

CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS INFANTILES Y VIDA COTIDIANA *

José Amar Amar,** Consuelo Angarita Arboleda*** y
Kary Cabrera Doku****

Resumen

Fecha de recepción: julio de 2003

El Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte (CIDHUM) se propuso conocer diversos aspectos de los mecanismos de construcción de imaginarios en niños en desventaja socioeconómica del Caribe colombiano. Este artículo presenta los resultados de uno de los cuatro estudios que se desarrollaron en el marco de este proyecto de investigación y que se planteó describir y analizar la comprensión que tienen los niños de la región Caribe sobre conceptos de su cotidianidad; de esta manera se pretendía interiorizar en las relaciones que el menor establece con la familia, la escuela

* Este trabajo es parte del proyecto *La formación de educadores de la infancia y la innovación pedagógica*, investigación que realizó la Universidad de Chile en cooperación con la Universidad del Norte de Barranquilla (Colombia) y la Universidad Autónoma de Querétaro (México), gracias a la financiación de la OEA.

** Psicólogo y Sociólogo. PhD. en Psicología Social de Columbia Pacific University. Doctor en Philosophy in Counseling Psychology, Universidad de Newport. Consultor de la UNESCO. Decano de la División de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Norte. jamar@uninorte.edu.co

*** Psicóloga y magíster en Desarrollo Social de la Universidad del Norte; matrice de Sciences de L'education, option Development Social, de la Universidad Paris XII val de Marne. Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad del Norte. cangari@uninorte.edu.co

**** Psicóloga. Magíster en Proyectos de Desarrollo Social de la Universidad del Norte, matrice de Sciences de L'education, opción Development Social, de la Universidad de Paris XII val de Marne. Directora de Proyectos Académicos de la Universidad del Norte. kacabrera@uninorte.edu.co

y el medio social. Se estudiaron los siguientes conceptos: belleza, bondad, dinero, autoridad, escuela, felicidad, amistad, tiempo, salud, muerte, género, trabajo y familia. La población en estudio estuvo conformada por 400 niños de ambos sexos, de 4 a 7 años de edad, que viven en condiciones de pobreza en Barranquilla, Santa Marta y Valledupar.

Palabras clave: imaginarios, cotidianidad, sentido de realidad y medio social.

Abstract

The Research Center of Human Development at Universidad del Norte (CIDHUM) has proposed to know diverse aspects of the mechanisms for constructing imaginaries in economically disadvantaged children from the Colombian Caribbean Region. This article presents the results of one of the four studies carried out in this project. This study aimed at describing and analyzing children understanding of their daily life concepts. In this way, it aimed at deepening in the relationships established among children and family, school and social environment. The following concepts were studied: beauty, kindness, money, authority, school, happiness, friendship, time, health, death, gender, work, and family. The sample consisted of 400 male and female children, 4-7 years old, who live in poverty conditions in Barranquilla, Santa Marta and Valledupar (Three cities located on the Colombian Caribbean Region).

Key Words: imaginaries, daily life, sense of reality, social environment

INTRODUCCIÓN

En lo imaginario se pueden distinguir dos grandes categorías: la de las imágenes (o de los imaginados) y la de los imaginarios. Las imágenes son realidades “físicas” y “mentales” (fotografías, carteles, etc.) que rodean al hombre por todas partes, sobre todo en la actualidad. Tienen, entonces, una significación; “representan” su realidad física; se refieren a lo sensible y a lo material (Ledrut, 1987).

Las imágenes no nacen solas: necesitan de un productor-emisor y de un receptor-espectador; pertenecen al terreno de lo simbólico. A través de las imágenes el individuo se puede acercar a dos dimensiones de la vida social y cultural: el arte y la religión. La sociedad real sólo es real o existe mientras esté construida de imágenes que la hacen vivir.

Las imágenes no existen sino a través de los imaginarios, que tienen menos realidad que las imágenes pues carecen de realidad física. Las imágenes, cualesquiera que sean, deben su significación particular, e incluso su existencia, a los imaginarios, que en cierta forma las moldean. Las imágenes utilizadas en la publicidad encierran imaginarios que intentan mostrar algo. Estos imaginarios se conocen como arquetipos y cumplen un papel fundamental en la vida social; cada cultura tiene los suyos –podría llamarseles dominantes–. También existen otros imaginarios que atraviesan las culturas; éstos no son representaciones; son esquemas de representación; estructuran la experiencia social y generan tanto comportamientos como imágenes “reales”.

La sociedad de lo imaginario –la de las imágenes y la de los imaginarios– es la sociedad misma. Hay imaginarios sociales que se encuentran unidos a la representación de la sociedad y de lo social. Por ejemplo, existe un imaginario e imágenes de la mujer, de la comunidad en general y de las comunidades particulares. Además, todos los imaginarios son los núcleos de los grandes mitos.

En cierta forma el imaginario es ilusión y ensueño. Es importante destacar la relación entre lo real y lo irreal. El problema no es la realidad de la sociedad, sino la verdad de lo que se dice de ella. Un punto clave es que el imaginario puede constituir una parte esencial de lo real, pero no es lo real; pertenece a otro nivel; es la construcción mental de lo que se percibe. El imaginario es un modo de ser de una esencia que no ha llegado todavía a la existencia, o que ha perdido la existencia. En otras palabras, lo imaginario social puede convertirse en real, en algo tangible; es decir, puede realizarse según el tiempo, el momento y las condiciones. El mundo de lo imaginario se refiere a lo que ya no es o a lo que todavía no es. Lo real es la existencia radical y sustancial; es proceso y no estado.

La realidad social se construye. La sociedad imaginaria (de lo imaginario) no puede situarse fuera de la sociedad real (presente); participa de su construcción. Lo imaginario pertenece al proceso de constitución de la realidad social.

La génesis de lo imaginario, como señaló Gilbert Durand (como se cita en Pintos, 1993), no explica si éste es ilusorio o está condenado a no poder generar una acción y una realidad. Lo imaginario es doble, dual o dúplice. Esto es, se encuentra situado entre lo real y lo irreal; une estos dos aspectos; manifiesta la realidad de lo posible (de lo que puede ser).

La filosofía y las ciencias sociales, especialmente la psicología social, han centrado su interés en el estudio de los esquemas construidos socialmente y que permiten percibir como real lo que en cada sistema social se considera realidad; además, se han interesado en explicar e intervenir la realidad (Luhmann, 1990).

En este documento se presentan los resultados de una investigación que se desarrolló en la Costa Atlántica colombiana con niños de ambos sexos, entre 4 y 7 años de edad, que pertenecen a niveles socioeconómicos en desventaja. Este trabajo define el concepto de imaginario, realiza una revisión histórica del concepto y presenta los aportes de la investigación en referencia.

REVISIÓN HISTÓRICA DE LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL CONCEPTO DE IMAGINARIO

Para poder entender el origen y la evolución del concepto de imaginario, es necesario hacer una revisión histórica de las teorías de las ciencias sociales que han trabajado este tema.

En un principio, la teoría ilustrada del conocimiento, más precisamente el monoteísmo ontológico (realidad única), establecía una continuidad entre el sujeto y el objeto, entre la causa y el efecto, entre el conocimiento y la ignorancia. El principio de la producción del conocimiento se podía explicar a partir de la comparación asociativa (lo desconocido a través de lo ya conocido) o analógica, que buscaba una reducción de la unidad de la identidad. Esta identidad se establecía, aislada del tiempo, a través de una serie de características substanciales claramente definidas. Existía un modelo racional construido conceptualmente, al cual se tenía que adecuar todo aquello que pretendiera ser real. La primera ruptura de esta línea de pensamiento se produjo antes de la mitad del siglo pasado con la obra *La dialéctica de la Ilustración*, de Max Horkheimer y Theodor W. Adorno.

Posteriormente, la generación siguiente, y en particular Jürgen Habermas, se desmarcó de la globalidad de la crítica del pensamiento ilustrado y en especial de las acusaciones contra las "industrias culturales".

En contraposición a la perspectiva frankfurtiana, apareció una nueva visión crítica de la Ilustración (la vieja tradición centroeuropea), que se inscribió inicialmente en la tendencia teórica del funcionalismo: la de Niklas Luhmann (1989). Lo importante de esta teoría es que sustituyó el principio de la identidad por el de la diferencia. Esto se sitúa en una perspectiva constructivista que invalida la distinción materialismo/idealismo, y asume la operatividad de la teoría social como mecanismo de comunicación en los sistemas sociales; integra el tiempo como la variable fundamental de las descripciones de las sociedades, y realiza una sustitución epistemológica compleja del principio de identidad y unicidad por el de diferencia, pluralidad, recursividad y reintroducción de la unidad de la diferencia en un lado de la distinción.

Desde otra perspectiva, la teoría de la observación y distinción plantea que la construcción de la realidad mediante los mecanismos de los imaginarios sociales parte de la distinción señalada entre relevancias y opacidades. ¿De dónde surge esta distinción? Proviene precisamente de la teoría constructivista. Se trata de convertir lo que se nos presenta como evidencia en algo observable. La observación no es una simple función de contemplación; Luhmann (1990) describe así este concepto:

Observar es, como repetimos siempre, generar una diferencia con la ayuda de una distinción, que deja fuera de ella lo no distinguible. En el medio de la verdad, el sistema comunicativo sociedad constituye el mundo como una totalidad, que incluye todo lo que es observable y hasta el observador mismo. Con ese objetivo se establece en el mundo un sistema observador que se observa a sí mismo, que tiene disponibilidad sobre el valor reflexivo de la no-verdad [*«Unwahrheit»*] (y que dispone de él de una manera observable, empírica, de hecho) y de ese modo puede marcar algo cuyo correlato no puede ser atribuido al mundo [...], pues el observar no es otra cosa que un señalar diferenciante.

La observación de los imaginarios sociales, más allá de las evidencias y de los análisis de lo inmediato o lo particular, se hace posible a través de una distinción cuyo largo proceso reconstructivo arranca en la fenomenología husserliana, pasa de una manera significativa por las reflexiones de Alfred Schütz (1971) y se especifica en las consideraciones luhmannianas sobre el marco constructivista del conocimiento. Se refiere a la distinción relevancia/opacidad. La realidad que se constituye desde diferentes perspectivas está siendo producida por esta distinción generadora de un plano (o dimensión) de conocimiento que siempre supone otro plano que permanece oculto. Pero lo oculto no es una "x" incógnita, sino que supone el lado no marcado de la distinción, el cual puede pasar al lado de la relevancia si hay tiempo y se aplican las técnicas adecuadas. Pero la opacidad o intransparencia no es un estado "superable" de la distinción que construye la realidad. No es posible pasar a otro nivel de síntesis en el que se nos represente el "conjunto de la realidad tal como es".

Las relevancias se pueden entender a partir de la producción cotidiana de los medios de comunicación (las empresas del nuevo sector de fabricación de realidad), que proporcionan los materiales para descubrir estas relevancias, las cuales ayudarán a los imaginarios en su función de construir las múltiples realidades.

En concordancia con lo que afirma Ortega (como se cita en Pintos, 1990), nuestra realidad no se genera mediante "representaciones" colectivas que los individuos copiamos en nuestro comportamiento cotidiano, ni mediante "conciencias colectivas" o "arquetipos" que proceden de estadios anteriores de la humanidad. Nuestra realidad proviene de las plurales referencias que emiten recursivamente las instituciones que luchan entre sí para definir realidades creíbles. No es cierto que nos hayamos quedado sin referencias, sin valores, sin ideales; lo que sucede es que han desaparecido los absolutos que les daban a unas u otros la categoría de únicos. Por ello, las sociedades en las que vivimos son poli-contexturales.

En todo momento recibimos información de los periódicos, las revistas, la radio, los canales televisivos, las películas, la música, las diferentes formas del espacio que se expresan en la escultura y la arquitectura y que se construyen socialmente en el urbanismo, los poemas, las novelas, las histo-

rietas, los sitios de Internet y la publicidad. En estos medios se generan las relevancias que construyen nuestras referencias y que evitan mostrarnos sus opacidades.

La visión actual de la construcción de la realidad desde diferentes instancias representa una ruptura con el monoteísmo ontológico y un paso al politeísmo, que a principio de este siglo anunció Max Webber (1917) para referirse a los valores.

Pintos (1990) mostró las diferencias entre los programas teóricos de tipo exclusivo, aquellos que definen la realidad como única, y los programas teóricos inclusivos, aquellos que permiten la definición de más de una realidad desde la teoría constructivista sistémica. Los conceptos que se emplean para comparar ambos programas son los siguientes: código, programas, medio y forma (ver Tabla 1).

Tabla 1
Panorama de accesos a la construcción de la(s) realidad(es)

| Código | Programas | Medio | Forma | |
|---|-----------------------------|---|--------------|-----------------------|
| Programas exclusivos (una realidad) | | | | |
| Teológicos | Imanencia/ trascendencia | Pecado original, encarnación, salvación | Fe-creencia | Revelación |
| Filosóficos ilustrados | Real/racional | Sujetos autónomos, totalidad/necesidad/ libertad, ciencia positiva | Teoría | Razón |
| Programas inclusivos (más de una realidad) | | | | |
| Sociológico crítico | Ideología/ ciencia | Crítica de la ideología, modernización, opinión pública | Praxis | Diálogo-argumentación |
| Constructivismo sistémico | Relevancias/opacidades | Diferenciación funcional, equivalentes funcionales, policontextualidad | Comunicación | Imaginario sociales |
| <p>Los códigos se refieren al modo de operar de la teoría como conocimiento; define los dos lados de la disolución con la que marca la limitación de la posición cognitiva y permite el desarrollo de programas. Estos últimos describen las operaciones fundamentales constructivas por las que se define la realidad como una o como múltiple; estas operaciones sólo son posibles en un medio determinado. El medio es el ámbito en el que se produce la comunicación; fuera de él los programas no tienen sentido. Finalmente, el concepto de forma se refiere a la unidad de la distinción que establecen los códigos.</p> | | | | |

Las primeras construcciones de la realidad son las que elaboraron los diferentes programas teológicos. Estos programas no son exclusivos del ámbito del sistema religioso, sino que se pueden encontrar en otros contextos del sistema social, como el político, el científico, el artístico, etc. Tampoco se pueden atribuir a etapas que se fijan en el pasado temporal de nuestras culturas, sino que es posible que aparezcan, y de hecho aparecen, en diferentes formulaciones teóricas actuales.

En abierta competencia con los programas teológicos aparecieron los de la Ilustración, principalmente los discursos convergentes de los filósofos ilustrados europeos, cuyo objetivo común fue inaugurar un proceso de deslegitimación del orden social que se basaba en los supuestos teológicos. Esto implicó una lucha política e ideológica contra “lo absoluto” como principio de la fundamentación de lo real. Como el programa antagonista teológico hacía explícita la referencia a lo absoluto, el ilustrado debía excluir de su discurso tal referencia (así como también la de la metafísica).

Estas dos posiciones se diferencian entre sí, en primer lugar, en los códigos que rigen las operaciones de construcción de la realidad. En los programas teológicos el código se expresa por la distinción entre inmanencia y trascendencia. La realidad cotidiana, la experiencia individual y las referencias constatables pertenecen a la inmanencia, es decir, a las apariencias de la realidad, porque ese campo de la distinción sólo adquiere realidad por la referencia al otro lado, al de la realidad fuerte, que está más allá del espacio y del tiempo, más allá de la experiencia y el control de los individuos: el campo de la trascendencia. Lo real es lo otro, o quizás “lo absolutamente otro”, denomínese “Dios”, “Historia”, “Espíritu absoluto”. Precisamente en este último aspecto radica la principal diferencia con el programa ilustrado, cuyo código es más directo y juega con los conceptos filosóficos de real y de racional. En este sentido es preciso recordar a Hegel (1820): *“Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig”*. En la posición ilustrada este principio de identidad entre lo real y lo racional va a definir lo que deba considerarse realidad; sin embargo, el eje de la definición no consiste precisamente en marcar lo racional como el lado fuerte de la distinción, sino en el mecanismo de la identificación como el determinante en la definición de la realidad. Las posiciones asociadas se conocen por asociación, por la contraposición y por síntesis

que suprime (y “eleva”: «*Aufhebung*»); es decir, por la diferencia. De ahí que, según esta perspectiva, nuevamente la realidad sólo pueda ser una.

Así mismo, las posiciones teológica e ilustrada se diferencian entre sí en los programas que éstas desarrollan a partir de los respectivos códigos*. Estos programas constituyen los metarrelatos que subyacen a la construcción de evidencias de validez no discutida y que producen sentido en la percepción, comprensión y explicación de las experiencias individuales y colectivas en las sociedades premodernas y modernas; están presentes en la historia personal de millones de ciudadanos. Todo tipo de programa teológico tiene que justificar por qué unos individuos (o todos) necesitan salvarse y por qué otros (escogidos) pueden proporcionar esa salvación. Por su parte, los discursos ilustrados introducen una variante que reduce la “salvación” a la “instrucción”: la solución de todos los males del presente vendrá de la educación.

Los programas que no pretenden excluir la pluralidad de las realidades, sino incluirlas en la reflexión sociológica, son aquellos que se conocen como “sociológico-crítico” y “constructivismo sistémico”. En el primero se incluyen los desarrollos del marxismo que dejaron atrás las propuestas unilaterales de construcción de la realidad y las interpretaciones positivistas del discurso marxista, en particular, la Teoría Crítica de la Sociedad (que se conoció posteriormente como Escuela de Frankfurt), las diferentes corrientes europeas de lo que se denominó el “marxismo cálido” y algunos autores actuales que desde esa perspectiva se ocupan de los fenómenos culturales.

Según el programa sociológico-crítico, la realidad se construye en el medio de la praxis; sin embargo, la forma que unifica los dos lados de la distinción (ideología y ciencia) y que permite una construcción comunicativa de la realidad es el diálogo o argumentación. No se trata aquí de suprimir la otra parte de la distinción. Sólo es posible concebir la realidad de la sociedad a través de esa diferenciación entre sistema y entorno y entre las variaciones funcionales de esa realidad.

* En cuanto a la función de los códigos en el constructivismo sistémico, se puede consultar Pintos, J. L., (1994). Sociocibemétrica: marco sistémico y esquema conceptual. En J. Gutiérrez, & J. M. DELGADO, (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Pero hay también un programa, o subprograma del anterior, que trata de entender la realidad como algo que fluye en el tiempo a través de la construcción de equivalencias. Esta sustantividad y permanencia en el tiempo (que siempre está “fuera del tiempo”) son sustituidas por la recursividad que, desde la perspectiva de la diferencia relevancia/opacidad, nos permite construir las realidades en el tiempo. Otro de los programas pertinentes es el del mantenimiento o promoción de la policontextualidad (tomado de Gunther por Luhmann, 1979), el cual se refiere a que las diferentes realidades se construyen mediante la exclusión de la posibilidad de atribución a alguna de ellas, de un carácter absoluto.

En lo que se refiere al constructivismo sistémico, Niklas Luhmann se constituyó en el máximo exponente de este programa y trabajó en la definición de *imaginario social*. Este investigador definió este concepto así:

Serían aquellos esquemas contruidos socialmente, que nos permiten percibir como real lo que en cada sistema social se considere realidad, explicarlo e intervenir en ello; los imaginarios sociales estructuran en cada instante la experiencia social y engendran tanto comportamientos como imágenes “reales”. “Lo que sea creíble”, como función de la plausibilidad, no se define por la aportación de argumentos ante un público con capacidad de discusión, sino por la construcción/deconstrucción de determinados instrumentos de percepción de la realidad social, construida como realmente existente. Los imaginarios actúan más bien en el campo de la plausibilidad o comprensión generalizada de la fuerza de las legitimaciones. Sin determinados imaginarios que hagan creíbles los sistemas de racionalización legitimadora, las viejas ideologías, o bien son simplemente rechazadas por las mayorías (y se convierten en sociolectos residuales); o bien se mantienen en el puro campo de las ideas reconocidas como valiosas, pero que no generan ningún tipo de práctica social o de movimiento susceptible de transformación de los órdenes existentes (como se cita en Pintos, 2000, p. 1).

Una definición que aún está sometida a revisión es la siguiente: “[los imaginarios sociales] son aquellos esquemas contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operati-

vamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad" (Pintos, 2000). Para entender mejor esta definición se puede señalar que los imaginarios sociales son como unos lentes o anteojos que nos permiten percibir lo que nos rodea pero que no se involucran en el acto mismo de percepción.

Los imaginarios sociales se entienden también como:

[...] Aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y hacen visible la invisibilidad social. Tendríamos así que el orden social que se estableció en Europa a partir de la 2ª Guerra Mundial y que ha permanecido intacto hasta finales de los años ochenta, generó una serie de imaginarios sociales que permitieron la dominación pacífica en dos sistemas de orden social diferenciado: los países con sistema de democracia capitalista y los países del denominado 'Socialismo Real', o 'Capitalismo de Estado', o "Comunismo" (Pintos, 1993).

A partir de la anterior definición, es pertinente señalar que los imaginarios sociales se conocen como representaciones colectivas, concepto que expuso por primera vez Emile Durkheim (1895), que aportó resultados valiosos a esta línea de investigación. Para este autor se trata de los conceptos, categorías abstractas que se producen colectivamente y que forman el bagaje cultural de una sociedad. A partir de estas categorías se construyen las representaciones individuales, que consisten en las formas o expresiones que se individualizan y adaptan de las colectivas a las características de cada persona.

La noción de representaciones colectivas de Durkheim tiene importantes diferencias conceptuales con respecto a las representaciones sociales (Moscovici, 1979). La primera diferencia consiste en que, según Durkheim, las representaciones colectivas se conciben como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos. Las representaciones sociales, por el contrario, son generadas por los sujetos sociales. Esta distinción es fundamental pues, como lo señaló acertadamente Ibáñez (1988), "nada más erróneo que confundir lo colectivo con lo social. Lo colectivo hace referencia a lo que es compartido por una serie de individuos, sea social o no. Lo social hace refe-

rencia al carácter significativo y funcional de que disponen ciertos elementos". Otra diferencia radica en que el concepto de Durkheim implica una reproducción de la idea social, mientras que las representaciones sociales se conciben como una producción y una elaboración de carácter social, pero que se impone externamente a las conciencias individuales, como propuso Durkheim (Cortés, 2000).

Banchs señaló que "las representaciones sociales surgen como un proceso de elaboración mental e individual en el que se toma en cuenta la historia de la persona, su experiencia y construcciones personales propiamente cognitivas" (como se cita en Cortés, 2000). Así mismo, Álvarez anotó que "las representaciones sociales articulan campos de significaciones múltiples, y que son heterogéneas. Llevan las trazas de los diferentes lugares de determinación, pueden articular elementos provenientes de diferentes fuentes que van desde la experiencia vivida hasta la ideología reinante. Son una forma de conocimiento con carácter colectivo e individual" (como se cita en Cortés, 2000).

Jodelet coincidió con este último concepto cuando señaló que eran "una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social" (como se cita en Cortés, 2000).

Según Banchs, lo social se puede interpretar de varias maneras: mediante el contexto concreto en el que se sitúan las personas, por medio de la comunicación que se establece entre ellas y a través de los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías que se relacionan con el contexto social en el que estos aspectos se encuentran inmersos (como se cita en Cortés, 2000).

De acuerdo con Pintos (1994), los imaginarios sociales son:

- a) Los lugares o ámbitos de creación de *imágenes* con *sentido* que nos permiten acceder a la interpretación de lo social.
- b) Los lugares de lectura y *codificación/decodificación* de los mensajes socialmente relevantes.

- c) Los esquemas que permiten configurar/deformar la *plausibilidad* de los fenómenos sociales.
- d) [Las] representaciones concretas (signos, símbolos, etc.), sino *esquemas (abstractos)* de representación hacia los que se orienta la referencialidad social (el “poder”, el “amor”, “la salud”, etc.).

La *función* de los imaginarios sociales consiste en proveer a determinados fenómenos sociales de una consistencia especial que se suele denominar con el nombre de *realidad* (y contraponer, por tanto, con lo “ficticio”, la “apariencia”, el “simulacro”, la “utopía”, etc.).

Desde la perspectiva del constructivismo sistémico, la construcción de la realidad mediante los mecanismos de los imaginarios sociales parte de la distinción entre relevancias y opacidades. En otras palabras, la realidad se construye desde diferentes perspectivas que generan un plano de conocimiento, lo cual siempre supone que otro campo permanece oculto. Así mismo, estas dos dimensiones alimentan los imaginarios para que éstos construyan las múltiples realidades.

El constructivismo sistémico mantiene el concepto de policontextualidad, o la multirrealidad; esto significa que las diferentes realidades se construyen mediante la exclusión de la posibilidad de atribuir un carácter absoluto a alguna de esas realidades: se rompe el viejo esquema según el cual sólo existe una sola realidad. Esta perspectiva se mueve en el ámbito de la comunicación. Una teoría de la comunicación es una teoría de los sistemas sociales y sus operaciones. El medio de la comunicación procede selectivamente: se producen selecciones de información de diferentes versiones y se establece la selección de comprensiones. Aquella comprensión que se convierte de nuevo en información (la pregunta) mantiene abierto el proceso y mantiene operando al sistema. Y no hay realidades sin sistemas que las construyan.

Los imaginarios sociales construyen las realidades sociales a través de las percepciones diferenciales que los individuos asumen en el entorno de la sociedad como reales; es decir, la unión de las percepciones que cada persona construya de su realidad social y lo considere como real constituye el imaginario social de determinado grupo humano.

Para ciertos autores cognitivos, la imagen es una forma cuasi figurativa de representación mental. Según Kosslyn (1981), las imágenes se componen de dos elementos principales: la representación de superficie, que es la entidad cuasi figurativa de la memoria activa, y la experiencia subjetiva de la formación de una imagen.

Las imágenes son visualizaciones espaciales temporarias en la memoria activa, que se generan a partir de representaciones más abstractas que se alojan en la memoria de largo plazo. El sujeto, con base en su memoria a largo plazo, puede generar imágenes, fragmentarlas de diversas maneras, someterlas a distintas transformaciones y clasificarlas en categorías semánticas. Según Kosslyn (1981), la información se almacena en imágenes que no son de tipo lingüístico, sino que guardan una correspondencia no arbitraria con la cosa representada. El modelo de Kosslyn incluye los siguientes elementos: un medio de visualización, técnicas para la formación de una imagen y técnicas para interpretar y transformar la información que aparece en esa imagen.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El imaginario social tiene su fuente de construcción en la vida cotidiana. Día a día y desde que nacemos, nos relacionamos con el mundo y lo percibimos; además, construimos realidades a partir de las relaciones que establecemos con el medio en cada etapa de la vida. Esto hace que cada persona tenga un punto de vista distinto frente al mundo y los fenómenos, así como una explicación y una comprensión para cada uno de ellos.

A medida que pasa el tiempo, y según el contexto histórico y físico en el que nos encontremos, los individuos crearemos en cada experiencia representaciones mentales (imaginarios) de todo, lo que dará lugar a la formación de conceptos que luego definirán nuestras realidades particulares. Es así que se hace relevante el papel de la vida cotidiana en el desarrollo de los imaginarios, ya que de éstos depende la construcción de la realidad social de un determinado grupo humano. Se entiende que cada punto de vista, cada forma de pensamiento constituye el imaginario social frente a cada fenómeno dentro de una sociedad.

La vida cotidiana, en términos sociales, se plantea como la esfera de la autorrealización individual. Agnes Heller, Bruce Brown y Jurgen Habermas conceptualizaron sobre el devenir de la vida como producto de la interrelación de tres grandes dimensiones: la individual, la social y la universal, en otras palabras, es el resultado de las relaciones que establecemos con nosotros mismos, con los demás y con el entorno. Para analizar el desarrollo del ser humano, es preciso tener en cuenta su vida cotidiana, es decir, su diario vivir, desde la interiorización de las relaciones que establece con la familia y la escuela hasta sus relaciones sociales.

A partir de la vida cotidiana, se puede comprender el desarrollo del individuo, así como lo proponen Kosik y Lefebvre: "la cotidianidad es un conjunto repetitivo día tras día de actividades a través del tiempo, y el ritmo en que se desenvuelve la historia individual de cada cual, convirtiéndose esto en su principal característica; además, la cotidianidad tiene su propia sabiduría, sus previsiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos" (Lefebvre, 1992).

La cotidianidad también se denomina mundo del sentido común, mundo de la vida diaria, mundo cotidiano o, simplemente, mundo de la vida. Expresa una realidad orientada y sobre todo objetiva; es decir, en ella existe un orden lógico de objetos y actos independientes. Representa el modo de vida concreto de la persona. El tiempo y el espacio de la vida cotidiana son antropocéntricos; en su centro permanece el individuo que vive su día a día, que vive el presente. Así como lo señaló Agnes Héller (1985), el hombre nace ya inmerso en su cotidianidad; la maduración del individuo significa que éste se hace con todas las habilidades imprescindibles para la vida cotidiana.

Las anteriores consideraciones demuestran la importancia del estudio del mecanismo de los imaginarios sociales y su incidencia en la comprensión de los fenómenos sociales. Para las ciencias sociales es una responsabilidad muy grande investigar estos aspectos, principalmente en contextos con altos índices de pobreza, en los cuales la dinámica de los imaginarios servirá para entender toda la problemática que encierra la vulnerabilidad a la que estos grupos humanos se enfrentan. Así, desde la perspectiva de la vida cotidiana, y para conocer al niño, su desarrollo y sus representaciones

de la realidad, es preciso que se determine inicialmente la interiorización de las relaciones que el menor establece con la familia, la escuela y el medio social.

En este sentido, Castoriadis resaltó que “al hacer estudios de imaginarios sociales en niños, no se trata de buscar representaciones de ningún objeto o sujeto; se trata de estudiar la incesante y esencialmente indeterminada creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen contenidos significativos” (como se cita en Carrizo, 1998).

Con base en los anteriores lineamientos teóricos y conceptuales, el Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte (CIDHUM) se propuso conocer diversos aspectos de los mecanismos de construcción de imaginarios en niños en desventaja socioeconómica del Caribe colombiano. Para ello se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la comprensión que tienen los niños de 4 a 7 años de la Costa Caribe colombiana sobre conceptos de su cotidianidad?
- ¿Cómo es la toma de perspectiva cognoscitiva y comunicativa que adoptan los niños de 4 a 7 años de la Costa Caribe colombiana?
- ¿Cuál es la comprensión de los sentimientos que tienen los niños de 4 a 7 años de la Costa Caribe colombiana?
- ¿Cómo es el autoconcepto que manejan los niños de 4 a 7 años de la Costa Caribe colombiana?

En este artículo se presentan los resultados de uno de los cuatro proyectos que se desarrollaron en el marco de la propuesta de investigación del CIDHUM, el cual corresponde a la primera de las preguntas-problema que se citan anteriormente: la comprensión de conceptos de la cotidianidad.

OBJETIVO

El proyecto pretendía describir y analizar la comprensión de los conceptos de cotidianidad que tienen los niños de 4 a 7 años de la Costa Caribe colombiana pertenecientes a estratos socio-económicos en desventaja. Los conceptos se refieren a los siguientes aspectos: belleza, bondad, di-nero,

autoridad, escuela, felicidad, amistad, tiempo, salud, muerte, género, trabajo y familia.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó a partir de una metodología que permitió describir y analizar la elaboración del sentido de realidad que desarrollan los niños de 4 a 7 años en desventaja socioeconómica de la Costa Atlántica. Se llevó a cabo un estudio descriptivo-comparativo que, según Danfe (como se cita en Hernández, 1991), consiste en especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a estudio. En este sentido, se pretendía medir la elaboración del sentido de realidad en un grupo de niños; esto se conceptualizó en categorías correspondientes a 13 aspectos básicos que surgieron de la exploración con los menores objeto de estudio.

La población en estudio estuvo conformada por 400 niños de 4 a 7 años de edad, de sexo masculino y femenino, que viven en sectores de pobreza de la Costa Atlántica y que son beneficiarios del programa Hogares Comunitarios de Bienestar, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Se decidió trabajar con integrantes de este programa no sólo para garantizar la condición socioeconómica desventajosa de los menores; se pretendía también, y en consideración del principio de equidad que manejan estas instituciones, lograr homogeneizar características relacionadas con las circunstancias inmediatas del mundo que rodea a los niños y que son relevantes para el estudio, como intervalo de edad, institucionalización, atención recibida, satisfacción de necesidades básicas, condiciones ambientales y de aprendizaje mínimas, etc.

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta la distribución de niños en los distintos hogares, el porcentaje de menores que estas instituciones benefician y la accesibilidad de datos sobre los sujetos en estudio en los departamentos de la Costa Atlántica. Según estos criterios, se escogieron niños de diferentes ciudades del Caribe, a saber: Barranquilla (Atlántico), Santa Marta (Magdalena) y Valledupar (Cesar). Se aplicó una entrevista semi-estructurada para obtener la información deseada.

A continuación se presentan sólo los resultados de la investigación *Comprensión de la realidad a partir de la comprensión del lenguaje cotidiano*.

RESULTADOS

El niño no está solo en su mundo; la realidad de su vida cotidiana se muestra como un mundo compartido con otros, que no puede existir sin la interacción y la comunicación. El lenguaje es, entonces, un medio para aproximarse a la comprensión del niño a partir de la exploración de los conceptos que éste relievra como elementos para mostrar su realidad circundante e interior. Berger & Luckmann (1986) señalaron al respecto: "El lenguaje común disponible para objetivar las experiencias se basa en la vida cotidiana y la toma como referencia aun cuando se use para interpretar experiencias que correspondan a zonas limitadas de significado" (p. 46).

En la medida en que el niño comunica su cultura, éste optimiza el acercamiento a la forma cómo la asume y la transforma, a la manera y medida en que cambia sus valores; así mismo, desvirtúa o acepta principios estéticos, propone soluciones a problemas, se emociona o provoca emociones, se percibe a sí mismo y a los otros, entiende fenómenos concretos, conforma su inteligencia, se relaciona con sus semejantes, conoce su realidad y se proyecta hacia el futuro. La exploración de los conceptos que el niño considera próximos a su mundo permite que se abran posibilidades de comprensión de su realidad y de la de otros. Esto, en cuanto a la realidad de la vida cotidiana, posee también una dimensión social, en el sentido de que la zona de manipulación de cada uno se cruza con la de otros. El conocimiento que se adquiere a través de las interacciones que se establecen con los demás se constituye en el conocimiento del sentido común, que se desenvuelve en las rutinas normales de la vida cotidiana.

Reflejo de este mundo son los conceptos que el niño considera básicos, y que muchas veces coinciden con los conceptos que teóricamente se han asociado al mundo de la vida cotidiana; éste se estructura tanto en el espacio como en el tiempo: "todo individuo tiene conciencia de un fluir interior del tiempo... el mundo de la vida cotidiana tiene su propia hora oficial que se da intersubjetivamente" (Berger & Luckmann, 1986, p.44). La con-

dición temporal de la vida cotidiana es factor determinante de ésta, en el sentido de que regula y orienta las actividades y proyectos, coloca orden a la existencia y determina la situación real del individuo en el mundo; de cierta manera, es un factor coercitivo que no permite cambiar a voluntad las secuencias de la vida, ya que les imprime límites a éstas y el sello de historicidad.

La certeza sobre lo limitado del tiempo vital pone de manifiesto la relevancia de otro concepto que demarca el fin de ese tiempo: *la muerte*. La realidad inevitable de un tiempo finito le imprime el carácter de urgente, esencial, prioritario, aplazable o desechable a los proyectos que se tienen en mente, y cualifica la disposición que se tiene ante ellos y el valor que se les concede.

Ciertas experiencias (como pudiera ser la muerte) despertarán un mayor interés y tendrán un significado más intenso en la medida en que intervengan en las situaciones diarias; así mismo, formarán parte de esa zona próxima de la vida cotidiana que, como afirmaron Berger y Luckmann (1986), es directamente accesible y conduce a otro concepto fundamental: *el espacio*. En ese espacio particular, unas veces cercano y otras veces distante, se desarrollan interacciones que dan sentido a los fenómenos humanos y que pueden establecerse mediante una relación cercana de contacto directo o una relación más lejana que puede llegar incluso al anonimato. De cualquier forma, resultaría absurdo pretender una comprensión del niño exclusivamente desde su mundo interior, y pretender una "construcción de la psicología humana basándose sólo en el individuo" (Bruner, 1991, p. 28). La realidad de la vida cotidiana es un aspecto que se comparte con otros, pero obviamente existen diferencias entre estas experiencias. Cuando nace, el niño no trae consigo el mérito de miembro de una sociedad; éste es un calificativo que se gana mediante un proceso progresivo y complejo de inmersión en el mundo social, el cual se conoce como socialización.

La socialización involucra otros conceptos cotidianos: familia (cuando nos referimos al proceso primario) y escuela y trabajo (cuando nos referimos al proceso secundario), que en definitiva se constituyen en "instituciones culturales orientadas normativamente" (Bruner, 1990, p.30), cuya

finalidad es “la iniciación del niño en los patrones socioculturales particulares de su momento histórico” (Muñoz, 1984, pp. 72-76).

En el gran marco de la comprensión que el niño hace de su realidad se aprecia la estrecha relación biunívoca entre los elementos de la vida cotidiana y los conceptos básicos que el menor construye acerca de su mundo próximo. Así como señaló Rosalía Montealegre (1992) cuando retomó a Vigotski: “los conceptos espontáneos surgen al enfrentarse el niño con cosas reales y atributos concretos, y tras una confrontación encuentra el niño rasgos similares catalogándolos mediante la palabra, así forma el concepto o más exactamente la noción general. Se recorre así el camino de lo concreto a lo abstracto” (p. 46).

Todos los elementos y conceptos del mundo del niño cobran sentido en el contexto de su vida cotidiana y su cultura. Al respecto Bruner (1991) afirmó:

Es la cultura y no la biología la que moldea la vida y la mente humana, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes, en un sistema interpretativo. Esto se considera imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes [...].

La creación cultural del significado se trata de un sistema que se ocupa del sentido, la referencia y las condiciones mediante las cuales las diferencias de significados se resuelven invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la realidad” (pp. 48.-75).

Análisis de los datos

Los resultados de la investigación se procesaron de manera cuantitativa y cualitativa. Inicialmente se dividieron los niños según la edad y el lugar de procedencia; luego, de acuerdo con estas dos variables, las distintas respuestas se tabularon en forma separada en cada una de las categorías

conceptuales estudiadas. Los conceptos de las respuestas se revisaron teniendo en cuenta que la tipología y las justificaciones no tuvieran variabilidad significativa entre los menores de los tres grupos regionales y entre las distintas edades. Por ello, las respectivas tablas de porcentaje se elaboraron mezclando los datos de los niños de los diferentes grupos. Posteriormente se establecieron las correspondientes asociaciones entre el contenido de las respuestas y los datos obtenidos en las observaciones y contrastaciones que se realizaron en el entorno y a través de las personas cercanas al menor; con este procedimiento se pretendía establecer un posible vínculo entre la concepción del niño y su entorno particular. Las asociaciones se establecieron, fundamentalmente, teniendo como referencia las respuestas más frecuentes o comunes en los distintos grupos estudiados.

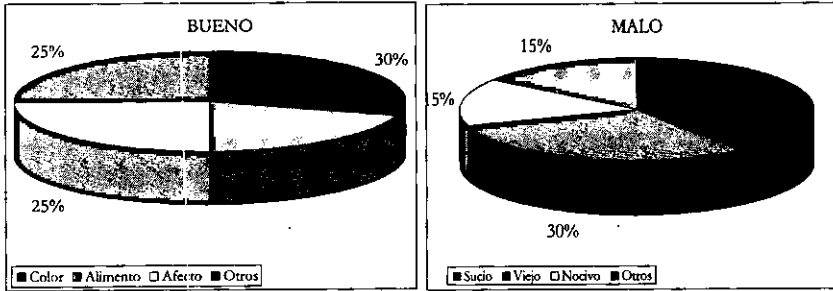
Una vez se obtuvieron los datos anteriores, se procedió a reconocer y relacionar los aspectos pertinentes del marco conceptual con los resultados de cada uno de las categorías en estudio. En este proceso se intentó interpretar correctamente las respuestas y explicaciones del menor y analizarlas a la luz del nuevo enfoque del niño y su desarrollo; así mismo, se trató de inferir qué características de su medio condicionan la concepción de su mundo y con qué aportes él podría contribuir a su propio desarrollo y al de la sociedad que conforma. En este análisis también se consideró la presencia de ciertas respuestas o ciertos referentes a lo largo de los 13 conceptos explorados, con el fin de establecer cuáles eran los factores que trascendían el concepto y se mantenían a pesar de ello.

Finalmente se realizó un análisis similar para interpretar las respuestas de menores de sectores privilegiados, con el propósito de comparar estos datos con la información obtenida de los niños en desventaja socioeconómica. De esta manera, se pretendía establecer los puntos en los que ambos grupos presentaban considerables diferencias.

A continuación se describen e interpretan, de manera independiente para cada categoría conceptual, los resultados del estudio, que muestran el sentido que tienen los niños sobre los conceptos de su cotidianidad: belleza, bondad, dinero, autoridad, escuela, felicidad, amistad, tiempo, salud, muerte, género, trabajo y familia. Antes de entrar en materia, es impor-

tante mencionar que para el análisis de los conceptos estudiados se tuvo como base la siguiente afirmación de Wallon (1965): "Todo término identificable por el pensamiento [...] exige un término complementario en relación con el cual sea diferenciado y pueda serle opuesto".

Belleza



Para describir este concepto los niños se refirieron a elementos de su entorno natural; relacionaron lo bonito con color (30%), alimento (25%) y afecto (25%). Desde el punto de vista de lo opuesto, asociaron lo feo con sucio (30%), viejo (30%) y nocivo (15%); así mismo, los menores asignaron estas categorías (bonito y feo) a objetos del hogar, como mesa, silla, cama y cocina.

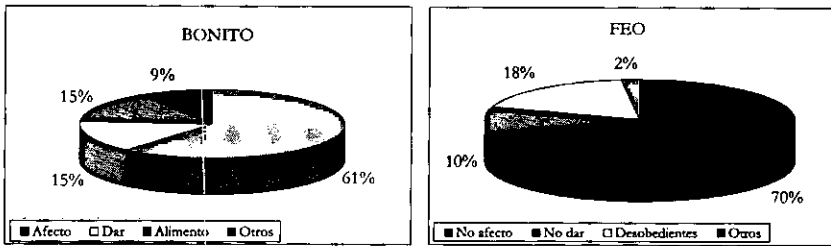
Era de esperarse la asociación de lo bonito con el color, ya que la capacidad para captarlo es una de las cualidades que, desde los primeros años, diferencia al hombre del animal. Esta es una de las percepciones que mayor impacto produce en el niño; además, debido al pensamiento concreto que caracteriza a las edades en estudio (4-7 años), el color es el atributo que el menor distingue mejor cuando aprecia un objeto.

Si se considera que mediante el lenguaje el menor expresa la interpretación que hace de su realidad, se podría concluir que el elemento *comida* es de vital importancia en su cotidianidad, pues se presenta en significativos porcentajes en éste y los demás conceptos explorados. Se encontraron respuestas que, aunque sin sentido aparente, responden a circunstancias objetivas que han vivido los niños y que, mediante ese proceso de "internalización" al que se refiere Vygotski (1979), van integrando a su

propio sistema de necesidades; estas circunstancias determinan que los niños configuren un concepto de belleza que no tiene ninguna relación con la estética, pero sí con su propia experiencia, que se ubica en un contexto socio-histórico.

Esta es la razón por la cual los niños en desventaja socioeconómica objeto de este estudio, casi por consenso, relacionaron belleza con aspectos que tienen la posibilidad de satisfacer necesidades básicas, como comida y afecto; probablemente esto se dio porque los valores urgentes de estos menores se orientan, sobre todo, a la supervivencia, la seguridad y la protección.

Bondad



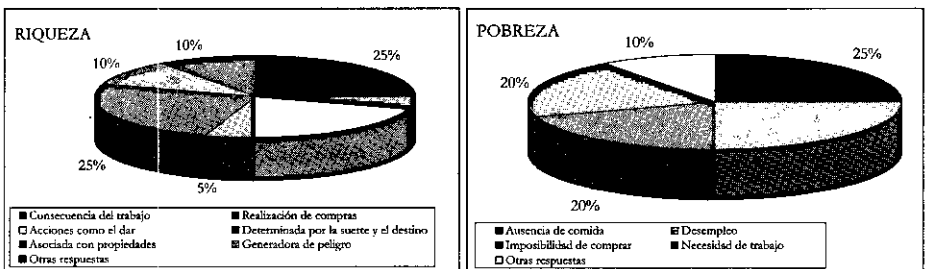
Los niños, en un alto porcentaje, relacionaron lo bueno (61%) con manifestaciones de afecto, aspecto que se entiende en términos de proximidad física, caricias, atención y protección; de igual manera, relacionaron lo malo (70%) con el no afecto y con los respectivos opuestos de las categorías anteriores. Se encontró también, aunque en menor porcentaje, asociaciones de lo bueno con dar (15%) y comida (15%), y de lo malo con no dar (10%), lo anterior evidencia nuevamente las necesidades que tienen los menores en este sentido.

El afecto es considerado como el mejor medio para que una persona comprenda el valor de lo bueno; el afecto permite mostrar la capacidad del individuo para colocarse en el lugar del otro y asumir, de alguna manera, que por su propia experiencia sus actos pueden responder o no a las expectativas del otro. Esto se evidencia en respuestas como “soy bueno porque obedezco a mi mamá”, “porque le hago mandados”, o “no soy malo porque

no le pego”; estas afirmaciones hacen pensar, como lo mencionó Light (1983), en la “flexibilidad y reversibilidad del niño”, que le permite al menor establecer relaciones que no están centradas en sí mismas.

El valor que asignaron los niños al afecto se puede interpretar como una necesidad que se convierte en imperativo cuando se tiene la sensación de abandono, desprotección e inseguridad, sentimientos que se evidenciaron en las respuestas de los menores en estudio. De igual manera, los referentes que utilizaron los niños para calificarse a sí mismos y a las otras personas como buenos muestran que existe la posibilidad de que éstos estuvieran desarrollando algunas habilidades sociales, como la colaboración, la solidaridad y la reciprocidad.

Dinero



Los niños asociaron el concepto dinero, principalmente, con las actividades trabajar (25%) y comprar (25%); esta categoría la relacionaron igualmente con elementos de primera necesidad, como ropa y alimentos.

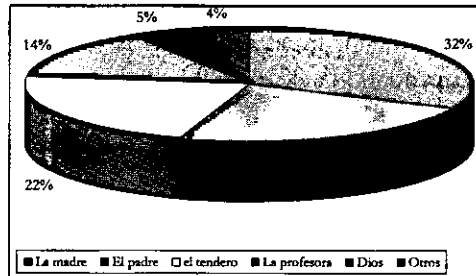
Los resultados muestran que para los menores el trabajo tiene una doble implicación que es aparentemente contradictoria: a) si se trabaja se tiene dinero y b) si se trabaja es porque no se tiene dinero. Sin embargo, y según Wallon (1965), este tipo de afirmaciones “lejos de ser engañosas, se convierten en índices para establecer cuáles son las posibilidades del niño, cuáles son sus insuficiencias y qué mecanismos utiliza o priman en sus respuestas”.

Los menores asociaron el concepto dinero con dar (20%), que se refiere a la posibilidad de regalar cuando se tiene. Así mismo, citaron nuevamen-

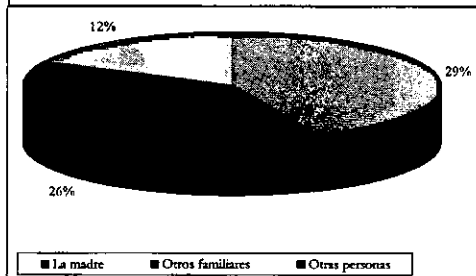
te aspectos que se relacionan con sus necesidades básicas, como alimento y abrigo; esto permite corroborar que, por muchas carencias que tenga el ser humano, éste tiende a resolver primero sus necesidades primarias, y sólo en la medida en que satisfaga éstas, centrará su interés en otras de orden superior.

Autoridad

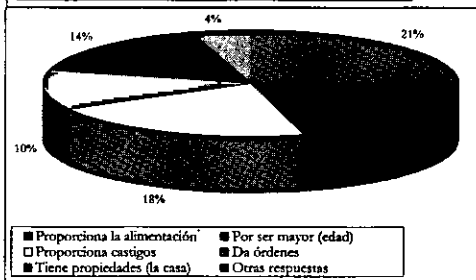
¿QUIEN LA EJERCE?



¿QUIEN NO LA EJERCE?



¿POR QUÉ?



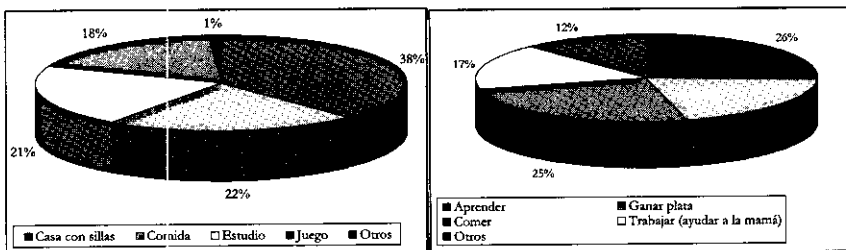
Los niños entrevistados señalaron a los padres (32%) –con una ligera ventaja para la madre–, el tendero (23%) y la profesora (22%) como figuras de autoridad en la casa, el barrio y la escuela respectivamente. De igual forma, indicaron que el padre (33%), la madre (29%) y otros familiares (26%) también son estímulos representativos de la no autoridad. Esta apa-

rente contradicción, como ya se dijo, se debe a los mecanismos de insuficiencia que priman en el menor; además, aunque para ambos valores se señalaron las mismas personas, los referentes que se utilizaron en cada caso son distintos.

Los menores sustentaron que la madre es una figura de autoridad porque les prepara y les sirve la comida; el padre lo es porque lleva a casa el dinero para comprar los alimentos. Ellos citaron, así mismo, las órdenes y castigos que les propinan sus padres como las razones por las cuales los consideran también figuras de no autoridad. La investigación señaló también que los niños de la muestra asociaron el concepto de autoridad con la edad (18%), el tamaño (10%) y la posesión de propiedades.

El análisis de los resultados permite concluir que en las comunidades como la del estudio se reconoce, en general, la autoridad y el liderazgo en el tendero, la maestra y el “tegua”, ya que se relaciona a estas personas, al igual que a los padres, con las necesidades básicas de alimentación, educación y salud respectivamente. En efecto, estas personas ayudan o facilitan la solución (parcial y temporal) de los problemas domésticos y económicos de estos sectores. En síntesis, “la autoridad está representada en una figura salvadora, humanitaria y representante de los intereses comunes” (De Hoz et al., 1983, p. 237).

Escuela



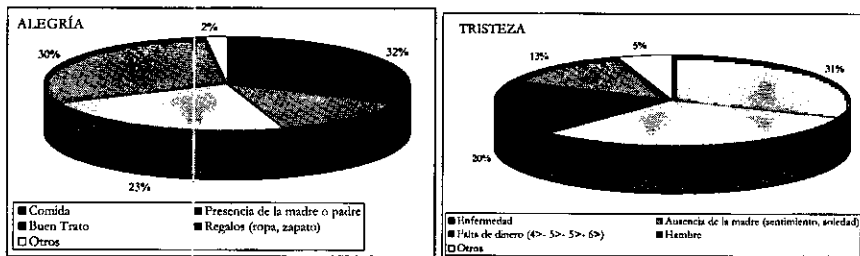
Antes de analizar los resultados de esta categoría, es fundamental destacar que debido a que los niños del estudio pertenecen a los Hogares Comunitarios de Bienestar, ellos, a diferencia de aquellos que no se benefician de este programa, tienen una idea de escuela que se relaciona con el concepto tradicional.

Los niños definieron la escuela como “una casa con sillas”, “ahí me dan comida”, “ahí se estudia” y “es para jugar”; también asociaron este concepto con los actos de aprender, ganar plata, comer y trabajar (para ayudar a la madre). Los menores tienen claro que van a la escuela a aprender, a jugar y, un dato muy importante, a comer, con la finalidad expresa de conseguir en el futuro comida, dinero y trabajo para ayudar a la madre.

Estas respuestas demuestran, como sucede con otras categorías exploradas, que los menores relacionan el concepto escuela con la satisfacción de necesidades básicas; también evidencian que los niños son conscientes de su realidad en el sentido de que reconocen en la escuela un medio que les facilitará el logro de una vida mejor.

Precisamente, esta investigación muestra los efectos positivos de la educación infantil en los menores de la muestra; sus respuestas reflejan el desarrollo temprano de la conciencia, la diferenciación de sí mismos respecto a otros y de sí mismos dentro de los otros, así como la asignación de una finalidad a las cosas y a las acciones que se tienen o se realizan. Esto evidencia que el pensamiento de estos niños está íntimamente conectado con su entorno y, sobre todo, con sus experiencias personales; contrario a lo que sucede con los niños de sectores privilegiados, cuyas respuestas carecen de finalidad: “la escuela es un parque grande”, “tiene piscina”, “es como un castillo” y sirve para “saber cosas”.

Felicidad



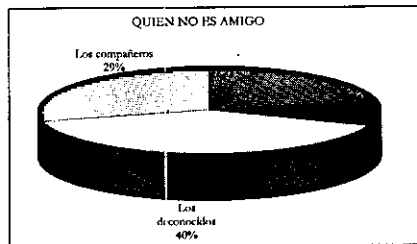
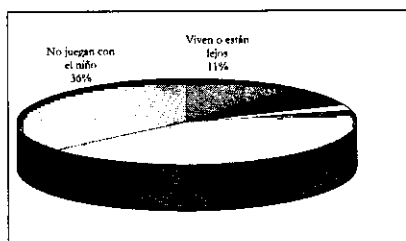
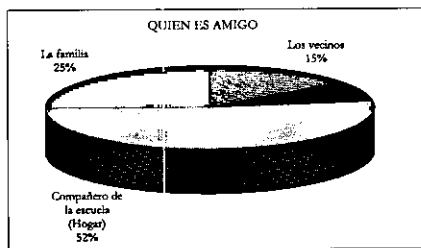
Nuevamente los niños asociaron una categoría, en este caso el concepto de felicidad, con la satisfacción de necesidades básicas; en efecto, los menores relacionaron alegría y tristeza con tener comida, presencia de figuras de afecto (como los padres), buen trato y recibir regalos (como ropa y zapa-

tos); además, indicaron la enfermedad de ellos o de miembros de su familia como causantes de tristeza.

Aunque es difícil hacer inferencias sobre este concepto, pues en la obtención de información se utilizó básicamente el lenguaje del menor y, en menor grado, la observación directa, se encontró que la familia es la principal fuente de felicidad para el niño; en ella se encuentran la madre y los hermanos, de manera estable, y el padre, de forma temporal, a quienes el menor relacionó con felicidad porque satisfacen sus necesidades de comida y afecto.

Los resultados muestran también que el menor identificó a sus amigos fuera de su espacio familiar, lo que evidencia su capacidad para interactuar con el otro y asimilar y trascender sus afectos hacia ese otro. En respuestas como: “mis amigos se ponen tristes cuando se enferman”, “mi mamá se pone triste cuando pelea con mi papá” y “mis amigos están tristes cuando no juego con ellos”, se puede observar que las propias experiencias del menor le permiten comprender los sentimientos de los demás. El niño ha descubierto, gracias a la interacción con otros, que los demás tienen que ver con su felicidad y que al tiempo él influye en ellos.

Amistad

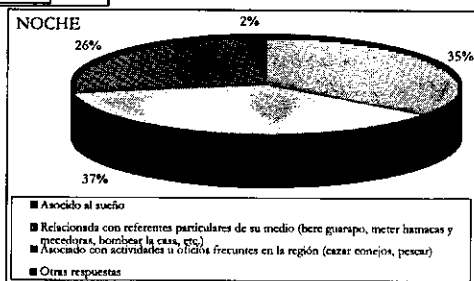
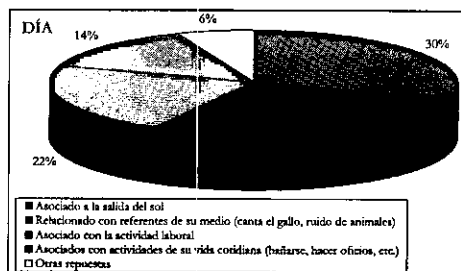


Los menores mostraron una tendencia a relacionar, en un alto porcentaje, la amistad con la cercanía o proximidad; de tal forma que el 52% consideró como amigos a sus compañeros de escuela (Hogar Comunitario de Bienestar), el 25% a los familiares y el 15% a los vecinos.

Las teorías de Wallon (1980) permiten explicar el porqué los niños incluyeron a los compañeros de escuela en la categoría de amigos: el espacio no es factor único que determina o delimita el medio del menor; la escuela, por ejemplo, llega a ser en ocasiones más importante que el hogar ya que implica una similitud de intereses, obligaciones y costumbres. Los niños van a la escuela para instruirse; pero también es cierto que este espacio lleva consigo la necesidad de relacionarse interindividualmente y, por ende, propicia lazos afectivos con los compañeros.

El estudio permitió determinar que el mayor porcentaje de niños (37%) respondió que sus amigos eran aquellos que compartían sus juegos; un alto porcentaje (28%) relacionó la amistad con "dar" (dulces, frutas y comida en general), el 20% asoció el concepto con "cercanía" física y un porcentaje igual (20%) definió la amistad en función de sentimientos como el cariño (11%) y la alegría (9%).

Tiempo

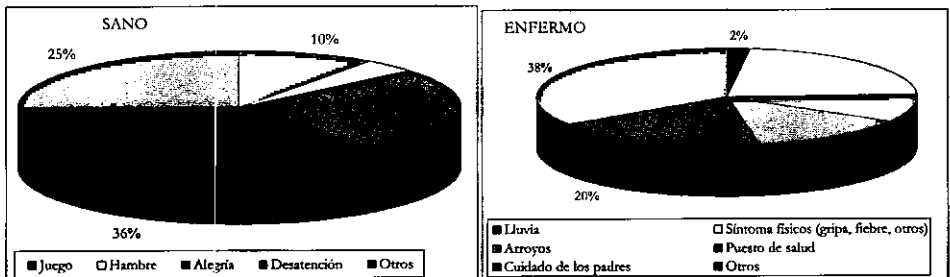


La mayoría de los niños centraron sus respuestas en el referente universal de la salida del sol (30%) para reconocer el día, y en el sueño (37%) para reconocer la noche; para ello se refirieron, en un alto porcentaje, a elementos de su medio, como el canto del gallo para el comienzo del día (28%), y beber guarapo, meter las mecedoras o “bom-bear” la casa, para la llegada de la noche (35%).

Aunque para el niño (especialmente en edades tempranas) el tiempo es en uno de los conceptos más difíciles de describir, debido a su condición abstracta, los menores objeto de investigación utilizaron elementos bien concretos para explicar su concepción del día y la noche, elementos que, entre otros aspectos, permiten imaginar de manera seguramente fiel cómo es una jornada completa en la vida de estos niños.

La revisión global de las respuestas en otras categorías permitió obtener la más significativa información de cómo los niños en estudio manejan el concepto del tiempo. Se observó, por ejemplo, su enorme habilidad para anticipar e interpretar reacciones de personas cercanas a ellos, y su capacidad para describir sentimientos y conductas que éstas pueden llegar a experimentar; esto, en esencia, no es otra cosa que adelantarse en el tiempo y describir el futuro. Así mismo, se pudo establecer que, cuando indicaron y definieron el concepto escuela como determinante parcial de su futuro y mostraron la proyección que ésta pudiera tener en su desarrollo, los menores mostraron la mayor abstracción que puede hacerse del tiempo y evidenciaron en ocasiones un sentido primario de extrapolación.

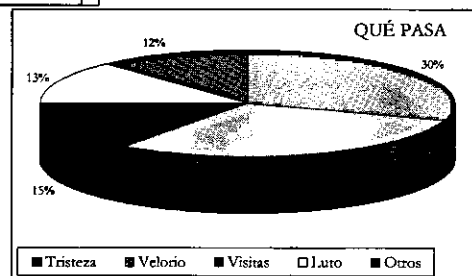
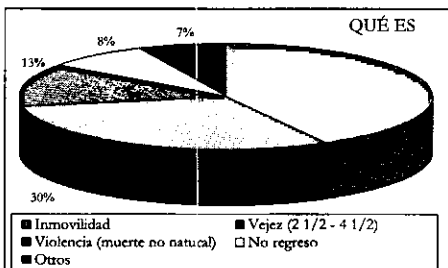
Salud



El análisis de este concepto buscaba principalmente identificar qué significaba para los niños estar sano o enfermo. Así, relacionaron estar sano con “poder jugar”, “tener hambre” (en el sentido de que tienen apetito cuando están bien), “estar alegre” y “los papás no están pendientes de uno” (porque están sanos). Señalaron también que se está enfermo “por la lluvia que produce enfermedades”, “porque me meto en los arroyos que son de agua sucia” y “porque me llevan al puesto de salud”.

Se puede concluir que estas respuestas involucran aspectos relacionados con factores fisiológicos (hambre), estados de ánimo (alegría) y problemas de saneamiento (arroyos); evidencian, además, la existencia de servicios de salud (puesto de salud). Los datos permiten establecer también que los menores del estudio distinguieron claramente la salud (estar sano) y la enfermedad (estar enfermo), e identificaron los elementos del medio que se constituyen en la representación social o referencia de lo que para su comunidad es la enfermedad. De igual forma, se podría señalar que los niños han desarrollado una conciencia o conocimiento de lo que es el “estado de salud”; por esta razón es más fácil para ellos asumir conductas que permitan conservar el bienestar, aunque no puedan, en principio, modificar las condiciones externas que se oponen a ello.

Muerte

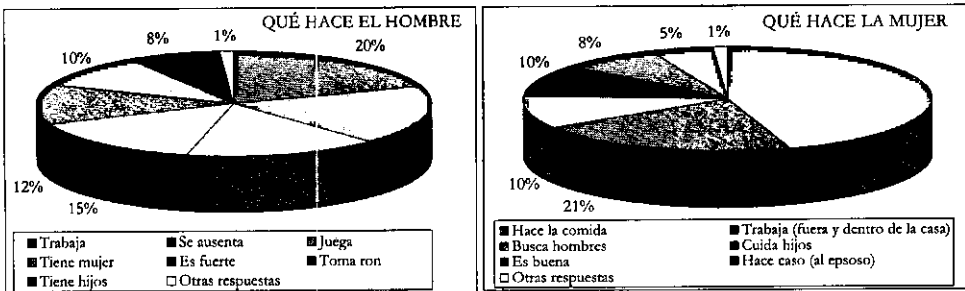


Los niños de la muestra asociaron este concepto con inmovilidad, vejez, violencia (muerte no natural) y no regreso; así mismo, a la pregunta ¿qué pasa cuando alguien muere?, respondieron lo siguiente: produce “tristeza”, se hacen “velorios”, “llegan visitas” y las personas “se ponen de luto”.

El análisis de los resultados permitió encontrar que el mayor porcentaje de niños (40%) se refiere a inmovilidad para describir este concepto: “no se mueve ni habla”, “estar acostado”, “estar tieso” y “tener los ojos cerrados”; esto sugiere que probablemente los menores han tenido un contacto directo con la muerte, es decir, han podido observarla más de cerca. Esa capacidad para describir el hecho podría deberse a las propias carencias y condiciones de vida de las comunidades pobres: en estos sectores no existen las salas funerarias como se ven en las grandes ciudades y las personas acostumbran a realizar los velorios en las casas.

La comparación de las respuestas de los niños investigados con la de los menores de clase privilegiada permitió encontrar en los primeros una significativa ausencia de la referencia a Dios o al cielo cuando hablan de muerte; esta referencia sí aparece en los niños de clase alta. Precisamente, respuestas como “se va al cielo” y “Dios se lo llevó” evidencian que éste puede ser el mejor recurso del que disponen los sectores privilegiados para describir esta experiencia. Así mismo, y con base en los estudios que sobre la percepción de la muerte realizó Aberasturi (1978), se puede señalar que la noción que tienen los niños de clase privilegiada no les ayuda a elaborar el duelo en caso de vivir el suceso, pues estas creencias “incrementan fantasías del niño, trastornan su adecuada superación y perturban el vínculo del niño con el mundo adulto” (p. 95).

Género



Los niños asociaron la figura masculina con trabajo (20%), ausencia (18%), juego (16%), mujer (15%), fuerza (12%), consumo de alcohol (10%) e hijos (8%). La mujer es proveedora de comida (45%), trabajadora dentro y fuera del hogar (21%), compañera de un hombre (10%), madre de unos hijos (10%) y, en porcentajes menores, bondadosa, obediente y sumisa.

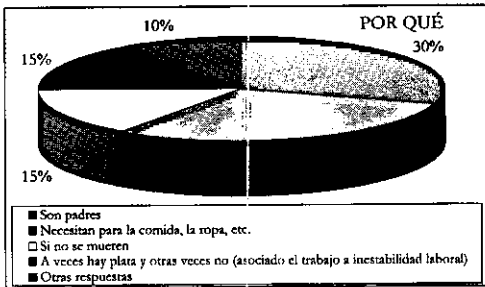
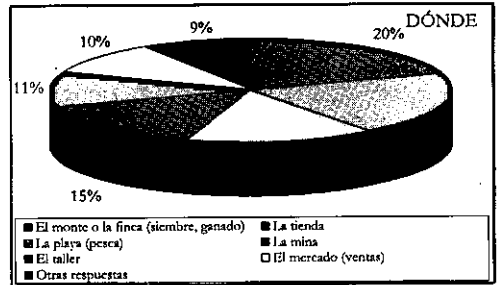
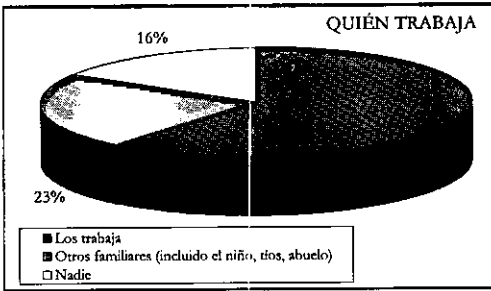
En la mayoría de las categorías estudiadas se aprecian aspectos comunes que, debido a su frecuencia y a que trascienden el concepto mismo, están en posición primordial en cuanto a la relación niño-entorno. El primero de estos aspectos es el alimento, que se expone como una necesidad sentida para los niños en estudio. Este elemento aparece una vez más en la categoría *género*: para los menores el padre se encarga de aportar el dinero necesario para la consecución de la comida, y la madre contribuye también con la labor anterior al encargarse de preparar los alimentos. Se aprecia que en este concepto se correlacionaron notablemente el trabajo y las necesidades básicas, aspectos que, a su vez, están conectados a los roles del hombre y la mujer.

En muchas comunidades de América Latina (y las nuestras no son la excepción) "existe un prejuicio profundamente asentado con respecto al rol masculino, que dice que los hombres no deben tomar parte en las tareas de crianza, y que incluso milita contra la 'interferencia' masculina. Cualquier intento de alterar ese modelo cultural podría ser percibido como una intrusión dentro de lo que se considera territorio femenino" (Fundación Bernard van Leer, 1989, p.41). Así mismo, la investigación que realizó Shirley de la Hoz y colaboradores (1983) en Plato (Magdalena) señaló que las madres enseñan a sus hijos las diferencias entre niños y niñas en términos de juego, ropa, cualidades como la fuerza, necesidad de llorar, etc., factores que tienen una marcada connotación machista (p. 233).

En consideración de lo anterior, no resulta extraño que los menores del estudio hayan asociado el rol de la mujer con cocinar, hacer oficios, atender a los hombres y a los hijos y comportarse de manera obediente y sumisa; de igual modo, no sorprende que estos niños hayan relacionado el rol del hombre con conseguir dinero, ausentarse, jugar, tomar alcohol, dominar y ser fuerte, complacer a la mujer y a los hijos (esto se presentó en una posición secundaria) y en general con obligaciones de carácter económico.

Algunas respuestas (que por cierto no fueron muy frecuentes en niños de otras condiciones socioeconómicas) permiten describir las características del entorno inmediato de los menores en estudio y los efectos que éste ejerce sobre ellos. En efecto, afirmaciones como “la mujer tiene que atender al marido”, “buscar hombres”, “besar y abrazar a los hombres”, y “el hombre es el que hace hijos”, remiten a las probables experiencias de los niños que están determinadas por sus condiciones precarias de vida. En estas respuestas los menores asociaron al hombre y la mujer como pareja y, en un alto porcentaje, esta relación está operacionalizada por expresiones de tipo afectivo y sexual entre ambos.

Trabajo

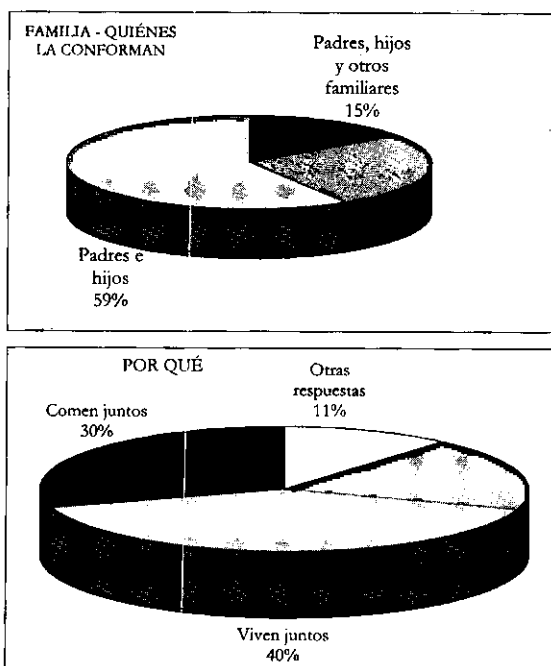


Aunque en el análisis del concepto *dinero* se presentan algunas consideraciones sobre el inevitable nexo que existe entre dinero y trabajo, a continuación se presentan algunos planteamientos sobre el particular.

El hecho de que gran parte de las comunidades en estudio son de composición rural o en transición y que su estilo de vida conserva y asimila mucho del modo campesino explica, en gran parte, los resultados del concepto trabajo. Se aprecia que en un 61% los padres son los que trabajan;

sin embargo, este porcentaje es relativo al número total de las personas que lo hacen en la familia, pues aunque en un 16% nadie trabaja, en el 23% de casos laboran otros parientes diferentes a los padres. Esto indica que muchas veces la familia es “sostenida y ayudada por contribuciones de tíos y abuelos que no siempre viven con ella”, o que en otros casos el mismo niño realiza pequeños trabajos o recibe ayuda directa de otras instancias, por ejemplo, del Instituto de Bienestar Familiar.

Familia



Los niños del estudio concibieron la estructura familiar en términos de las personas que la constituyen, así: padres e hijos (59%), uno de los padres y los hijos (26%), y padres, hijos y otros familiares (15%); esta última estructura comprende generalmente a hermanos, tíos y abuelos.

Es importante mencionar que en sus respuestas los niños incluyeron el concepto “nosotros” para referirse a los hijos y demás familiares; este hecho ha sido estudiado por algunos autores, que le atribuyen dos sentidos: a) el “nosotros” como representación de solidaridad (todos nosotros) y b) el “no-

sotros" excluyente y restrictivo (nosotros y los otros). El segundo sentido parece ser el más frecuente, y si se conecta con la realidad de los menores objeto de esta investigación, se puede concluir que responde a una actitud de protección y defensa apenas obvia en niños que se desenvuelven en un medio general y cotidianamente hostil. Aunque en un contexto universal el "nosotros excluyente" podría representar para los sectores en desventaja socioeconómica un obstáculo e incluso un peligro para extender las relaciones interpersonales, éste se constituye en un factor protector de la familia, el grupo social y la comunidad, que genera en el colectivo un alto sentido de pertenencia y de solidaridad.

Si se mira a la familia tal como la perciben los menores en estudio: un grupo definido y claramente estructurado, se puede concluir que se confirma la necesaria dialéctica en la concepción del niño en relación con su medio (valga decir "sus medios") Wallon (1965) aseguró al respecto que "el armazón de un grupo no es una suma de relaciones inter-individuales. Si existe, se debe indudablemente a la presencia de sus miembros y a lo que dan de sí mismos. Dependerá, por consiguiente, de lo que son y hacen los miembros. Pero a su vez, el grupo les impone sus exigencias. Da a su actividad nuevas formas y objetivos particulares" (p.127). En este sentido, la familia (núcleo generador de la sociedad) dirige las acciones del niño, pero éste, a su vez, y de acuerdo con sus características, motivaciones, intereses, roles, etc., redefine el grupo familiar y, en consecuencia, su grupo social y su comunidad.

En lo que se refiere a las respuestas en las que los menores mencionaron la presencia de un solo padre, se observa con cierta frecuencia que los niños señalaron la muerte de sus padres o la ausencia de alguno de ellos en forma permanente (por separación) o temporal (por razones de trabajo). Sin embargo, se aprecia que, en ocasiones, estas respuestas no coinciden con situaciones reales (conocidas por las maestras o madres comunitarias), pues algunos de los padres que se señalaron como muertos estaban en realidad ausentes de sus hogares. De cualquier manera, los resultados muestran que este hecho no es predominante (parte del 26%). Ya De la Hoz y colaboradores (1983) encontraron que en "la estructura familiar se presenta poca incidencia de abandono del hogar por parte del padre" (p. 140).

Así mismo, a igual que en la categoría de amistad, el análisis del concepto familia permite establecer que el rescate de los valores sociales, que es una ventaja en el tipo de familia estudiado, se constituye en un factor de esperanza para que los niños en desventaja socioeconómica revivan la pequeña posibilidad que tienen de cumplir realmente un papel protagónico en la transformación y desarrollo personal y social.

Referencias

- Aberastury, A. (1978). *La percepción de la muerte en los niños*. Alemania: Ed. Kargieman.
- Amar, J. & Abello R. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Álvarez de Hetier, L. (1995). Intervención racional y representaciones sociales. *Revista Avepso*, Vol XVIII. Venezuela.
- Angarita, C., Cabrera, K. & Iriarte, F. *Elaboración del sentido de realidad en niños entre 3 y 7 años de sectores en desventaja socioeconómica de la Costa Caribe colombiana*, proyecto de investigación, Universidad del Norte, Barranquilla.
- Banchs, M. (1991). Representaciones sociales. Pertinencia de su estudio y posibilidades de aplicación. *Boletín de AVEPSO*, Vol. XIV.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Madrid: Paidós.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Butterworth, George. (1990). *Algunas ventajas del egocentrismo*. En J. Bruner y H. Haste, *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Carrizo, L. (noviembre de 1998) Cornelius Castoriadis (1922-1997), el filósofo de la imaginación social. *Separata de la Revista Educación y Derechos Humanos (SERPAJ)*. Cuadernos para docentes [en red]. Disponible en: www.magma-net.com.ar
- Cortés, P. C. E. (2000). *Teoría de las representaciones sociales*. Tesis de grado, Universidad de Antofagasta, Chile [en red]. Disponible en: www.monografias.com
- Cortés Pinto, C.E. Tesis de grado sobre Teoría de las Representaciones Sociales, Universidad de Antofagasta, Chile. www.monografias.com
- De la Hoz, S. et al. (1983). *Intervención inicial y planeación de un programa de psicología comunitaria en una comunidad marginada de Plato, Magdalena*. Tesis de grado, Universidad del Norte, Barranquilla.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Emile Durkheim (1985). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

- Fundación Bernard van Leer (1989). *Niño y comunidad*. Informe y conclusiones del X Seminario Internacional. Jamaica: Autor.
- Gardner, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución Cognitiva*. España: Piadós.
- Günther, G. (1979). Life as Poly-Contextuality. En *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähiger Dialektik II*, Hamburg.
- Hegel, G. W. F. (1988). *Grundlinien der Philosophie des Rechts, Vorrede (1820)*. Lo que es racional es real, y lo que es real es racional. Principios de la filosofía del derecho. Barcelona, EDHASA.
- Héller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Hernández, S. et al. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw-Hill.
- Inge Brethernton (1990). En J. Bruner Y H. Haste, *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1993). La Representación social: Fenómeno, concepto y teoría, Capítulo XIII. En S. Moscovici, *Psicología Social, pensamiento y vida social*. Barcelona: Piadós.
- Krauss, R. & Gluckberg, S. (1969). The development of communication competence as a function of age. *Child Development*: Vol. 40.
- Kosslyn, S. (1981). *Images and Mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ledrut, R. (1987). Sociétés réelle et société imaginaire. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 82, 41-52.
- Lefebvre, H. (1992) *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza Editorial. Madrid.
- Light P. (1983). La asunción social de roles: Revisión selectiva de las últimas investigaciones evolutivas. *Infancia y Aprendizaje, Monografía*, 3. Madrid, España.
- Light, P. (1979). *The development of social sensitivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, N. (1980, 1981, 1989). *Gesellschaftstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der Modernen Gesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp, 3 vols.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp [Traducción castellana].
- Maratsos, M. (1973). *Non egocentric communication abilities in preschool children*. *Child development*: Vol. 44.
- Montealegre, R. (1992). Vigotski y la concepción del lenguaje. *Serie cuadernos de trabajo*, 8. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moscovici, Sergei (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, Sergei (1993). *Psicología Social, Tomo II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Piadós.
- Mossler, D; Marvin, R. Y Greenberg, M. (1976). Conceptual Perspective Taking in two to six years old children. *Developmental Psychology*: Vol. 12.
- Muñoz, J. y Landazabal, J. (1984). Acerca de la educación de la infancia. *Revista Educación y Cultura 2*. Bogotá: FECODE.

- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- Pintos, J. L. (marzo de 1993). Apéndice II. Mapa conceptual de los imaginarios sociales. Orden social e imaginarios sociales. Santiago de Compostela, Grupo Compostela de Estudios sobre Imaxinarios Sociais. Universidade de Santiago de Compostela, Galicia, España.
- <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/ordensocial.htm>.
- Pintos, J. L. (noviembre del 2000). Construyendo realidades: imaginarios sociales. Papeles de trabajos 1. Grupo Compostela de Estudios sobre Imaxinarios Sociais. Universidade de Santiago de Compostela, Galicia, España, p. 3. http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/construyendo.htm#_ftnref5.
- Pintos, J. L. (1999). Prólogo. En Casais, Eric et al., *Televisión e sociedade*. Santiago, Lea.
- Pintos, J. L. (1990). *Las fronteras de los saberes*. Madrid: Akal.
- Pintos, J. L. (1994). Sociocibemética: Marco sistémico y esquema conceptual. En J. Gutiérrez & J. M. Delgado (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 571-572). Madrid: Síntesis.
- Pintos, J. L. Teoría constructivista-Una teoría de los imaginarios sociales en red. Pág. 1. <http://web.usc.es/~jlpintos/imaginario.html>
- Pintos, J. L. (marzo de 1993). Orden social e imaginarios sociales. Una propuesta de investigación. Santiago de Compostela. <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/ordensocial.htm>
- Pintos, J. L. (julio de 1994). Los imaginarios sociales (La nueva construcción de la realidad social). Santiago de Compostela. web.usc.es/~jlpintos/articulos/index.html
- Schütz, A. (1971). *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schütz, A. (1964). The well-informed citizen. En *Collected Papers, II: Studies in Social Theory*, The Hague, Martinus Nijhoff (pp. 120-134). [Hay traducción castellana en B. Aires, Amorrortu].
- Vygotski, L. (1979). *Desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Estudios y Ensayos.
- Wallon, H. (1965). *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Tomo I. Buenos Aires: Lautaro.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- Weber, M. (1917). «El sentido de la libertad de valoración en las ciencias sociológicas y económicas» y «La ciencia como vocación» (1919) publicadas originariamente en el volumen que recoge sus escritos sobre la ciencia: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (1922). Hay varias ediciones castellanas de ambos escritos.