

# **RELATOS DE NIÑOS Y NIÑAS SOBRE EL AGUA:**

## **Un análisis de sus saberes e interacciones**

Flor Alba Santamaría V.\*

Martha Helena Barreto R.\*\*

Karina Claudia Bothert O.\*\*\*

### **1. INTRODUCCIÓN**

Se presenta a continuación de manera amplia los resultados de la investigación “Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos: Una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones”<sup>1</sup>, reflexión que nos permite pensar tal y como el presente evento lo plantea ¿Cómo se integran a los procesos reflexivos de la etnografía/investigación cualitativa con las ideas, los trabajos, los sueños y las acciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes?

Se planteó un enfoque desde el lenguaje, la interacción y la narración, dado que no hay ningún uso lingüístico que no esté enraizado en la cultura, y no existen relaciones entre el lenguaje y la sociedad que no se lleven a cabo, al menos, en parte, por medio de la interacción verbal. En cuanto al tema de la narración es necesario tener en cuenta al sujeto que habla, que puede situarse bien sea como sujeto comunicativo en tanto ser que pone en escena su discurso en función de la diversidad de influencias que tiene sobre el otro, o como sujeto discursivo, empeñado en una actividad descriptiva, narrativa o argumentativa; de la actividad de estos dos tipos dependerá el tipo de texto. Por último resaltamos el tema de la diversidad y creación discursiva de los relatos infantiles, en tanto se considera que en cuanto productor de sus propios discursos, el niño se puede considerar como autor, con

---

\*Doctora en ciencias del Lenguaje de la universidad Paris V. Profesora titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

\*\*Magister en filosofía Universidad Javeriana. Socióloga. Profesora e investigadora en el campo de la educación.

\*\*\*Magister en Psicología del niño y del adolescente de la universidad René descartes Paris V. Profesora Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>1</sup> Investigación realizada por el grupo de investigación: Lenguaje, Discurso y Saberes con financiación del Centro de investigaciones y Desarrollo científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia.

muchas posibilidades de organizar su producción y de crear la heterogeneidad tanto de personajes como de movimientos discursivos. (Frédéric, François: 2004).

Esta investigación es relevante por cuanto se toman elementos de la etnografía y del lenguaje (análisis de relatos) que han aportado al desarrollo de otros trabajos a partir del análisis de las voces y expresividad narrativa de los niños y niñas.

La pregunta esencial que abrió la investigación fue ¿Qué saberes tienen los niños y las niñas sobre el agua, en el contexto urbano?

La educación es fundamental para formar personas responsables que presten interés en conocer sobre el agua, sobre la crisis y de esta manera puedan actuar para apreciar su utilidad y reducir los niveles de contaminación. Siguiendo esta ruta, la investigación interrogó los saberes infantiles, acerca de los recursos hídricos del entorno en el área urbana; sobre las interacciones y narrativas que dan lugar a las representaciones infantiles relacionadas con el tema.

En unas instituciones escolares de la periferia de una gran ciudad como lo es Bogotá cercanas a un río de particular importancia –el Tunjuelito- y con el desplazamiento al páramo del Verjón, el equipo de investigación se esforzó en buscar respuesta a todas estas inquietudes, con tres grupos de niños escolarizados y con sus respectivos profesores.

## **2. METODOLOGÍA**

### Enfoque etnográfico

El investigador ha pasado a ser un actor en construcción de una nueva identidad, la que incluye lo que antes era extraño y lejano. El etnógrafo tiene que dar algún significado a todo aquello que ha pasado por su mirada y la interacción con los otros, toca los hilos invisibles de lo visible, muestra lo que está más allá de lo evidente, le da forma y lo estructura ante nuestros ojos.

Tal como lo plantea Galindo J. (1998) la percepción es el centro del trabajo etnográfico, por esto el lenguaje es tan importante, el visual, el natural, todo el universo semiótico configura el cosmos visible del oficio de la mirada y el sentido. Cada registro de audio, fílmico y fotográfico, la voz que hay en cada relato contienen un universo de sentido que se nos presenta para analizar.

La etnografía, es, en principio, un oficio de descripción, por lo tanto el lenguaje sustantivado es la base del registro de lo observado. Cuando aparecen los instrumentos tecnológicamente propicios para un mejor registro como la fotografía, el cine, el video, la grabadora, el oficio se puntualiza en las marcas de tiempo-espacio, de las situaciones, las personas y los objetos.

El etnógrafo es, entonces, un escritor, un creador de imágenes que muestran los caminos de lo que está más allá de lo evidente. Pero también es un ser analítico y observador, especializado en mirar y escuchar detenidamente y por largo tiempo. La información etnográfica hoy aparece como un camino hacia la comunicación, un elemento más del oficio de entender al otro, un componente entre otros, de la nueva configuración de la convivencia de lo múltiple y plural.

La etnografía supone un itinerario de exploración y de descripción. Para el etnógrafo el mundo social, en principio es un territorio donde ocurren sucesos que hay que registrar para después intentar entender. El eje del oficio de la mirada y el sentido es el registro. El etnógrafo requiere de un buen mapa de acontecimientos posibles para un registro fino de todos ellos, el indagador debe ocuparse de él como primera actividad básica y estratégica, la cual antecede al trabajo pesado de la descripción detallada.

#### Etnografía con niños: punto de partida

Siempre se la habla a los niños, se habla sobre los niños, en esta investigación fuimos a hablar con los niños, para ello como equipo de investigación nos descentramos del lugar del saber para darle este espacio a los niños, haciendo uso de algunas herramientas que nos brinda la investigación cualitativa y el método etnográfico.

### 3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS

#### 3.1 Contexto y población

La investigación se llevó a cabo en la localidad de Tunjuelito de la ciudad de Bogotá, Distrito Capital. El trabajo investigativo se desarrolló en dos instituciones educativas: El Instituto Nacional de Educación Media (INEM) Santiago Pérez y la Institución Educativa Distrital (I.E.D.) San Carlos.

El grupo de niños con que se trabajó se encontraban en los rangos de edad de los ocho (8) a los catorce (14) años, participaron en total ciento veinte (120) niños y niñas tal como se presenta en el siguiente cuadro.

Grupo	Institución	Jornada	Grado	Total
1	I.E.D. San Carlos	mañana	4° primaria	50
2*	I.E.D. San Carlos	mañana	4° y 5° primaria	30
3	INEM Santiago Pérez	mañana	5° primaria	40

\*grupo de niños sordos

3.2 La Ruta de Investigación: Los siguientes fueron los pasos recorridos en la investigación:

- **Inmersión en el territorio donde se llevó a cabo la investigación:** para reconocer el territorio el equipo de investigación<sup>2</sup> hizo un recorrido por los alrededores del río Tunjuelito, y las escuelas seleccionadas para el trabajo con los niños. A partir de esta experiencia cada uno de los integrantes del grupo de investigación, realizó una crónica del viaje, en la cual se plasmaron las sensaciones y percepciones que el río y el agua despertaron en cada uno de ellos.

- **El recurso de la literatura:** La narración y literatura es otra de las estrategias utilizadas y recomendadas en el trabajo con los niños. Cuando contamos un cuento entran en escena

---

<sup>2</sup> Equipo interdisciplinario conformado por lingüistas, filósofos, psicólogos, pedagogos, artistas con experiencia en el trabajo con niños y niñas.

símbolos, palabras, historias que insisten en la tradición popular y en los lazos ancestrales, por cuanto los cuentos se transmiten de generación en generación, de boca a oreja.

Con el fin de crear un ambiente comunicativo propicio para que los niños hablaran sobre la temática propuesta se realizó un ejercicio de lectura en voz alta de los cuentos:

“El Pequeño caballo que comía nubes al desayuno: del escritor Triunfo Arciniegas” y  
“La luz es como el agua”: del escritor Gabriel García Márquez.

Después de la lectura se explicó la diferencia entre el cuento y el relato. Se dieron algunos ejemplos de relatos orales de experiencias vividas que tuviesen alguna relación con el agua, como el siguiente ejemplo.

*“.. Un día estaba lloviendo muy fuerte, cayó granizo y las calles estaban inundadas. Ese día yo salí porque me habían invitado a un cumpleaños y entonces cuando fui a cruzar la calle pasó un bus y me salpicó y me mojó la ropa y tuve que devolverme a la casa a cambiarme”.*

Enseguida se les solicitó a los niños que relataran una experiencia que hubiesen vivido y que se relacionara con el agua.

- **Recopilación de relatos:** En la ruta de acción propuesta en esta investigación el relato del niño aparece como el logro obtenido al final del recorrido. Después de haber realizado ejercicios que involucran los juegos, la escucha de cuentos, los niños se atrevieron a construir sus propios relatos, producto de sus interacciones y vivencias. Estamos aquí ante una de las formas más elaboradas y complejas que tiene el niño de representarse el mundo.

Se registraron, en audio, inicialmente aproximadamente 80 relatos que se transcribieron de lo oral a lo escrito, de este registro se seleccionaron 54 que eran audibles y que reunían las características del relato que se les había solicitado.

Se obtuvo una recopilación bastante importante de relatos, pues una vez que los niños entendieron la dinámica y se apropiaron de esta forma de volver palabra sus vivencias es como si algo se desplegara en su psiquismo y empezó a emerger un relato detrás de otro.

La recolección de la información se realizó también mediante entrevistas donde se solicitaba información acerca del conocimiento que ellos tenían acerca del agua. Además se recogieron producciones gráficas elaboradas por los niños, tales como dibujos, maquetas y mapas.

### 3.3 Análisis de las expresiones verbales

A partir de la muestra seleccionada se realizó un análisis identificando en los relatos: los enunciados relacionados con el agua, los que se referían a lugares de agua, y los movimientos discursivos que realizan los niños en la construcción de sus relatos.

De los 54 relatos se seleccionó la muestra final de 48 en los que se narraban experiencias relacionadas con el agua. A partir de esta muestra, se realizaron aproximaciones al sentido que subyace a los relatos, teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

a. Se identificaron:

- las expresiones que tenían relación con lo hídrico.
- los nombres de espacios donde se deposita o donde hay agua.
- las palabras que tienen relación con el agua para tratar de indagar sobre las relaciones de asociación en campos semánticos.

b. Se evidenciaron los sentidos y puntos de vista elaborados por los niños mediante el uso de metáforas, símiles y diminutivos.

A continuación se presentan ejemplos de relatos donde los niños, aluden a este aspecto.

- “Yo *no sabía nadar*, entonces mi tía dijo: que *fuéramos para el río*, entonces pues *fuimos pa'l río* y entonces dijo pues... ha, *hágale a ver si puede nadar* al menos, entonces *me metí al río* y entonces apenas... y entonces dijo pues así, entonces ella se metió, porque ella si *sabía era nadar*, entonces ella se metió y ella me llevó así comenzando pero *me tenía que sacar del agua* a cada ratico porque *me ahogaba/* (silencio)...” (Lina)

“ *Una vez fuimos a donde un..a un río* con mis tíos, mi papá, mi mamá y mis abuelitos, y, y, y había un hueco como un remolino y, y *mi abuelita se metió* y..se la llevó el hueco y *mi tía se metió* y la cogió y, pero también se la llevó y mi, mi tío se, se tiró y las cogió y después mi tío se tiró, se tiró y había una piedra y se rompió la cabeza acá (señala)” (Miguel Ángel 10 años).

En la muestra encontramos que el niño se posiciona como narrador al relatar acontecimientos que le sucedieron a él, a algún miembro de su familia o a otras personas de su entorno.

En las expresiones resaltadas en cursiva se puede constatar que hacen relación a lo hídrico es decir que los niños están dando respuesta a la solicitud que se les hizo.

Los relatos tienen una estructura, en su mayoría, con un inicio donde presentan a los personajes, indican el tiempo y el espacio en el que sucedieron los acontecimientos. Hay algo que le sucede al narrador o a otra persona familiar o conocida y hay un cierre o finalización del relato, lo que indica que los niños saben estructurar el relato y todos hicieron alusión de diversas maneras, al tópico que se les solicitó que relataran: “el agua”. Para presentarse como protagonista el niño utiliza el pronombre personal *yo*- “Yo no sabía nadar”-, para incluir a otros personajes utiliza el pronombre personal “*nosotros*”, formas verbales o la preposición *con*, - “Una vez que yo iba *con* mi papa, mi mamá y mis abuelitos y había un hueco como un remolino”-.

El niño hace uso de los recursos que le proporciona la lengua para dar respuesta a una solicitud de sus interlocutores.

Identificación de enunciados relacionados con lugares donde hay agua:

En los relatos de la muestra seleccionada, se identificaron las expresiones que tienen que ver con lugares que se nombran y que refieren a lo hídrico.

Los términos referidos a lugares fueron la piscina, el río, el río Tunjuelito, la quebrada, la quebradita, el tanque, huecos en la calle llenos de agua.

*“Cuando tenía tres añitos me tiré a la piscina y casi me ahogo”*

*“Yo estaba en, en una piscina,...y... ..y yo estaba nadando, y entonces..., y entonces yo estaba parada y me empujaron de adelante y me caí así para atrás y me ahogué”*

Los acontecimientos narrados por los niños, en los relatos, donde hacen referencia a la palabra piscina como espacio, tienen que ver principalmente con situaciones de peligro,

donde el narrador o alguno de los personajes que figuran en el relato, estuvieron en riesgo de ahogarse.

Es importante resaltar que la forma de narrar y de presentar las acciones pasadas, actualizándolas en el momento de la narración con dramatizaciones y clima de suspenso, son capaces de producir en quien escucha o lee los relatos efectos como miedo, dolor, nerviosismo, risa etc. Estos efectos hacen que los relatos sean interesantes, aunque en muchas ocasiones el tema fue similar, cada narrador colocó a su narración los efectos particulares de sentido y de humor, necesarios para darle credibilidad a su historia y al mismo tiempo lograr impactar a sus interlocutores.

“Yo cuando iba caminando *me encontré un río* y habían hartas piedras y que salté sobre ellas y como en *los ríos* hay las cosas abajo que unos redondos pequeños ahí se me cayó un pie, y casi no lo puedo sacar”.

“Una vez *fuimos a donde un.. río* con mis tíos, mi papá, mi mamá y mis abuelitos, y, y, y había un hueco como un remolino y, y mi abuelita se metió y..se la llevó el hueco y mi tía se metió y la cogió y, pero también se la llevó y mi, mi tío se, se tiró y la cogió y después mi tío se tiró, se tiró y había una piedra y se rompió la cabeza acá (señala)”.

El río: como espacio que lleva agua natural que fluye y tiene un recorrido y un cauce. Los niños hacen alusión al río en general donde estuvieron casi siempre con alguien (familiares), para nadar, para pescar, para pasear.

Contrario a la piscina que es espacio cerrado, el río tiene cauce y corriente, se habla de la corriente del río como el recorrido de este, las aguas que contiene el río no están quietas sino que están en permanente movimiento, en los relatos los niños hacen referencia a estos como espacios donde se meten, o donde van a bañarse pero siempre se presentó un acontecimiento de situación de riesgo. En los relatos de acontecimientos en el río, priman las acciones consecutivas, el suspenso, el ritmo ágil, casi como tratando de imitar al movimiento rápido de las aguas del río.

“Que, que una vez habían unos niños jugando fútbol, entonces *se les fue el balón al río Tunjuelito* y entonces un niño, un niño fue a coger el balón y entonces se desapareció y a los y a los dos días después encontraron el cadáver”.



“Erase una, era una vez un niño que le gus... era una vez a un niño que *le gustaba bañarse en el río tunjuelito*, pero antes no estaba contaminado, luego cuando se contaminó el río, él se fue a lavarse los pies y se enfermó de los pies y tuvieron que cortarles los dos pies”.

El río Tunjuelito: Lo presentan como lugar donde suceden acontecimientos como inundarse, donde al jugar en sus proximidades se les caen los balones, donde van a pasear, donde se les enreda la cometa, lugar donde se han ahogado personas.

El río Tunjuelito se presenta en general como un lugar contaminado, donde han visto cadáveres y basuras y donde algunos han padecido las consecuencias de las inundaciones, en alguna época se bañaban ahora parece que hay cierto temor al río, que hay miedos por los desbordamientos y las inundaciones y por lo contaminado que está.

Se habló en varios relatos del río Tunjuelito por estar próximo a las viviendas de los niños y por qué las escuelas donde se registraron los relatos se ubican también en las proximidades a este río.

Se nombran otros lugares donde hay agua donde los niños se meten juegan y se hacen bromas, también se nombra el tanque como lugar de castigo.

#### **4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

La metodología implementada nos indujo a elevar la capacidad de tener en cuenta los problemas que viven las comunidades desfavorecidas socialmente y a involucrar a sus habitantes a comprometerse en la búsqueda de las soluciones. De esta manera, los niños pasaron de ser un tema de estudio, a ser los autores de su propia experiencia. Al dar la palabra a cada niño para que relatara sus historias, se reafirmó la posibilidad de un cambio, la investigación catalizó en el grupo un proceso de autorización: autorización a ser y a actuar y a tomar conciencia de la importancia de cuidar y defender el agua y al río.

Esta experiencia con los niños culminó con una formación mestiza de la práctica y del pensamiento en todos los niveles de la vida cotidiana de la institución escolar. Las dificultades nos permitieron comprender la riqueza de la diversidad y las acciones al

exterior de la institución, lanzaron y construyeron puentes hacia el paisaje de afuera, hacia lo ambiental.

#### 4.1 Acerca de la narración y del relato<sup>3</sup>:

En el enfoque lingüístico desde donde se plantea esta investigación, relatar es una actividad lingüística que se desarrolla en medio de cierto número de tensiones y hasta de contradicciones, como las existentes entre relatar la realidad y la ficción, entre la unicidad y la pluralidad, el relato es una totalidad, lo narrativo uno de sus componentes y por ende la importancia del relato está dada porque gracias a este la transmisión de la cultura se hace masivamente por el acto narrativo oral, en las diferentes situaciones que este organiza. Es asimismo por la acción de relatar que se producen, se verifican, se reconducen, los diferentes vínculos de identidad. “*Narro ergo sum*”, “narro luego soy” afirma Jacques Bres<sup>4</sup>.

El relato -oral- aparece, entonces, como una de las principales prácticas lingüísticas humanas, al estar presente en todas las interacciones de la vida cotidiana y permitir aprehender el mundo y formalizar la interacción social. Es a Labov (1967), socio-lingüista norteamericano a quien se le debe el haber convertido el relato oral en objeto de investigaciones tanto lingüísticas como etnológicas, en este interés por el estudio del relato oral, el autor dio prioridad a la heterogeneidad discursiva y a los mecanismos de combinaciones y secuencialidad empleados por los narradores, como ingredientes primordiales para hacer interesantes sus relatos.

De los postulados anteriores se origina uno de los planteamientos más importantes, sobre el relato y es la hipótesis de que es la forma de contar y más exactamente la heterogeneidad en la organización del relato lo que constituye el funcionamiento del texto y el placer que este nos proporciona.

#### 4.2 El relato de niños y niñas: diversidad y creación discursiva

El enfoque basado en la necesidad de abordar la expresividad lingüística de los niños, teniendo en cuenta la diversidad discursiva en sus producciones orales, fue planteada por Frédéric François y otros, hace ya algunos años (1984:7). Así lo expresan cuando dicen que:

*“Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente al léxico y las estructuras gramaticales: en general es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, es entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como al discurso del otro o a mi propio discurso, es saber alternativamente responder, contar, argumentar, comparar”.*

---

<sup>3</sup> Apartes tomados de la tesis de doctorado “Juegos del Lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá elaborada por Flor Alba Santamaría.

<sup>4</sup> BRES, J. (Bajo la dirección) 1993. Le récit oral. Université Paul Valéry-Montpellier III

Además de ser productor de sus propios discursos el niño se puede considerar también como autor, con múltiples posibilidades de auto organizar su producción y de crear la heterogeneidad tanto de personajes como de movimientos discursivos.

Una estructura narrativa se construye por la necesidad del narrador de *fixar un punto de vista* y es así como ciertos hechos son seleccionados *como acontecimientos* y otros *aparecen como circunstancias*. Se puede decir que raros son los hechos que son notables por sí mismos, es la forma de enfocarlos y de contarlos la que les confiere un valor narrativo.

Analizar los discursos infantiles globalmente es hacerse las mismas preguntas que para el discurso de los adultos. No se trata de definir una manera infantil de contar sino de hacerse preguntas de manera diferente.

Una síntesis de algunos aspectos importantes a tener en cuenta en el estudio del relato infantil son:

- Los niños no cuentan como lo hacen los adultos y por lo tanto construyen relatos reconocidos como tales por sus interlocutores no importan quienes sean.
- Es lo *particular, lo singular* lo que constituye el interés de intercambio y de escucha y no el hecho de decir la misma cosa.
- Relatar aparece como una práctica más compleja y más diversa cuando se hace a partir de datos de las producciones infantiles y no de la manera como lo hacen los adultos.

No solo en el relato se analiza su estructura, se pueden identificar, los diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje que el niño realiza para dar significación a sus experiencias vividas, expresados por figuras tales como metáforas onomatopeyas diminutivos, empleados para representar sus mundos.

La voz también contiene y expresa una significación en el relato a tener en cuenta en cualquier análisis de lo verbal tal como afirma el lingüista Evelio Cabrejo.<sup>5</sup> (2007:32) *“La voz es un proceso, un movimiento; por la entonación ponemos en escena todo lo que sentimos al interior de nosotros mismos...”*

La voz del autor es un elemento muy importante en el relato y en el análisis permite encontrar los mecanismos y las estrategias sonoras que utiliza el niño en su narración por lo tanto analizar la polifonía de voces, sus ritmos, sus dramatizaciones y mezclas del lenguaje, complementan la significación y los diversos matices que integran la dimensión del relato.

---

<sup>5</sup> Santamaría, F. y Barreto, M. (compiladoras) Lenguaje y saberes infantiles. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. 2007.

El estudio del relato se nos presenta entonces como una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños y de las niñas así como también indagar acerca de la mirada que ellos y ellas tienen sobre sí mismos y sobre su entorno.

#### 4.3 El lenguaje y la teoría de los rituales de interacción

Para un estudio del lenguaje y la interacción, particularmente del relato infantil, parece importante pensar los aportes de la teoría de los rituales de interacción de Collins (2009), quien define los rituales como un encuentro pautado entre personas que, mejor o peor, han aprendido de otros y por experiencia propia a percibir, inferir, reproducir, desarrollar, improvisar esas pautas, en este sentido se trata de una experiencia previa de los sujetos. Se entiende, entonces, que la mayor parte de la vida social fluye por causas rituales rutinarios. Rizo G (2015), plantea al respecto, que esta teoría parte de dos distinciones: la primera es el concepto de situación, entendida como encuentros temporales entre cuerpos humanos cargados de emociones. La segunda es el concepto de ritual en tanto mecanismo que enfoca una emoción y una atención conjuntas, generando una realidad temporalmente compartida.

Un aporte de los rituales de interacción para el estudio de los relatos infantiles puede ser el potenciar el contagio emocional sobre las personas, dado que el individuo se involucra en las emociones de cada miembro del grupo. El concepto de energía emocional es central para la comprensión de toda la propuesta de Collins (2009). Las emociones se refieren a experiencias generalmente repentinas y dramáticas, se citan el miedo, el terror, la ira y la alegría. En síntesis éstas emociones subrayan aspectos como la solidaridad, y los sentimientos que se pueden tener de uno mismo. Esta energía emocional se acumula en recuerdos, ideas, creencias y símbolos. También aparece en redes conversacionales, diálogos interiores. Iranzo J (2009, IX). Por tanto, un grupo de niños o adolescentes que haya participado en este tipo de investigaciones se apropia de nuevos rituales de interacción y energía emocional convirtiéndose en referentes importantes para la divulgación y creación de nuevas experiencias. Los rituales de interacción son transformadores emocionales que mutan el carácter y la intensidad de las emociones.

Las investigaciones sobre relatos y narrativas infantiles han mostrado la importancia de crear rituales de interacción que permitan la emergencia de la interacción lingüística, tal como se plantea desde perspectiva de la etnografía de la comunicación. Según Rodríguez L. (1997), “la etnografía de la comunicación aborda el análisis de los eventos comunicativos, teniendo en cuenta las relaciones entre el ambiente, los participantes, el tema, las funciones de la interacción, las formas y los valores dados a cada uno de ellos por los participantes (Hymes, 1980). Esto significa que si bien el comportamiento verbal (el habla y sus equivalentes) constituye el núcleo de esta definición, una descripción completa de este sistema también tiene que tomar en cuenta los gestos, los signos o dibujos y demás elementos que constituyen alternativas funcionales para la expresión lingüística!” (p. 4).

En relación con el lenguaje y la interacción, Santamaría F. y Bothert K. (2011), concluyen que:

Es a través de la interacción humana de los niños con sus pares, con sus profesores, con sus guías que tejen los saberes acerca del entorno; el relato permite al niño expresar sus saberes acerca de su mundo haciendo uso del lenguaje para comunicar y dar sentido a lo que piensan, y hablan del agua desde sus experiencias.

- Los niños emplearon los recursos que les proporciona la lengua para expresar el conocimiento que tenían acerca del agua, identificaron gran variedad de mezclas, juegos de lenguaje, y movimientos discursivos.

La idea es aportar la discusión de estos resultados permitan describir mejor las diversas situaciones que vivencian los niños, niñas y jóvenes cuando participan como actores activos en este tipo de investigación. Desde el punto de vista de la interacción consideramos que los niños nunca actúan solos, al contrario lo hacen en diferentes de grupos y contextos (el aula de clase, el recreo, el ambiente familiar, la calle, el trabajo), donde han adquirido experiencias en los rituales de interacción muchas veces en condiciones desiguales, ocupando el rol de estudiantes, hijos, empleados.

La inquietud está relacionada con el tipo de situaciones que se simulan en los rituales de interacción utilizados en el proceso de recolección de información (entrevistas, observación, registros fílmicos, dibujos, mapas, y relatos), proceso del que se espera que los investigadores propicien formas de interacción menos jerárquicas que posibiliten una mayor participación de los niños y por ende, una mejor expresión de sus saberes a través de los diferentes recursos del lenguaje. Los rituales de interacción son buenos mecanismos de aprendizaje social, por ello, cuando más activa la participación, la consonancia emocional genera mayores efectos identitarios y de solidaridad grupal.

#### 4.4 A cerca de los saberes infantiles

La aparición de las prácticas y maneras de hacer en la narración se relaciona con un hecho complejo, históricamente no determinado, que Michel Serres llama “estetización del saber” el cual se encuentra implícito en el saber hacer. Encontrándose aparte de sus procesos, este saber pasa por un “gusto”, por un “tacto”, por una “genialidad”. Toma prestado las características de la intuición paso a paso artística o refleja. Podemos hablar inicialmente entonces de un conocimiento que no se conoce. Este “hacer cognitivo” no estaría acompañado de una consciencia de su existencia. Entre la práctica y la teoría, este saber

ocupa una tercera posición, no tanto discursiva como primitiva. Este saber se encuentra separado, como una “fuente” de aquello de lo que se diferencia.

Es como si este saber no fuera sabido. En la práctica este “saber” es análogo a aquel saber que le es acordado a las fábulas o a los mitos de ser los dichos de conocimientos que no se conocen a sí mismos, en las dos formas se trata de un saber sobre el cual los sujetos no reflexionan, dan testimonio de él sin apropiárselo. Los niños, en el caso que nos ocupa, son los habitantes de su propio saber-hacer. Ellos no se preguntan y no reflexionan si saben, esto es sabido por otros (nosotros los investigadores) pero no por ellos mismos. Es parecido este saber al saber de los poetas o al de los artistas, el saber-hacer de sus prácticas cotidianas solo es conocido a través del intérprete que clarifica en su espejo discursivo, pero él tampoco es poseedor de dicho saber. Entonces este saber no le pertenece a nadie, él simplemente circula del inconsciente de estos practicantes a la reflexión de los no-practicantes, es un saber anónimo y referencial, una condición de posibilidad de prácticas técnicas o sabias.

De este saber lejano, retirado de la científicidad e intelectualidad, de la academia, privado de los procesos legibles y de un propietario legítimo el psicoanálisis freudiano brinda una versión particularmente interesante. Todo funciona sobre un postulado que sus efectos hacen pasar como realidad: hay un saber, pero este es inconsciente; y recíprocamente, es el inconsciente el que sabe. Las historias de los pacientes freudianos cuentan historias e historias. Sin embargo Freud y muchos psicoanalistas lo han vivenciado: “los sujetos saben todo” aquello que desde su posición de supuesto saber, otro puede o podría permitirles articular, de sus pacientes –y de todos los demás- los psicoanalistas dicen “en alguna parte ellos saben”. “Alguna parte”: ¿pero en cual?

Es desde su comportamiento cotidiano que ellos lo saben –gestos, conductas, maneras y formas de hablar, de caminar, de comportarse, etc. Un saber se encuentra allí, pero ¿de quién es?. Este saber es tan riguroso y preciso que todos los valores de la científicidad parecen haberse transportado del lado de este inconsciente de tal manera que solo queda en

la consciencia fragmentos y efectos de ese saber, formas y tácticas análogas a aquellas que caracterizarían al arte.

En los depósitos del inconsciente, existe un saber fundamental y primitivo que desvía los discursos aclaradores, pero al cual le falta su propia cultura, al saber del inconsciente como al saber de las artes el analista ofrece la posibilidad de ponerlo en palabras y de hacer una distinción entre los sinónimos. Sobre aquello que se mueve oscuramente desde el fondo de ese pozo del saber, la teoría reflexiona sobre una gran parte desde la luz del lenguaje “científico”. Desde hace ya tres siglos, y a pesar de los avatares históricos de la consciencia y de las definiciones sucesivas del “saber” queda aun la combinación entre dos términos distintos, de un lado un discurso referencial e “inculto” y de otro lado un discurso aclarador que produce a la luz de la racionalidad la representación inversa de su opaca fuente. El saber primitivo, en la medida en que ha sido distanciado de las técnicas y de los lenguajes que lo objetivaban deviene una inteligencia del sujeto, que oscila entre los regímenes de la estética, de lo cognitivo o de lo instintivo, siendo los niños los primeros portadores de este GRAN saber.

Nuestra función con los relatos infantiles no es hacer un análisis como estos si fuesen “objetos opacos que deben analizarse en sí mismos y no ventanas transparentes a través de las cuales miramos el mundo” (Bruner, 1986: 131). Nuestro propósito consiste en recopilar esos relatos que dan cuenta de los saberes que los niños tienen y a partir de estos tener una visión de la forma en como el mundo se presenta ante los ojos de ellos.

Ahora, ya no se trata de una percepción, partiendo de que las percepciones son aisladas y están mediadas casi que únicamente por los datos que los sentidos nos permiten obtener. En los saberes que los niños nos transmiten a través de sus relatos y que son motivados por las metodologías implementadas en el grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, hay cierto proceso de pensamiento y de operaciones mentales dada la edad del niño (es la metodología propuesta para lograr los fines de la investigación, la que permite tomar distancia de aquellos saberes inconscientes a los que se aludía anteriormente). Por tanto, los saberes infantiles pueden ser comprendidos como el resultado de las experiencias acumuladas en este tiempo y del número de interacciones entretejidas con el circuito de encuentros

interhumanos, que se ha ampliado, los niños ya han comparado, ya han calificado, ya han clasificado.

Los saberes infantiles se relacionan con la apropiación que hacen los niños del mundo externo. Este proceso de apropiación se da inicialmente en el ámbito social, es decir, el niño comprende el mundo, construye sus conceptos y los utiliza sólo a través de las interacciones con los otros. El aprendizaje y por ende la adquisición de saberes es un proceso social de construcción de conocimiento, de donde podemos deducir que este surge de una red de relaciones y es distribuido y mediado entre quienes hacen parte de este proceso. Nuestra premisa es que devenir un ser humano consiste en participar en procesos sociales compartidos, en los cuales emergen significados, sentidos y conflictos.

Podemos afirmar entonces que, a través de esta investigación sobre los saberes de los niños a través de la escucha de los relatos infantiles, puede ser entendida como un tiempo para la creatividad, para la restauración de los elementos singulares, de lo local, de los dilemas, de la apertura de nuevas potencialidades.

“Sentirse partícipes/autores de una narrativa, de la construcción de los relatos históricos, es una de las vías de que disponen los individuos y los grupos humanos para intentar actuar como protagonistas de sus vidas, incluyendo la reflexión de cómo emergemos como sujetos, de cómo somos participantes de y participados por los diseños sociales”<sup>6</sup>.

El arte de vivir se encuentra en las culturas, de ahí que estas estén obligadas a aprender de forma continuada. Por ello el focalizar como prioritario en toda cultura y sociedad, el rescatar y valorizar con profundidad los “saberes de vida” de los niños, fruto de una marcha desde y hacia la humanidad a lo largo de una historia concreta, se hace urgente cuando se trabaja desde la perspectiva de un futuro vivible y sostenible.

Podríamos decir que no existe una definición de “saber” completa, terminada de igual manera, acerca de los saberes que son en apariencia móviles, transitorios y temporales, ninguna totalización parece posible. Sin embargo, estos fracasos no implican que no haya referencias en el cómo de los saberes, pero nos parece que habría todavía que buscar más referencias, no del lado de la acumulación de conocimientos, sino más bien del lado de la ética de los aprendizajes y de la utilización de dichos conocimientos. Un camino hacia una

---

<sup>6</sup> SCHNITMAN D. F. Ciencia, cultura y subjetividad. En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós, Buenos Aires. 1994



respuesta a este difícil cuestionamiento es poner en el centro de los aprendizajes al mismo tiempo la dimensión subjetiva del aprendiz y la del profesor o de quienes le enseñan, poniendo en el centro de todo saber la apropiación que hace de este un sujeto determinado.

Un tipo de claridad al respecto puede dárnosla la distinción que hay entre saber y conocimiento. En el centro de las preguntas planteadas por la modernidad a los niños y a sus educadores, profesionales y padres, se abre la contradicción entre conocimientos (el saber de las ciencias), que no paran de acumularse y el saber (apropiación subjetiva de los conocimientos), que parece cada vez más fragmentado, mas esparcidos en los niños.

Así, los saberes del niño, sujeto eternamente buscador de sentidos, deberíamos comprenderlos como una cuestión de verdad subjetiva, consciente o inconsciente, pero sobretodo compartible entre sujetos, y que da tanto al niño, como a todo sujeto, el derecho a la palabra y por tanto a la existencia en el intercambio.

## **5. CONCLUSIONES**

Los nombres de lugares expresados por los niños en sus relatos, están relacionados con las experiencias vividas, con espacios que ellos frecuentan y transitan con familiares, amigos o con otras personas. Algunos lugares son nombrados con más frecuencia que otros, por ejemplo la palabra piscina tiene que ver con el lugar que en la vida urbana, se tiene para el entretenimiento y la diversión, como también el lugar privilegiado para aprender a nadar. Es el sitio frecuentado por algunas familias en sus días de descanso o en sus vacaciones.

El río Tunjuelito aparece referenciado en bastantes relatos por la proximidad que tiene al lugar donde viven y transitan los niños. Las expresiones de temor y miedo a este espacio están dadas por las experiencias personales que se han tenido con el río, este al contrario de las piscinas no representa tranquilidad ni es sitio para bañarse dada su contaminación.

Las quebradas que se aprecian más en los medios rurales se representan como lugares más tranquilos pero poco se mencionan por no ser lugares próximos a la vida diaria de los niños.

Los tanques como depósitos de agua que están ubicados en la mayoría de las casas son referenciados también por los niños como sitio de juego y de castigo, talvez si los relatos fuesen de las mamás se referirían como depósitos de agua para lavar la ropa.

Los huecos y charcos de agua en las calles que no son naturales ni mandados a construir se dan por el mal mantenimiento de las vías.

En el desarrollo de la investigación el tema del agua se impuso como un elemento transversal, haciendo necesaria una lectura y aproximación multireferencial, constituyéndose en el mayor de los retos pero al mismo tiempo en el mayor de los aprendizajes. Gracias a esto, se consiguió tejer una red de relaciones humanas y pedagógicas siguiendo el curso del agua, su ritmo y sus recovecos.

La indagación y el reconocimiento de la pluralidad de representaciones que el agua engendra en los niños, permitió establecer un diálogo entre la tradición y la contemporaneidad, la ciencia y el mito, la cultura popular y el conocimiento objetivo/académico, lo universal y lo local, lo real y lo imaginario, lo colectivo y lo individual, entre los saberes infantiles y los saberes del adulto.

Para terminar, queda la pregunta sobre si la discontinuidad en los encuentros con los niños desmovilizaría los efectos de este trabajo del cual es evidente su fuerza transformadora.

A través del trabajo artístico y creativo de los niños, de la lectura mítica y poética de lo cotidiano, los nuevos aprendizajes, alimentados por las metáforas del agua parecen haber impregnado las capas más profundas de la sensibilidad, de quienes participamos en la experiencia.

La metodología implementada permitió comprender la riqueza de la diversidad y de las acciones que puedan realizarse al exterior de las instituciones, tendiendo puentes hacia las comunidades y hacia la vida al exterior a los recintos escolares.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ARCINIEGAS TRIUNFO: El pequeño caballo que comía flores al desayuno en <https://lacanciondelasirena.wordpress.com/.../>.
- BARBERO J. (2003), Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Fondo de cultura económica. México,
- BOFF, Leonardo. (2006). Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres. Ed. Trota, Madrid.
- BRUNER, J. (1995), Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza editorial, Madrid.
- , (1986), El habla en el niño. Paidós Iberia.
- CABREJO E. (2007). El relato como fuente de organización infantil. En SANTAMARÍA F, BARRETO M. (Compiladoras) Lenguaje y Saberes Infantiles. Net Educativa. Bogotá
- DELEUZE, G. 1997. Difference et repetition. Puf, Paris
- FREUD, S (2004), Psicoanálisis aplicado y técnica psicoanalítica. Ed Alianza
- GADOTTI, M. (2000) Pedagogía de la tierra. Xàvita: Edicions del CREC. Sao Paulo.
- BRES, J. (1994). La Narrativité, ed. Duculot, Paris.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G (1992). Doce cuentos peregrinos. Sudamericana.
- GUBER R. (2001) la etnografía: método, campo y reflexividad grupo editorial norma Buenos aires.
- COLLINS Randall (2009). Cadenas de rituales de interacción. España, Anthropos.
- HYMES D (1980). *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*.
- IRANZO J (2009). Una sociología radical de las cadenas de rituales de interacción [Proemio]. En: Cadenas de rituales de interacción. España, Anthropos. ( pág, VII-XVII).
- FRANCOIS, F. (1984) Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Paris, PUF.
- GALINDO, J (1998). Técnicas en investigación en sociedad, cultura y comunicación. México, Addison Wesley Longman.
- GALINDO, J (1994). Metodología y cultura. Consejo Nacional para la cultura y las artes, México,

LABOV, W. (1998). La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa. Centro de traducciones Universidad del valle. Cali

MORIN, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Paris.

NORMAN J.W. T (2002), Mapas y civilización, Historia de la cartografía en su contexto cultural y social. Ediciones del Serbal. Barcelona, España.

RODRÍGUEZ L. María Elvira. (1999) La etnografía de la comunicación: una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. *Enunciación*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 24-28, nov. 1999. ISSN 2248-6798. Disponible en: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2498/3499>>. Recuperado: 27 mar. 2016

SANTAMARÍA, Flor Alba. (2005). Procesos de recopilación de la información y constitución del corpus, en, Juegos del lenguaje creación y diversidad en la organización de relatos de niños y niñas de 5a 13 años de escuelas públicas de Bogotá. Tesis de Doctorado, U universidad de Paris V.

SANTAMARIA F, BARRETO M. (2007), (Compiladoras) Lenguaje y Saberes Infantiles. Net Educativa. Bogotá

SANTAMARÍA F y BOTHERT K, et, al, (2011), Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones. Bogotá, Universidad Francisco José de Caldas.

SANTAMARÍA F y BOTHERT K (2011), Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancias Imágenes*. Vol 10 N. 1 Enero-Junio. Págs. 66-73

SCHNITMAN D. F. (1994) Ciencia, cultura y subjetividad. En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós, Buenos Aires.

