver.

[Voz de niño]: [¿?]

—En las noches extraño el manglar.

[Voz de niño]: En las noches extraño el manglar.

—OK. Vocalizando, que cada palabrita se entienda.

[Voz de niño]: Me gustaría que mañana nos fuéramos para allá a nadar.

—Eso, bien, mejor. ¿Cómo hacen los sapos? Croac, croac, croac...

[Voz de niño]: Croac, croac, croac...

[Voz de niño]: No, no puedo hacerlo, tengo mucho miedo.

—Ahora tú dices.

[Voz de niño]: No tengo miedo.

—No tengas miedo.

[Voz de niño]: No tengas miedo. No importa cuántas veces lo puedas intentar.

—Dile a ella que todo bien, que eso no tiene que tener miedo, dile “¡No tengas miedo. No importa cuántas veces lo tengas que intentar!”

[Voz de niño]: ¡No tengas miedo. No importa cuántas veces lo tengas que intentar!

[Voz de niño]: Sapito, no estés triste, mañana podemos volver a la laguna del manglar.

—¿Qué pasó, Neider?

[Voz de niño]: Las gallinas.

[Cantando]: ¡No, no tengas miedo!

[Cantando]: El cielo, la tierra.

[Varios cantando y aplaudiendo]: El cielo, la tierra. Deja que tus ojos vean.

[Cantando]: Un amigo, un hermano que nunca te faltará, jugando por aquí, jugando por allá.

[Cantando]: [¿Siempre compartimos el respeto?] por igual.

[Música]

[Cantando]: Siempre tu mejor amigo contigo quiere jugar, él escucha tus historias, tú se las quieres contar. Se tratan como hermanos, nunca se van a pelear, y si algún día se disgustan, se sabrán perdonar.

[Cantando]: Viviendo aventuras sin cesar, los amigos en la vida juntos aprenderán. Tú me ayudas, yo te ayudo, y juntos nos ayudamos, aunque nos sepáramos, siempre nos encontramos.

[Cantando]: Siempre tu mejor amigo contigo quiere jugar, él escucha tus historias, tú se las quieres contar. Se tratan como hermanos, nunca se van a pelear, y si algún día se disgustan, se sabrán perdonar.

[Aplausos y voces de niños]



Educación desde las artes

Margarita Ariza Aguilar⁵⁵

Las prácticas artísticas como un derecho de cero a siempre

El derecho a las prácticas artísticas se afirma en el valor que éstas tienen para la expresión, el desarrollo, la educación y el conocimiento tanto de los individuos como de la colectividad. Las prácticas artísticas tienen un valor fundamental para el niño, el adolescente y para el adulto, ya sea en su condición de aficionado o de artista profesional que asume lo artístico como proyecto de vida; en la práctica artística se desarrolla el reconocimiento a la diferencia y a la singularidad al educar desde la sensibilidad y promover con los sentidos el ejercicio de la experiencia directa, más allá de abstracciones y generalizaciones conceptuales.

¿Cómo se piensa esa formación?

Por medio de prácticas artísticas entrelazadas en los procesos educativos que fortalezcan el aprendizaje y la creación, de tal manera que las personas puedan no sólo apreciar y comprender la experiencia estética, sino participar activamente en ella.

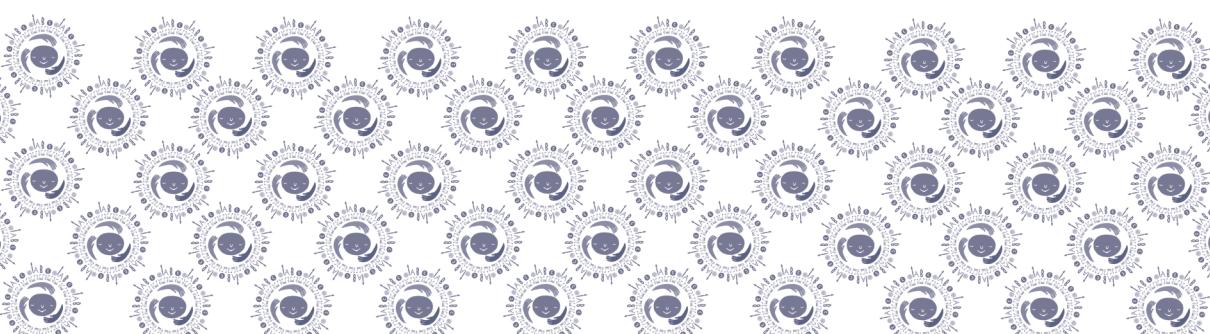
- El sujeto es parte activa en la construcción de conocimiento.

⁵⁵ Grupo de Educación Artística, Dirección de Artes, Ministerio de Cultura.

- Desarrolla la capacidad de observar y recrear la realidad desde diversas miradas.
- Se concibe inscrito en una realidad social sobre la cual están en capacidad de cuestionar, proponer, emprender, crear e intervenir.
- Valora el proceso mismo como una finalidad.
- Reconoce que el proceso de formación no tiene límites y que se desarrolla a lo largo de la vida.

En el área de artes visuales se fomenta la valoración de las prácticas artísticas, desde el reconocimiento del patrimonio cultural y las expresiones artísticas de los grupos culturales, al igual que desde el impulso al pensamiento y la experiencia creativa.

Estos componentes, formación para la creación y apropiación de las prácticas artísticas, forman parte de los proyectos que se han implementado en el área, tanto en los laboratorios de artes visuales como en los procesos de formación de públicos realizados en el marco de los salones nacionales en 2008 y en 2010.





Laboratorio de primera infancia. Arte para empezar

Aproximaciones a prácticas situadas en investigación-creación en primera infancia

Población objetivo

- Los niños a través de los mediadores.
- Los mediadores son parte fundamental para el proceso de formación, no para la experiencia directa de los niños, ya que el niño por sí mismo tiene la capacidad de experimentar y de vivir los fenómenos artísticos. El cuidador en este caso es quien está presente y puede posibilitar el contacto con espacios y experiencias de formación definitivas en su memoria.

Propósito

Apropiación de las prácticas artísticas contemporáneas vinculadas a las artes plásticas y visuales en relación con la obra del maestro Fernando Botero en la población infantil entre tres y cinco años.

Metodología

Mediante el diseño de un material pedagógico se pretende fomentar una comprensión del hacer artístico que trasciende los oficios, como el dibujo, la pintura o la escultura, y propugne la comprensión de las formas de pensamiento y procesos que se ponen en acción durante el desarrollo de un proyecto creativo, entre los que sobresalen la investigación, observación, apropiación, intervención y selección, entre otras tácticas, que son

comunes en el desarrollo de cualquier propuesta artística contemporánea.

Para su implementación, se diseñan estrategias de acompañamiento, así como la realización de un proceso paralelo de formación artística para docentes y cuidadores.

Actualmente el proceso se lleva a cabo, a manera de piloto, en la ciudad de Quibdó, capital del departamento del Chocó.

Acciones posteriores

Estos procesos de formación se harán en dos niveles: uno a manera de pilotaje en el 2012, en el que se pondrán a prueba el prototipo y la propuesta metodológica y se harán ajustes posteriores, y otro en el 2013, en el que se llevarán a cabo laboratorios de formación en cada región del país y se hará una implementación a mayor escala del prototipo revisado, para que en el 2014 se pueda distribuir y poner en práctica en distintos hogares infantiles, jardines, ludotecas, casas de la cultura y bibliotecas, de acuerdo con las prioridades de la estrategia *De Cero a Siempre*.

Como parte de la articulación de la Dirección de Artes a la estrategia *De Cero a Siempre* se ha planteado el siguiente programa a cuatro años, con el objetivo de incidir en las estrategias para la apropiación de las artes plásticas y visuales en primera infancia, al igual que en las didácticas de fomento a la creación para la primera infancia.





Experiencias significativas



Integración e identidad cultural en la primera infancia

Durante esta cátedra, en la sala adjunta del Centro de Eventos de la Biblioteca Luis Ángel Arango, los días 5 y 6 de octubre de 2012 se socializaron algunas experiencias significativas del sector cultura en primera infancia, desde distintos lugares del país. La exposición de las experiencias permitió conocer la oferta de proyectos culturales dirigidos a la primera infancia, promover su discusión y facilitar la articulación de esfuerzos institucionales para su fortalecimiento.





Museo de arte de Pereira

Despertando la percepción a través de los sentidos

El Museo de Arte de Pereira ha tenido la oportunidad de realizar diversos acercamientos con población de primera infancia por medio de diferentes actividades, dentro de las que se destaca el servicio de Visitas Guiadas, en ellas, se busca fortalecer la función educativa del Museo hacia la comunidad, pero prestando especial interés en este segmento de la población, fomentando la curiosidad y el gusto por el arte a través de un enfoque más didáctico y lúdico en la realización de una actividad que represente una experiencia significativa para los niños y niñas por medio del ejercicio de la percepción, pero sin perder en ningún momento el guion de la Visita Guiada realizado para las exposiciones que se encuentren en el momento en nuestras instalaciones.

La actividad significativa pretende a largo plazo lograr que los niños y niñas que visitan el Museo, recuerden la experiencia de reconocer los colores a través de otro sentido que no fuera el visual como un hecho que ayudó a despertar su percepción, pues quizás termina siendo más fácil recordar algo gracias a un olor, un sabor o una sensación; y así generar un vínculo sensorial más estrecho con la comunidad, que termine por acercar a los futuros jóvenes y adultos al contacto con el Arte y por ende con los Museos.

www.museodeartedepereira.org





Museo de los niños Colsubsidio

Del juego y la exploración hacia la construcción de una cultura ambiental

Los países han definido prioridades mundiales para mejorar la calidad de vida de la población, en las cuales las áreas de la ciencia y la tecnología son consideradas disciplinas fundamentales para los proyectos encaminados al cumplimiento de este objetivo, al promover el desarrollo y la sostenibilidad mundial.

En este contexto, uno de los principales retos del milenio es la preservación del medio ambiente y la biodiversidad. De tal forma que la educación ambiental y la construcción de una cultura ambiental desde la primera infancia, se convierten en temas prioritarios. Frente a este reto, los museos juegan un papel fundamental en el acercamiento de los niños a la naturaleza.

La construcción de una cultura ambiental, implica la vivencia de experiencias positivas con la naturaleza desde los primeros años de vida, puesto que dichas experiencias, inciden en el desarrollo de actitudes, valores y patrones de comportamiento a largo plazo frente al medio ambiente.

A la luz de esta comprensión, el Museo de los Niños ha venido trabajando en el desarrollo de experiencias que contribuyan a la construcción de una cultura ambiental desde la primera infancia. Experiencias inmersivas que buscan sensibilizar a los niños ponién-



dolos en contacto con la naturaleza, involucrando los sentidos, el juego, la imaginación y el disfrute. La cultura ambiental se forma desde los primeros años de vida; la cultura, en principio, se juega; y el juego, es un elemento indispensable en nuestras experiencias.

www.museodelosninos.org.co



Corporación Parque Cultural del Caribe Museo del Caribe

Diseño de actividades y recursos de primera infancia para un portafolio educativo concertado

Los primeros años de vida son cruciales en el influjo de una serie de resultados sociales y de salud a lo largo del ciclo vital (Irwin; Siddiqi; Hertzman, 2007), por ello en los últimos años vemos un notable enfoque en programas y actividades dirigidos a la primera infancia.

Para el Museo del Caribe, el acercamiento al diseño de programas para niños de 0 a 5 años ha revelado, por una parte unas tendencias naturales de diseño en los museos con actividades para este segmento, y por otro, las expectativas de padres y maestros, que no siempre se encuentran alineadas con las primeras.

A partir de los encuentros propuestos, el nuevo portafolio de actividades educativas para primera infancia del Museo del Caribe, se está construyendo a través de un proceso de diseño concertado con docentes, madres, artistas, psicólogos y diseñadores industriales a través de convocatorias abiertas, laboratorios de diseño e investigación, pilotaje y re-diseño.

Como resultado, esta experiencia arroja resultados interesantes sobre éste público en particular y las posibilidades de construcción de una metodología de diseño de actividades de primera infancia desde los museos, en la

que padres, maestros, museólogos, artistas y otros especialistas enriquezcan las propuestas, filtren procesos y ayuden a producir actividades que cumplan con los objetivos institucionales, a la vez que cumplan con las expectativas de los usuarios.

www.culturacaribe.org





Ministerio de Cultura / Casa Museo Quinta de Bolívar - Museo de la Independencia Casa del Florero

El baúl de bolívar y los cazadores de historia

El Baúl de Bolívar y los Cazadores de Historias. Dos propuestas para la primera infancia en la Casa Museo Quinta de Bolívar y el Museo de la Independencia - Casa del Florero del Ministerio de Cultura en Bogotá.

Esta dos actividades, que se encuentran vigentes desde el año 2006, hacen parte de la variada oferta educativa de estos dos museos bogotanos, las cuales pretenden crear un canal de comunicación y aproximación entre los niños en edad preescolar y algunos de los temas que están directamente relacionados con el origen y razón de estos dos espacios educativos y culturales: Simón Bolívar como personaje de nuestra historia, en la cotidianidad de su casa de Bogotá, y el concepto de Independencia vinculado a algunos de los grupos humanos protagonistas de los sucesos de las primeras décadas del siglo XIX.

Estos referentes fueron articulados para atender y contribuir al desarrollo de las competencias básicas de aprendizaje en estas edades - emanadas de los pará-

metros propuestos por el Ministerio de Educación Nacional - y para transmitir los valores misionales de los dos museos, que en la actualidad buscan crear experiencias significativas y participativas con los públicos, antes que una transferencia fría, mecánica y repetitiva de los sucesos históricos.

www.quintadebolivar.gov.co

www.quintadebolivar.gov.co/museo independencia





Ministerio de Cultura / Museo Nacional de Colombia

Programa educativo para la Primera infancia, división educativa y cultural -Programa de accesibilidad-

La División Educativa y Cultural, a través del Programa de Accesibilidad, trabaja en la consolidación de programas encaminados a favorecer el acceso de la primera infancia a los servicios educativos y culturales del Museo. Esta iniciativa incluye la creación y adaptación de nuestra oferta educativa, el desarrollo de acciones encaminadas a incentivar la participación de niños y niñas con sus familiares y maestros en el aprovechamiento de sus derechos culturales, la capacitación del equipo de trabajo y la participación en mesas de trabajo interinstitucionales.

Entre 1996 y 2008 se implementó el taller Huellas, rastros y rastrojos (4-7 años), una carrera de observación en busca de los animales perdidos que se en las piezas, a partir de las pistas que el visitante encontraba a lo largo del recorrido.

Posteriormente, se diseñaron los talleres Bebés con sentidos (6 meses - 3 años) y Juguemos a las estatuas (4-7 años), los cuales se ofrecen en la actualidad dentro de nuestra carpeta de servicios y cuyas metodologías se



basan en la percepción, la estimulación sensorial y los procesos creativos que se desarrollan a través de la visita a las salas del museo, la interacción entre los participantes y la selección de materiales, recorridos y espacios propicios, seguros y estimulantes.

Para la realización de estas actividades, contamos con una retroalimentación constante de los maestros y cuidadores, desarrollamos investigaciones etnográficas con esta población y nos articulamos con entidades educativas.

www.museonacional.gov.co





Municipio de Bello

Programa de atención Integral a la primera infancia “Cien pies”, pasos firmes para Una infancia feliz

Cien Pies es un programa del Municipio de Bello (Antioquia), ejecutado durante los años 2010 y 2011, por las corporaciones artísticas y culturales Gestos Mnemes y Semiósfera. Atendió 2300 niños y niñas de 168 hogares comunitarios, 168 madres comunitarias y participaron, en encuentros de padres y madres, más de 1900 adultos significativos de estos niños y niñas.

El propósito central del programa Cien Pies era el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades para el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 5 años, a través de un componente pedagógico que se llevó a cabo desde los diferentes lenguajes expresivos (danza, teatro, música, artes visuales, lúdica y desarrollo motor); las artes como herramienta pedagógica permitieron la exploración en los niños y las niñas de sus emociones, sensaciones y pensamientos. Estos ejercicios permitieron el desarrollo de competencias comunicativas y del lenguaje.

Otros componentes del proyecto: Desarrollo Humano y Familia, con espacios de intervención familiar, grupal y comunitaria en torno al papel de la familia; nutricional, que se orientó hacia el seguimiento nutricional y el fortalecimiento de culturas alimentarias sanas y comunicacional, a través del desarrollo de estrategias para la difusión del programa y de los diferentes contenidos producidos.

Se realizaron más de 8.000 encuentros pedagógicos con los niños y las niñas, 300 talleres y asesorías psicosociales y nutricionales con familias, la producción de 7.000 ejemplares del boletín "El mundo del Cien Pies", se desarrollaron 12 eventos comunitarios o muestras culturales "Las huellas del Cien Pies".





Ministerio de Cultura / Grupo de Literatura y Libro

Plan Nacional de Lectura y Escritura, *leer es mi cuento*

Es una estrategia liderada por los Ministerios de Cultura y de Educación, para aumentar los índices de lectura y mejorar la cantidad y calidad de los lectores colombianos que sitúa el foco en la infancia.

El Ministerio de Cultura a través del Plan procura la articulación con otras entidades del Estado, gobiernos departamentales y municipales, el sector editorial, fundaciones, empresas privadas, las familias y la comunidad.

Dota las bibliotecas públicas, los centros de desarrollo infantil temprano, de atención tradicional y hogares del ICBF, con colecciones de libros para la primera infancia, cuidadosamente seleccionados.

Publica libros para las familias en condición de pobreza y los distribuye por medio de la Red Unidos. Estos libros también llegan a las instituciones educativas, a las bibliotecas públicas, al ICBF, a lectores de periódicos populares del país y a proyectos misionales del Ministerio de Cultura. Los primeros tres títulos son de viva voz, con Pombo y platillos y puro Cuento.

Apoya los mejores proyectos y programas de fomento a la lectura y al libro en Colombia a través de la Convocatoria Leer es mi cuento.

Forma los bibliotecarios en el marco de los programas Lectura y Primera Infancia, y Lectura - Escuela.

Fortalece las bibliotecas públicas de la Red Nacional, con dotación de libros, equipos audiovisuales, mobiliario y conectividad.

Realiza asistencia técnica a las entidades territoriales, y entre estas acciones se destaca el acompañamiento para la adquisición de mobiliario de salas infantiles de las bibliotecas públicas, con los recursos que el Consejo Nacional de Política Económica y Social -CONPES, priorizó este año para la primera infancia.

www.mincultura.gov.co





Ministerio de Cultura / Dirección de Poblaciones

Experiencias de atención integral a la primera infancia en los grupos étnicos -pueblos indígenas, pueblo rrom o gitano, palenqueros y raizales-

Los grupos étnicos cuentan con pautas y prácticas de crianza y cuidado, lenguajes expresivos y estéticos propios; que de acuerdo a sus tradiciones, al uso y conservación de la lengua materna y a la transmisión de saberes intergeneracionales, deben ser respetados y reconocidos por el Estado en la formulación e implementación de las políticas públicas diferenciales dirigidas a la atención integral de la primera infancia.

El reconocimiento y protección de las lenguas nativas (Ley 1381 de 2010), que se traduce en la lengua materna, idiomas y dialectos, es un aspecto relevante en la atención integral de la primera infancia, puesto que por medio de ésta se transmiten los saberes, costumbres, tradiciones y valores identitarios.

El uso de elementos propios para los procesos de socialización y desarrollo, como juegos elaborados con materiales del entorno, rondas, bailes, arrullos y metodologías culturales hacen parte del fortalecimiento de los valores identitarios.

La participación de las y los mayores es relevante en el cuidado y atención de la primera infancia, lo que permite la transmisión intergeneracional de saberes y tradiciones. En este sentido, algunos grupos étnicos, resaltan los procesos de etnoeducación que se han desarrollado en las comunidades y que permiten el autoreconocimiento.

Finalmente, se observa el uso de la medicina tradicional para el cuidado de algunas enfermedades de niñas y niños, al igual que algunas prácticas asociadas con los cuidados durante el embarazo y el parto de la madre.

www.mincultura.gov.co





Fundación Rafael Pombo / Ministerio de Cultura

Participación y construcción de ciudadanía desde la cultura y los lenguajes de expresión artística

Queremos saber, aprender y hacer, aguzar nuestros sentidos, disponer nuestros oídos, viajar a la memoria para resignificar, pero ¿cómo lo lograremos?, si recursos no tenemos, y discurso no poseemos para no solo a los niños enamorar. Sin embargo lucharemos contra nuestras propias fallas y buscaremos una forma creativa para poderlo lograr

(Grupo de madres comunitarias ICBF comuna 2 de Soacha)

Carta de navegación

El Convenio realiza un proceso de formación a los mediadores y mediadoras en el municipio de Soacha en la propuesta “Pedagogía de la Sensibilidad: Fundación Rafael Pombo” que busca aportar a la garantía del derecho a la participación de niños y niñas. La formación centra sus accionar en el ejercicio de la ciudadanía, la participación, la cultura, el desarrollo del pensamiento creativo, el juego, los lenguajes de expresión artística, el gusto y el fomento por la lectura en niños, niñas.

Memorias y huellas

- Transformaciones en las nociones de la participación como derecho y en las prácticas pedagógicas de las y los mediadores.
- La comprensión del juego y el arte como lenguajes que comunican y construyen conocimiento.
- La lectura del entorno que permite leerse, leer al otro-a y al contexto cultural de niños y niñas.

Reflexiones del camino

Solamente cuando reconocemos el ser de las maestras, madres comunitarias, servidores-as públicas, actores comunitarios, niñas, niños; y lo aceptamos desde su legitimidad, entonces, solo entonces, es posible pensar en una transformación desde el hacer.

www.fundacionrafaelpombo.org

www.mincultura.gov.co





Ministerio de Cultura / Dirección de Comunicaciones

Proyecto de comunicación cultural y niñez

En el proyecto Proyecto de Comunicación Cultural y Niñez convergen los aprendizajes de la Dirección de Comunicaciones del Ministerio de Cultura y las propuestas que se han construido para fortalecer la creación y circulación de contenidos culturales televisivos, radiales y digitales de calidad, pertinentes e incluyentes, que reconozcan a los niños y niñas como interlocutores válidos y cuya potencia creadora, inspire y sea partícipe en los procesos comunicativos de nuestro país.

En tanto escenario de lo público, los medios de comunicación pueden generar reconocimiento por los intereses de los niños y niñas de nuestro país, por la diversidad en sus percepciones sobre la vida, en sus opiniones y en sus preocupaciones..

Los productos comunicacionales para primera infancia, construidos con este enfoque desde el proyecto son:

- *Los niños menores de tres años y la JV*
- *En Clave de Son, músicas para jugar*
- *En Sintonía con la Infancia*
- *Contar y cantar para soñar*

Proyectos ganadores de la Convocatoria de estímulos para el fomento a la producción de televisión infantil y de contenidos digitales (2012):

- *A bailar*
- *Piti mi amigo imaginario*
- *Camusi Camusi*
- *El Mundo de Guillermina y Candelario*

www.mincultura.gov.co





Ministerio de Cultura / Dirección de Artes: Plan Nacional de Danza *para un país que baila -* Plan Nacional de Música para la Convivencia

Cuerpo sonoro, para la primera infancia

El Plan Nacional de Danza *para un país que baila* y el Plan Nacional de Música para la Convivencia, acogen entre sus propósitos, promover el fortalecimiento y consolidación de una política cultural orientada a la primera infancia. Para ello, han diseñado e implementado Cuerpo Sonoro, encaminado a cualificar los vínculos y los desarrollos sensitivos, perceptivos, afectivos, cognitivos y sociales de niños y niñas del país.

El proyecto se fundamenta en un proceso de formación que construye un concepto integrado entre los mundos de lo sonoro y de lo corporal.

En el 2012, se suscribe Convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, para el diseño e implementación de un Diplomado de Cuerpo Sonoro con una duración de 144 horas, que incluye lineamientos de formación; diseño de contenidos de programa; documentos de investigación y sistematización y edición de materiales. Adicionalmente, se enriquece el lineamiento de forma-

ción con el enfoque diferencial, desde ejercicios de investigación, sistematización y formación en espacios socio-culturales diversos, localizados en 4 municipios de Cauca (Caloto, Corinto, Miranda y Toribío) y Quibdó.

Cuerpo Sonoro ha beneficiado en 2011 y 2012, a madres, comunitarias, maestras de preescolar y profesionales de la salud de 8 capitales: Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Manizales, Medellín, Pasto y Villavicencio. Cada capital ha conformado un Comité del Proyecto, con delegados de las Secretarías de Cultura, Educación, Salud e ICBF. El Comité está coordinado por uno de dichos delegados; generalmente el de Cultura.

www.mincultura.gov.co





Ministerio de Cultura / Museo Antón García de Bonilla

“Erase una vez” El Mundo Mágico de Rafael Pombo

Como la política de calidad del Ministerio de Cultura contempla entre sus objetivos estratégicos: “Contribuir al desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años, promoviendo el ejercicio de los Derechos Culturales, a través de lenguajes expresivos y estéticos”, la Academia de Historia de Ocaña, entidad que administra el Museo Antón García de Bonilla, presentó el proyecto “Reconstruyendo memorias” al Programa Nacional de Concertación Cultural, en la convocatoria 2012.

Coincidío la realización del proyecto con la expedición del Decreto 173 de 2012, del Ministerio de Cultura, que declara 2012 como año de Rafael Pombo y decreta que se le rendirá homenaje a su vida y obra mediante la realización de diferentes proyectos culturales en todo el territorio nacional. Tal fue la razón para que la Academia escogiera este tema para la exposición temporal propuesta en el proyecto “Reconstruyendo memorias”.

El proyecto de montaje de una exposición temporal interactiva dirigida a los niños de la primera infancia, fue un desafío para los funcionarios del Museo, puesto que no se contaba con experiencia en el manejo de este tipo de certámenes especialmente dedicados a los niños. Sin embargo, el resultado de la Exposición ha sido todo un éxito y muy gratificante para los funcionarios del Museo,

los niños son recibidos por un actor que caracteriza a Rafael Rombo, quien los introduce en el mundo mágico de fábulas y poemas del poeta colombiano, generándose luego la activa participación de los pequeños a través de juegos, cantos, bailes y pintura.

Evento apoyado por el Ministerio de Cultura - Programa Nacional de Concetración Cultural.

academiaocana.blogspot.com





Universidad Nacional de Colombia / Museo de la Ciencia y el Juego

Valores humanos desde la primera infancia

El Museo de la Ciencia y el Juego, de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia, en sus ya casi 28 años de labores, ha desarrollado diferentes programas y proyectos, con el objetivo de descentralizar sus acciones y vincular a diferentes tipos de población objetivo.

En este caso, el proyecto vinculó a 26 jardines de la localidad de Teusaquillo, tanto del ICBF, como a Instituciones privadas, generando acciones adecuadas para la población de primera infancia, en temas relacionados con valores, derechos y deberes.

Este proyecto se desarrolló en cuatro etapas: una etapa inicial de convocatoria y divulgación. Una segunda etapa de diseño y producción de la Maleta Interactiva Valores Humanos desde la Primera Infancia, las actividades complementarias para los niños y niñas y las escuelas de padres de los jardines infantiles vinculados al proyecto. Una tercera etapa de realización de la exposición de la maleta interactiva, las actividades complementarias para los niños y niñas y las escuelas de padres para cada uno de los 26 jardines infantiles. Y una cuarta etapa, donde se diseñó y se produjo la cartilla “Valores Humanos desde la primera Infancia. Talleres y Activi-

dades”, (1500 ejemplares), con el objetivo de dar continuidad al proyecto.

En total se atendieron 1885 niños y niñas de los 26 jardines infantiles y a 748 padres, madres y cuidadores.

www.cienciayjuego.com





Ministerio de Cultura / Museo Colonial - Museo Iglesia Santa Clara

Talleres de primera infancia

Los talleres de primera infancia del Museo Colonial - Museo Iglesia Santa Clara pretenden vincular a niños entre 3 y 5 años a la colección de los museos, ayudando a la estimulación temprana.

A través de actividades artísticas, los niños logran conectarse con piezas de los museos a la vez que desarrollan destrezas motrices.

Entre los talleres que tenemos programados hay de grabados, diseño textil e ilustración botánica.

Metodológicamente estos talleres se desarrollan primero visitando una de las salas del museo, destacando algunas piezas, y luego realizando una actividad artística en la sala-taller del Museo Colonial.

Los talleres los hemos realizado en convenio con hogares infantiles de Bienestar Familiar y con colegios de la localidad de La Candelaria.

www.museocolonial.gov.co

www.museoiglesiasantaclara.gov.co





Perfiles de los ponentes, panelistas y moderadores



Javier Sáenz Obregón

Profesor titular del Departamento de Sociología e investigador del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Director del grupo de investigación Gobierno, Subjetividades y Prácticas de Sí, miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Sus principales temas de interés investigativo son las prácticas pedagógicas y la configuración del sujeto moderno, la configuración de la infancia y los procesos modernos de infantilización, las prácticas de sí y las políticas educativas y culturales. Actualmente desarrolla investigaciones sobre las prácticas de sí contemporáneas y los saberes escolares. Ha publicado sobre la historia de la pedagogía en Colombia y en la modernidad; las relaciones entre pedagogía, filosofía y ciencias humanas; la configuración de la infancia moderna; la educación en la comunidad iku de la Sierra Nevada de Santa Marta; la pedagogía de John Dewey; la estrategia de cultura ciudadana en los dos gobiernos de Mockus; la configuración de lo social en Colombia en la primera mitad del siglo XX; la genealogía de las prácticas de sí, al igual que sobre la poesía de William Blake y la poesía mística de las tradiciones hindúes y sufies.

Óscar Saldarriaga

Historiador; profesor de la Pontificia Universidad Javeriana; miembro fundador de los grupos Historia de la Práctica Pedagógica y Saberes, Poderes y Culturas. Sus áreas de trabajo son la historia de la pedagogía moderna (siglos XV a XX); la persistencia de la cultura católica en las sociedades poscoloniales americanas, y la historia epistémica y epistemológica de los saberes sobre lo social en Colombia, siglos XVIII a XX. Ha hecho publica-

ciones sobre historia de la pedagogía moderna y el oficio de maestro en Colombia, sobre historia urbana, policía y educación en Bogotá del siglo XIX, sobre las escuelas intelectuales apropiadas en Colombia en los siglos XIX y XX (sensualismo, espiritualismo, tradicionalismo católico y positivismo), sobre la conformación epistémica y epistemológica de los saberes sobre lo social (siglos XVIII a XX), así como traducciones de artículos sobre teoría de la historia, sobre religiosidad andina en el cerro de Monserrate y sobre la tradición espiritual de los padres del desierto. Participa actualmente en una investigación sobre saberes y disciplinas escolares, centrada en el lugar de la filosofía en la escuela.

Patricia Londoño

Licenciada en Sociología en la Universidad Pontificia Bolivariana, máster en Historia Local y Regional de la Universidad del Estado de Nueva York. Profesora en el Departamento de Historia de la Universidad de Antioquia e investigadora en varias instituciones. Entre sus obras se encuentran *Religion, Culture and Society in Colombia: Medellín y Antioquia, 1850- 1930* (2002), *Cartillas y manuales de urbanidad y el buen tono, catecismos cívicos prácticos para un amable vivir* (1997), *Educación femenina en Colombia, 1870- 1880* (1994) y *Las mujeres en América Latina durante el siglo XIX: logros y tendencias en la investigación histórica* (1960-1991).

Cecilia Muñoz Vila

Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Cursó estudios de sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Santiago de Chile (diploma de posgrado), en la Universidad Católica de Lovaina (diploma de segundo grado), en la Universidad de Münster en Alemania y en la Universidad de Cornell

en Estados Unidos (candidata a Ph.D. con defensa de tesis aprobada), y de psicoanálisis en la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis. Fue asesora del ICBF y del Unicef, investigadora y miembro fundadora de Muñoz y Palacios Asociados (1973-1981). Enseñó en la especialización de Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital desde 1999 hasta 2004. Actualmente ejerce como psicóloga-psicoanalista en práctica privada y está vinculada, desde el año 2003, a la maestría de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Adicionalmente, lleva a cabo investigaciones sobre análisis crítico de medios, historia de niñez, procesos de duelo en niños, maltrato infantil y maltrato a la mujer. Entre los libros que ha publicado están *Gamines: testimonios* (1980); *Los viejos: testimonios* (1984); *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo* (1991); *La aventura infantil a mediados de siglo* (1996); *Réquiem por los niños muertos* (2002), con Ximena Pachón; *Niño trabajador: testimonios* (1980), con Martha Palacios; *Algazarrias de paz y guerra* (2002), con Leonor Esguerra; *Reflexiones sobre la crianza* (1996), con Alejandro Rojas; *Cartilla para elaborar los duelos en las escuelas* (2010) y *La voz de los niños huérfanos* (2010), en colaboración con Harold Sánchez, estudiante de la especialización de Psicología Clínica de Orientación Psicoanalítica de la Universidad Javeriana; *Los viejos testimonios* (1984), y *Niño trabajador migrante* (1982). En su último libro, *Reflexiones psicoanalíticas* (2011), reunió algunos de sus trabajos publicados en la *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis*, en *Psicoanálisis, Revista de la Asociación Psicoanalítica Colombiana* y en la *Revista de Psicoanálisis de la Escuela de Estudios de Psicoanálisis y Cultura de la Universidad Nacional de Colombia (Desde el Jardín de Freud)*. Se trata de reflexiones sobre el desarrollo histórico de algunos conceptos importantes desarrollados por Freud, Klein, Bion y Meltzer.

Ximena Pachón

Doctorada en Antropología, Etnología y Etnografía por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París y magíster en Antropología Social de la misma institución. Realizó un pregrado en Antropología y una maestría en Historia en la Universidad Nacional. Desde el año 2003 es docente del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional. Integra el Grupo Antropología e Historia de la Antropología en América Latina. Ha trabajado en múltiples proyectos académicos, como “Saberes locales y construcción de lo público en la escuela”; “Virginia Gutiérrez de Pineda y los estudios de la familia en Colombia”; “Niño trabajador, siglos XIX y XX”. Dicta cursos sobre fundamentos de etnología, etnología de Colombia y antropología cultural, entre otros. Actualmente trabaja en el proyecto “Historia de la antropología en Colombia: el periodo universitario 1964-2006”. Otros temas de su interés son la historia de la infancia y la antropología de la antropología.

Elsa Castañeda Bernal

Psicóloga-pedagoga, con estudios en Economía y maestría en Investigación Social. Directora de la línea de investigación en juventud de la maestría en Psicología Social y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Ha desarrollado investigaciones en diversos campos de la educación y la salud, y ha analizado los impactos de la violencia social y política en la niñez y la juventud. Consultora del IIPE- Unesco Buenos Aires, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Fundación Antonio Restrepo Barco en Colombia. Docente universitaria en programas de posgrado en investigación y psicología social y comunitaria. Ha publicado estudios sobre análisis de política educativa, e investigaciones sobre juventud, cultura escolar, impactos del conflicto armado en la educación de niños y adolescentes.

María Victoria Estrada

Amplia experiencia en el diseño, coordinación e implementación de estrategias de formación integral para la participación de la primera infancia, infancia y adolescencia en el territorio nacional e internacional, desde el juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística. Puesta en marcha de mecanismos de partici-

pación para incorporar la perspectiva de derechos de los niños en primera infancia, infancia y adolescencia en el diseño e implementación de políticas públicas con autoridades locales y regionales. Amplia experiencia en el diseño, coordinación e implementación de estrategias de formación integral para la participación de la primera infancia, infancia y adolescencia en los ámbitos nacional e internacional.

Horacio Pérez

Director del Departamento de Construcción de Sueños en Fundali.

Fabio López

Jefe de la División Educativa y Cultural del Museo Nacional. Profesional en Diseño Gráfico, con experiencia en el área de la educación y museos. Durante los catorce años que lleva en el Museo Nacional, ha trabajado en los proyectos educativos y culturales que esta institución ha llevado a cabo. Ha participado en diferentes encuentros relacionados con museos y la labor educativa, tanto en Colombia como en el exterior. Durante cinco años desarrolló con el Distrito, en el Archivo de Bogotá, el proyecto educativo y el montaje de exposiciones. Como profesional independiente, ha participado en proyectos museológicos con diversas instituciones públicas y privadas, así como en proyectos de montaje interactivo en la sexta edición de la Feria Internacional de Arte de Bogotá (Artho). Actualmente tiene a su cargo los programas dirigidos a diferentes públicos, entre los que se destacan el proyecto Explorando el Patrimonio, dirigido a población de niños en situación de vulnerabilidad, y el programa de accesibilidad, orientado a los públicos con discapacidad, tercera edad y primera infancia, entre otros.

Moisés Medrano

Profesional en Ciencias Sociales. Ha sido maestro universitario en las áreas de conflictos, acción humanitaria y poblaciones vulnerables. Formado en cooperación internacional y desarrollo, ha colaborado en diversas organizaciones en los ámbitos de género, planeación y gestión de recursos de cooperación. Ha trabajado con comunidades en territorios fronterizos y fluviales colombianos, y sus itinerarios laborales lo han llevado a la geografía de los Balcanes, África y América Latina, desarrollando proyectos que involucran pueblos indígenas, comunidades

afrodescendientes, población en situación de desplazamiento, mujeres víctimas de violencia sexual y jóvenes en riesgo. Su producción académica incluye trabajos sobre los asuntos humanitarios que afectan a las poblaciones vulnerables, inmersas en conflictos armados y sociales, en Kosovo (antigua Yugoslavia), los Montes de María (Colombia) o Huancavelica (Perú).

Sol Indira Quiceno Forero

Psicóloga, candidata a maestra en Ciencia Política, técnica en medios de comunicación con experiencia en gestión de proyectos sociales, formulación-evaluación de políticas públicas de infancia y familia, prevención del trabajo infantil y atención integral a la primera infancia. Asesora del Ministerio de Cultura en primera infancia y referente técnico del sector cultural en la política de atención integral a la primera infancia.

Sharon Shaffer

Executive Director for the Smithsonian Early Enrichment Center (SEEC), a model program in museum-based education for preschoolers and kindergartners. As the founding Director for SEEC in 1988, she was given the challenge of developing a program for young children that utilized the rich resources of the Smithsonian Institution and the surrounding museums. The Smithsonian's model is built on the most current research in early childhood education and museum practice, leading the field in arts-based education for young children. Dr. Shaffer oversees the SEEC program, which includes a child development center, preschool, and kindergarten, and provides leadership for educational outreach. She is responsible for designing seminars for training early childhood educators and

museum professionals in object-based learning and arts-centered curriculum, consulting with schools and museums, and presenting at conferences and seminars nationally and internationally. Dr. Shaffer's formal studies include Elementary Education, Early Childhood Education, and Social Foundations of Education. Her doctoral research focused on the newly emerging field of preschool programming in traditional art museums. In addition to her work at SEEC, Dr. Shaffer is teaching as an adjunct professor at the University of Virginia. Asesora del Smithsonian Early Enrichment Center. PhD, Social Foundations of Education, University of Virginia. Master of Education, Early Childhood Administration, Arcadia University. Bachelor of Science, Elementary Education, Pennsylvania State University. Directora ELM - Early Learning in Museums.

Camilo de Mello Vasconcellos

Licenciado y doctor en Historia por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo. Actúa como educador del Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo desde 1987. Profesor en el área de Patrimonio Histórico y Turismo en la Facultad Rio Branco en São Paulo. Su tesis de doctorado acaba de ser publicada en Brasil con el título *Imagens da Revolução Mexicana – o Museu Nacional de História da Cidade do México (1940-1982)* por la Alameda Editorial. Publicó también en Brasil el libro *Museus e Turismo*. Ha escrito varios artículos sobre el tema museos y educación. Actualmente es miembro del Consejo Internacional de Museos de Brasil (ICOM-BR) y coordinador del Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) en Brasil.



Esteban Reyes Trujillo

Abogado con especialización en Derechos de la Infancia y maestría en Educación. Actualmente realiza un doctorado en Historia de la Infancia, en la Universidad de París 7, y dirige la fundación Tiempo de Juego, que trabaja con niños de Altos de Cazucá y Cartagena.

Constanza Liliana Alarcón

Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia, licenciada en Educación Especial de la Corporación Iberoamericana, especialista en Atención Social Integral en Salud Mental del Colegio Mayor de Cundinamarca, con estudios de Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica de Colombia - Cinde y becaria en el Golda Meir de Israel en Educación Inicial. Trabaja actualmente en la Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales de la Presidencia de la República como secretaria técnica de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia. Ocupó el cargo de subdirectora para la Infancia en la Secretaría Distrital de Integración Social, y trabajó como consultora en temas de cooperación y fortalecimiento de organizaciones sociales para la Alcaldía Mayor de Bogotá. En el área académica se ha desempeñado como docente a nivel de pregrado y posgrado. Ha sido decana y docente de pregrado y posgrado de facultades de Educación en universidades como la Monserrate, Javeriana e Iberoamericana. Coordinadora de programas de protección, adopción y atención a población con discapacidad. Se ha interesado en la investigación en las áreas de pedagogía e infancia, dirección de programas de formación académica de maestros y en el apoyo de la gestión directiva universitaria. A lo largo de su carrera ha participado en procesos de construcción de política pública, dirección y desarrollo de programas de intervención social con población en condiciones vulnerables.

Alejandro Acosta Ayerbe

Economista, sociólogo, diplomado en Monitoreo y Evaluación, y doctor en Educación. Ha sido consultor en el diseño de políticas, programas, proyectos o documentos para organizaciones como Unicef, Unesco, OEA, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, y para varios gobiernos. En la actualidad se desempeña como director regional del Centro Internacional de Educación y Desarrollo

Humano (Cinde) en Bogotá y es profesor de la Universidad de Manizales en el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del convenio UMZ-Cinde, en el cual coordina la línea de investigación en Políticas Públicas de Niñez y Juventud.

Germán Quiroga

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, especialista y magíster en Política Social. Ha trabajado en diseño e implementación de programas sociales de amplia cobertura. Se ha desempeñado como asesor de la Presidencia de la República en el componente social del Plan Colombia, coordinador de la Unidad de Seguimiento, coordinador de la Estrategia de Pobreza Juntos/Unidos, director de la Unidad de Pobreza en Acción Social (en la actualidad, Departamento para la Prosperidad Social). Hoy en día se desempeña como director de Primera Infancia en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Manuel Ricardo Toro Velásquez

Psicólogo de la Universidad de los Andes, con maestría en Estudios de Desarrollo del International Institute of Social Studies (Holanda), con conocimientos y amplia experiencia en el desarrollo de proyectos para el cambio social en educación, derechos humanos, conflicto armado, infancia y género. Ha liderado proyectos de investigación en crítica social como investigador y coinvestigador para entidades como la Universidad de los Andes, la Corporación Humanizar, la Secretaría Distrital de Planeación y el proyecto Colombia Diversa. Se desempeñó como subdirector de Cobertura de la Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional en el diseño e implementación de las estrategias de acceso y permanencia. Es miembro del Grupo de Psicología Social Crítica de la Universidad de los Andes, que recibió en 2005 el Premio Nacional por Investigación en Infancia Carlos Lleras Restrepo, de Unicef-ICBF. Actualmente, es director general de la Fundación Rafael Pombo, con la cual ha asumido el reto de posicionar el derecho a la participación de los niños.

Margarita Ariza Aguilar

Administradora de empresas de la Universidad Javeriana. Coordinadora del Grupo de Educación Artística en la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura. Durante cinco años realizó trabajo voluntario con personas con VIH de la Fundación

Eudes, en un taller denominado “Una legión de ángeles clandestinos”. Se ha desempeñado como profesora catedrática en la Escuela de Artes y letras de Bogotá, la Universidad Javeriana de Cali y la Universidad Icesi de Cali. Integró el Comité de Educación del Museo de Arte Moderno de Barranquilla. Dirigió el proyecto Industrias Culturales del Banco Interamericano de Desarrollo, en Cali, así como el programa de Educación Continua de la Facultad de Artes de la Universidad Javeriana de Bogotá. Miembro del equipo de curaduría del Museo de Arte Moderno de Bogotá, participó en el documental *Batalla de las mil flores*, de Caracol y el Ministerio de Cultura, con motivo del Bicentenario. En 2011, recibió la distinción Beca de Creación y Circulación en Artes Plásticas de la Secretaría de Cultura de Barranquilla, para su proyecto “Blanco porcelana”, trabajo de carácter autobiográfico que a partir de frases familiares y prácticas de belleza cotidianas cuestiona la aspiración de blancura heredada de la Colonia, directamente relacionada con la discriminación racial. Ha realizado intervenciones en el espacio público que incluyen el sistema de transporte integrado de Barranquilla Transmetro y el almacén de productos de belleza Fedco.

Esther Sánchez Botero



Antropóloga de la Universidad de los Andes, diplomada en Hermenéutica Jurídica de la Universidad del Rosario y doctora en Derecho de la Universidad de Ámsterdam. Desde 1976 ha venido realizando un trabajo sistemático de investigación-acción, buscando el reconocimiento y valoración de los derechos propios de los pueblos indígenas y, en particular, de su justicia, en el marco del programa Construcción de Entendimiento Intercultural. Implica: a) actuaciones como perito ante

las altas cortes: Constitucional, Consejo de la Judicatura, Consejo de Estado y Corte Interamericana de Derechos Humanos; ante jueces y defensores de menores, jueces indígenas y servidores públicos; b) investigaciones en terreno; c) participación en eventos académicos nacionales e internacionales, y d) difusión oral en seminarios y encuentros nacionales e internacionales. La construcción de políticas públicas en las instituciones estatales que deben adecuarse a los nuevos derroteros constitucionales ha sido su campo de trabajo en los últimos diez años, de la mano de instituciones cooperantes de Estados Unidos, Italia, Holanda, Austria y Alemania. Ha llevado a cabo programas con la Fiscalía General de la Nación (adecuación de la Ley de Justicia y Paz para indígenas, proyecto Pro-Fis y formación a fiscales), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (políticas de atención a la familia y al menor indígena), el Ministerio del Interior y de Justicia (acceso a la justicia y Casas de Justicia con componente étnico), la Procuraduría General de la Nación (consulta previa y recursos naturales), Escuela Lara Bonilla y Universidad del Rosario (coordinación de la jurisdicción especial indígena y la jurisdicción ordinaria). Evaluadora de macroproyectos internacionales dirigidos a pueblos indígenas: Banco Mundial, Cooperación Austriaca y Cepal. Brinda asesoría a empresas para el reconocimiento y valoración de pueblos indígenas, comunidades afro (Hocol, ANH y Ecopetrol). Ha publicado doce libros de antropología jurídica y numerosos artículos en revistas especializadas, y ha trabajado en la producción de dieciocho temas para indígenas no alfabetos en el formato de audioteca. Colabora con varios psicólogos en el Centro Internacional de Investigación Clínico-Psicológica (CEIC) en Cali, desde 1995, con quienes ha publicado dos libros sobre resiliencia del sujeto colectivo de derecho.

Mario Diego Romero Vergara

Ha realizado estudios de licenciatura (1987) y maestría (1990) en Historia en la Universidad del Valle (Colombia) y de doctorado en Historia (2009) en la Universidad de Huelva (España). Ha participado en el seminario internacional sobre la diáspora africana en América (2005) en la Universidad Internacional de la Florida (Estados Unidos). Desde muy joven se inclinó por el análisis de los problemas sociales del país, especialmente de las clases pobres y del campesinado. Estudió artes plásticas durante tres años en el Instituto Popular de Cultura, en Cali, y ha sido entusiasta lector de la literatura y aficionado del cine latinoamericano. En 1989 ganó la beca nacional de investigación Colcultura-Icetex; en 1995 fue exaltado por la Cámara Júnior de Colombia, capítulo Cali, como Joven sobresaliente, en la categoría logros científicos, tecnológicos y culturales; y en los años 1997 y 2002 ganó el Concurso de Autores Vallecaucanos con las obras *Historia y etnohistoria de las comunidades afro-colombianas del río Naya*, y *Sociedades negras de la costa del Pacífico del Valle del Cauca durante los siglos XIX y XX*.

Leonardo José Cuervo

Asesor cultural y de proyectos de desarrollo en la Secretaría de Cultura de Buena-ventura - Palmira.

Emperatriz Cahuache

Presidenta de la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonia.

Vicky Cave

Consultora en London Children's Museum, Octopus Inc. y Oujamaflip. Desde 1991 ha sido responsable del desarrollo de experiencias de aprendizaje para niños y jóvenes, y ha trabajado en el desarrollo de exposiciones, eventos y material educativo en centros científicos y museos, entre los cuales figuran The Science Museum (Londres), Explore@Bristol; Eureka!; The Museum for Children (Halifax); Exploration Station (Dublín); Sciencentre, Museum of Queensland (Australia); ScienceWorks, Museum of Victoria (Australia); miniFROG (Bombay, India), y The Children's City Project (Syria). Obtuvo su Ph.D. en University College London gracias a su investigación sobre el proceso de desarrollo de exhibiciones educativas para

los niños. Además, ha sido investigadora en la Universidad de Sheffield y ha participado en el entrenamiento de equipos de trabajo en instituciones como el Centro Nacional para la Ciencia de Trinidad.



Esta publicación
se compuso en
caracteres *Filosofía*
y *Megalopolis* y se
terminó de editar
en **AGOSTO 2014.**





Cátedra: historia y primera infancia

En Cátedra: historia y primera infancia, se publica la XVI versión de la Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado, la cual convocó para el 2012 el desarrollo de un diálogo intersectorial en torno a la representación de la infancia en la historia, las políticas, programas y proyectos de atención integral a la primera infancia y una selección de experiencias en distintos sectores del país y en diversos ámbitos culturales.

Esperamos que este encuentro de saberes redunde en la construcción y fortalecimiento de alternativas educativas, de participación en la vida cultural y artística, en el ejercicio de los derechos, favoreciendo con ello el desarrollo y mejora en la calidad de vida de las personas desde sus primeros años.

Esta publicación hace parte la colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA que representa la materialización de los sueños compartidos desde la intersectorialidad en el marco de la estrategia de atención integral para la primera infancia De Cero a Siempre.



PROSPERIDAD
PARA TODOS



Museo
Nacional
de Colombia



BANCO DE LA REPUBLICA
BIBLIOTECA LUIS ANGEL ARANGO



9 789588 827179