

El dibujo infantil en clave de valores y derechos

ISBN: 978-958-8943-35-0



Néida María Montoya Ramírez
Ligia Inés Zuluaga Arias

El dibujo infantil

en clave de valores y derechos



372.52 M798

Montoya Ramírez, Nélida María

El dibujo infantil en clave de valores y derechos [recurso electrónico] /

Nélida María Montoya Ramírez, Ligia Inéz Zuluaga Arias. - Medellín:

Universidad Católica Luis Amigó

Producto editorial de la investigación Personitas de Colores, correspondiente a los dibujos presentados al concurso Personitas de Colores del periódico El Mundo entre el 2003 y el 2010, por niños y niñas antioqueños de los cinco a los 14 años.

Incluye referencias bibliográficas

DIBUJOS INFANTILES - INVESTIGACIONES; DERECHOS HUMANOS; NIÑOS - LEGISLACIÓN; NIÑOS - DIBUJOS; VALORES- DIBUJOS

El dibujo infantil en clave de valores y derechos

© Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51 A 67 B 90. Medellín, Antioquia, Colombia.

Tel: (574) 460 22 38 (Fondo Editorial)

www.ucatolicalluisamigo.edu.co - fondo.editorial@amigo.edu.co

ISBN: 978-958-8943-35-0

Fecha de edición: 6 de Diciembre 2017

Autora: Nélida María Montoya Ramírez

Coautora: Ligia Inéz Zuluaga Arias

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Carátula: Juan David Montoya Cortés

Diagramación y diseño: Diana Ortiz Muñoz

Ajustes de diseño: Anamaría Vásquez Moreno

Edición: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

Coordinadora Departamento Editorial: Carolina Orrego Moscoso

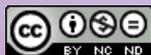
Hecho en Medellín - Colombia / Made in Medellín - Colombia

Financiación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Las autoras son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por tanto, no compromete en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la tercera edición en español de APA:

Montoya Ramírez, N. A. y Zuluaga Arias, L. I. (2017). *El dibujo infantil en clave de valores y derechos*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.



El libro *El dibujo infantil en clave de valores y derechos*, publicado por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

Ruta investigativa para acercarse al dibujo infantil desde la Comunicación- Educación

1.1 Un concurso de dibujo articulado a una propuesta educomunicativa de la prensa	14
1.2 ¿Cómo investigar el dibujo infantil desde lo comunicativo educativo? ..	20
1.3 Ruta metodológica propuesta para acercarse al dibujo infantil como narrativa iconológica-semiótica	25
1.3.1 Paradigma y enfoque de investigación	25
1.3.2 Proceso de muestreo intencionado	27
1.3.3 Diseño de técnicas de generación, registro y análisis de información	29
1.3.4 Desafíos de la investigación con niños	36
1.4 Comunicación-Educación: un campo para inscribir este ejercicio investigativo	38

CAPÍTULO 2

Dibujar una actividad comunicativa y expresiva

2.1 Dibujar una actividad comunicativa y expresiva	45
2.2 Una perspectiva iconográfica para acercarse al dibujo infantil como discurso y narración	49
2.2.1 Etapa preesquemática: los primeros intentos de representación (de cuatro a los siete años)	53
2.2.2 Etapa Esquemática: la obtención del concepto de la forma (de siete a los nueve años)	54
2.2.3 Edad de la Pandilla: el comienzo del realismo (de nueve a los doce años)	56
2.2.4 Etapa Pseudonaturalista: la edad del razonamiento (de 12 a 14 años)	58
2.3 Lo iconológico en la comprensión del dibujo como narrativa visual	61
2.3.1 Sintaxis y semántica: planos y niveles	62
2.3.2 Nexos gráficos sectoriales y contextuales: características, categorías y tipos	65
2.3.2.1 Los nexos gráficos o sectoriales	66
2.3.2.2 Nexos contextuales o temáticos	69
2.4 Derechos y valores: bases teleológicas del concurso personitas de colores	70
2.4.1 En clave de derechos	70
2.4.1.1 La convención sobre los derechos de los niños	71
2.4.2 Los valores y la niñez	76



CAPÍTULO 3

Narrativas iconológicas de derechos de la infancia antioqueña

3.1 En clave de valores que derivan en derechos	82
3.1.1 Claridades metodológicas	83
3.1.2 Nexos contextuales o temáticos que narran valores de la niñez antioqueña entre los cinco y los 14 años	84
3.1.2.1 El valor de la amistad a los cinco años	84
3.1.2.2 El respeto para los niños y niñas antioqueños de seis años	86
3.1.2.3 El amor como valor para los niños y niñas antioqueños de siete años	88
3.1.2.4 El valor de la generosidad de los niños y niñas antioqueños de ocho años	90
3.1.2.5 La solidaridad de los niños y niñas antioqueños de nueve años	93
3.1.2.6 La justicia para los niños y niñas antioqueños de 10 años	94
3.1.2.7 Como representan los niños y niñas antioqueños de 11 años la responsabilidad	97
3.1.2.8 La perseverancia como valor para preadolescentes antioqueños de 12 años	99
3.1.2.9 Significado de la no violencia para preadolescentes antioqueños de 13 años	101
3.1.2.10 La libertad como valor para los adolescentes antioqueños de 14 años	103

3.2 Palabras e imágenes en clave de derechos	105
3.2.1 ¿Cuánto te gusta ser niño? y ¿Por qué? (Temática Deseos-seis años)	107
3.2.2 ¿Qué quieres ser cuando seas adulto? Y ¿Por qué? (Temática Sueños-siete años)	110
3.2.3 ¿Cuánto te gusta? ver televisión, jugar en casa, hacer tareas escolares, jugar fuera de casa, escuchar música, ayudar en la casa y jugar en el computador (Temática Tiempo Libre-ocho años)	114
3.2.4 ¿Qué es más importante para ti? Y ¿En tu familia, se toma en cuenta tu opinión? (Temática Alegría-nueve años)	119
3.2.5 A tu barrio o vereda le hace falta... (Temática Lugares-10 años)	122
3.2.6 ¿Te lavas las manos antes de las comidas? ¿Has probado a fumar alguna vez? Y ¿Qué desayunas por la mañana? (Temática Medio Ambiente-11 años)	124
3.2.7 Te sientes feliz y Frente a un problema acudes a... (Temática Felicidad - 12 años)	128
3.2.8 Lo más bueno del lugar donde estudias es... Lo más malo del lugar donde estudias es... (Temática Antioquia-13 Años)	131
3.2.9 ¿Qué te gustaría inventar? (Temática Actualidad - 14 años) ..	135

REFERENCIAS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías y preguntas del 2005 al 2010 relacionadas con los derechos de los niños	17
Tabla 2. Clasificación del archivo documental de Personitas de Colores y número de dibujos por subregión y género según categoría, año y edad. Versiones del Concurso 2003-2004	83
Tabla 3. Muestreo intencionado final años 2003-2004. Investigación Personitas de Colores	84
Tabla 4. Muestreo intencionado para el análisis estadístico descriptivo del 2010	106
Tabla 5. Categorización en orden de frecuencia del porqué les gusta mucho a los niños y niñas antioqueños ser niños	109
Tabla 6. Categorización de aquello que le gustaría inventar a los niños antioqueños de 14 años	137
Tabla 7. Categorización de aquello que le gustaría inventar a las niñas antioqueñas de 14 años	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gusto por ser niños en subregiones antioqueñas. Preguntas adicionales tipo encuesta en la versión del concurso 2010. Temática Deseos – seis años	107
Gráfico 2. Diferencias entre niños y niñas en el gusto por estar en esta etapa de sus vidas	108
Gráfico 3. Preferencias por las actividades realizadas en el tiempo libre en niños y niñas antioqueños de ocho años	115



- Gráfico 4. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por ver televisión durante su tiempo libre 116
- Gráfico 5. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por jugar en casa durante su tiempo libre 117
- Gráfico 6. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por hacer tareas escolares durante su tiempo libre 117
- Gráfico 7. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por jugar fuera de la casa durante su tiempo libre 117
- Gráfico 8. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por escuchar música durante su tiempo libre 118
- Gráfico 9. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por ayudar en casa durante su tiempo libre 118
- Gráfico 10. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por utilizar el computador durante su tiempo libre 119
- Gráfico 11. ¿Qué es lo más importante para los niños y niñas antioqueños de nueve años? 120
- Gráfico 12. Diferencias entre niños y niñas antioqueños de nueve años frente a lo que es más importante para ellos 121
- Gráfico 13. Diferencia entre las creencias de los niños y niñas antioqueños de nueve años sobre si su familia toma en cuenta sus opiniones 122
- Gráfico 14. Según los niños y niñas antioqueños de 10 años a su barrio o vereda le hace falta 123
- Gráfico 15. Diferencia entre las respuestas de niños y niñas de 10 años frente a lo que le hace falta a su barrio o vereda 124

- Gráfico 16. Frecuencia con que los niños y niñas antioqueños de 11 años se lavan las manos antes de las comidas 125
- Gráfico 17. Diferencia en la frecuencia con que los niños y niñas antioqueños de 11 años se lavan las manos antes de las comidas 126
- Gráfico 18. ¿Qué desayunan los niños y niñas antioqueños? Respuestas que solo seleccionaron una opción 127
- Gráfico 19. ¿Qué desayunan los niños y niñas antioqueños? Respuestas que combinan opciones 128
- Gráfico 20. Diferencias en las respuestas de niños y niñas antioqueños de 12 años frente a la pregunta: ¿Te sientes feliz? 129
- Gráfico 21. A quién acuden los niños y niñas antioqueños de 12 años cuando tienen un problema 130
- Gráfico 22. Diferencias entre niños y niñas antioqueños de 12 años sobre a quién acudir cuando tienen un problema 130
- Gráfico 23. Distribución de frecuencia de lo que es más bueno en el lugar donde estudian, según los niños y niñas antioqueños de 13 años 132
- Gráfico 24. Diferencias entre niños y niñas antioqueños de 13 años frente a lo que es más bueno en el lugar donde estudian 133
- Gráfico 25. Distribución de frecuencia de lo que es más bueno en el lugar donde estudian, según los niños y niñas antioqueños de 13 años 134
- Gráfico 26. Diferencias entre niños y niñas antioqueños de 13 años frente a lo que consideran lo más malo del lugar donde estudian... 135

INTRODUCCIÓN

El dibujo infantil en clave de valores y derechos: abordaje investigativo desde la Comunicación-Educación es el segundo producto editorial de la investigación Personitas de colores: narrativas icónicas sobre valores y derechos fundamentales que subyacen en los dibujos presentados al concurso Personitas de Colores del periódico El Mundo entre el 2003 y el 2010, por niños y niñas antioqueños de los cinco a los 14 años.

Este estudio fue realizado durante el año 2011 por un equipo de trabajo adscrito al grupo de investigación Urbanitas del Programa de Comunicación Social de la Facultad de Comunicación, Publicidad y Diseño de la Universidad Católica Luis Amigó y el periódico El Mundo de la ciudad de Medellín.

La alianza entre estas dos entidades ha sido posible porque ambas comparten entre sus finalidades la Comunicación-Educación como fundamento de su quehacer. Para este programa universitario y para este medio de comunicación escrito, la educación trasciende las aulas de clase y la comunicación va más allá de los medios.

En el 2011 el interés investigativo de ambas organizaciones se centró en el archivo documental del concurso Personitas de Colores, actividad comunicativa-educativa del periódico El Mundo en ejecución desde el 2003. Este concurso es un espacio para que a través del dibujo, los niños y las niñas del departamento de Antioquia puedan expresarse y opinar sobre temáticas en relación con valores y derechos conexos de la infancia.

Los objetivos que orientaron el estudio sobre estos documentos visuales fueron:

- » Develar los elementos icónico-simbólicos más frecuentes usados por niños y niñas antioqueños entre los cinco y 14 años para representar valores, derechos, deseos, sueños y algunas percepciones sobre el Departamento de Antioquia en dibujos participantes en este concurso.
- » Interpretar desde la perspectiva semiótica de la retórica de la imagen y desde las etapas del desarrollo gráfico plástico del dibujo infantil el contenido expresivo de dibujos participantes en este concurso.
- » Reconocer algunas de las fuentes socioculturales de influencia que nutren este sistema de representaciones plasmadas por los niños y niñas en sus dibujos.

La primera producción editorial de esta investigación fue el libro *Historias en Colores. La niñez y la adolescencia antioqueñas vistas a través de sus dibujos*, texto de difusión del análisis de resultados iconográficos e iconológicos de los años 2005 al 2010 del concurso. Esta segunda tiene intereses diferentes; aprovecha la riqueza del estudio comprensivo, de carácter documental y descriptivo (extensivo y no intensivo); pero de corte hermenéutico, que analizó 2960 dibujos infantiles de las versiones del concurso de 2003 al 2010, en las que participaron desde las diferentes subregiones del departamento de Antioquia-Colombia.

Las intencionalidades del presente texto están centradas en el abordaje investigativo propuesto desde la Comunicación-Educación para un objeto de estudio como el dibujo infantil; en el fundamento conceptual que sustenta este camino: el dibujo como actividad expresiva y comunicativa; y en las narrativas de los niños y niñas en clave de valores y derechos con las siguientes especificidades: develar los nexos contextuales y temáticos sobre valores de los dibujos participantes del concurso entre el 2003 y



el 2010 y encontrar el énfasis en los derechos de los niños de las preguntas adicionales tipo encuesta incluidas en los formatos del 2010.

Pero más allá de estos propósitos, el objetivo será siempre que este texto se convierta en una fuente de consulta para quienes estén interesados en escuchar la voz de los más pequeños del Departamento y en reconocer su condición de sujetos titulares de valores y derechos.

CAPÍTULO 1



Ruta investigativa para acercarse al dibujo infantil desde la Comunicación-Educación

"Los dibujos de un niño son un diario de vida abierto a quien lo pueda leer..." (Antezanas, 2003)

1.1 Un concurso de dibujo articulado a una propuesta educomunicativa de la prensa

El concurso de pintura *Personitas de Colores* es una de las actividades comunicativas-educativas que implementa el periódico *El Mundo* de la ciudad de Medellín-Colombia, organización periodística que desde la circulación de su primer ejemplar, el 20 de abril de 1979, ha ido más allá de las funciones de informar y entretener para ser hoy un medio educomunicativo.

Este horizonte institucional se formalizó en el 2011 con la estrategia *Educar Mientras se Informa* y con la constitución de la Fundación FundaMundo.

Educar Mientras se Informa organizó y consolidó los procesos educativos que desde sus inicios convirtieron a *El Mundo* en una alternativa periodística para los antioqueños y para los colombianos; periódico que desde 1979 incluyó coleccionables de campañas educativas de diseño propio y adaptadas a las necesidades de la comunidad local y nacional.



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Con la formalización de la estrategia se planteó un proyecto con tres líneas de trabajo documentadas: el periódico como una escuela de periodismo, dedicada a la transformación de la sala de redacción y sus praxis en escenarios con enfoque pedagógico; la segunda línea de acción, *El Mundo, todo un texto escolar*, convierte el diario en un apoyo didáctico para todos sus públicos, pero principalmente para las instituciones educativas; y la tercera línea de acción, *Gestión pedagógica y formación en periodismo escolar*, se articula con el ámbito educativo mediante la implementación de talleres de prensa y periodismo.



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

En cuanto a FundaMundo, su constitución fortalece la teleología del diario frente a lo educomunicativo y amplía su gestión más allá de la prensa escrita. Esta

fundación, exenta de cualquier finalidad de lucro, está destinada al auspicio y desarrollo de proyectos informativos, editoriales o educativos, de manera directa o mediante el uso de canales como la radio, TV, prensa impresa y digital, y cualquier medio o canal de comunicación existente o por existir (FundaMundo, 2011, p. 1).

El concurso de pintura, Personitas de Colores, se articula con Educar Mientras se Informa en su segunda línea de acción: *El Mundo, todo un texto escolar*. Y es coherente con los principios de FundaMundo, principalmente, con el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad con lo social, que han llevado a este diario a prestar especial atención a temas y proyectos relacionados con la infancia y la adolescencia en Antioquia y Colombia; por ello, promueve desde hace varios años actividades culturales y deportivas que tienen como protagonistas a los niños, niñas y adolescentes. Una de estas actividades, en ejecución anual desde el 2003, es el concurso de pintura Personitas de Colores, mediante el cual se abre un espacio

para que la niñez refleje sus más íntimos deseos, sueños, ilusiones, intereses, expectativas y alegrías, con el objetivo final de darlos a conocer y divulgarlos.

El concurso se realiza en los escenarios educativos municipales y departamentales, por tal motivo, las Secretarías de Educación y los jefes de núcleo son aliados estratégicos del proceso. A través de estos entes gubernamentales, el periódico El Mundo ha repartido más de 735.000 formatos gratuitos para que niños, niñas y adolescentes entre los cinco y los 14 años participen en Personitas de Colores.

Así, este concurso va mucho más allá de lo artístico, no es solo premiar la belleza de las producciones iconográficas de sus participantes; si no leer el trasfondo de las narrativas icónicas que dan cuenta de la propia voz de niños, niñas y adolescentes antioqueños.

Las primeras dos versiones del concurso, 2003 y 2004, estuvieron dedicadas a indagar sobre los valores. Fue así como cada categoría (una por edad, entre los cinco y los 14 años) pintaba un valor diferente: cinco años, amistad; seis años, respeto; siete años, amor; ocho años, generosidad; nueve años, solidaridad; 10 años, justicia; 11 años, responsabilidad; 12 años, perseverancia; 13 años, no violencia y 14 años; libertad.

En el año 2005 la intencionalidad del concurso cambió y se centró en los derechos humanos, además, el concurso decidió valerse de preguntas impulsoras para lograr que niños, niñas y adolescentes se tomaran la palabra visual de manera libre y espontánea. Desde 2010, se incluyeron también preguntas tipo encuesta para enriquecer el testimonio gráfico de los participantes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías y preguntas del 2005 al 2010 relacionadas con los derechos de los niños

Edad	Categoría (Temática del concurso) Y pregunta impulsora	Preguntas tipo encuesta y opciones de respuesta	Derechos de los niños y las niñas
5	Familia ¿Cómo es tu familia?	Sin preguntas adicionales	A tener una familia, a la custodia y cuidado personal
6	Deseos Si te conceden un deseo ¿Qué pedirías?	Cuánto te gusta ser niño (Mucho-Más o menos-Poco) ¿Por qué?	Derecho a los alimentos (desarrollo integral)
7	Sueños ¿Qué quieres ser cuando grande?	¿Qué quieres ser cuando seas adulto? ¿Por qué? Cuánto te gusta... (Encierra en un círculo tu respuesta) • Ver televisión (mucho- regular- poco- nada) • Jugar en casa (mucho- regular- poco- nada) • Hacer tareas escolares (mucho- regular- poco- nada) • Jugar fuera de casa (mucho- regular- poco- nada). • Escuchar música (mucho- regular- poco- nada) • Ayudar en la casa (mucho- regular- poco- nada). • Jugar en el computador (mucho- regular- poco- nada)	A la educación, participación, a la protección laboral
8	Tiempo libre ¿Qué haces en tu tiempo libre?	• Jugar fuera de casa (mucho- regular- poco- nada). • Escuchar música (mucho- regular- poco- nada) • Ayudar en la casa (mucho- regular- poco- nada). • Jugar en el computador (mucho- regular- poco- nada)	A la recreación, las artes y la cultura, a la información, de asociación y reunión
9	Alegría ¿Cuál ha sido el momento más feliz de tu vida?	Pregunta adicional: ¿Qué es más importante para ti? (Que jueguen contigo- Que te traten bien y te respeten- Que te brinden educación) En tu familia, se toma en cuenta tu opinión (Siempre- A veces- Nunca)	De asociación y reunión, a la identidad, a la protección e integridad personal, a la salud
10	Lugares ¿Cuál es el lugar más bello de Antioquia?	A tu barrio o vereda le hace falta... (Parque infantil- Zona verde- Cancha polideportiva- Otra cosa) ¿Qué?	A la identidad
11	Medio ambiente ¿Cómo cuidas y disfrutas la naturaleza?	¿Te lavas las manos antes de las comidas? (Casi siempre- Casi nunca). ¿Has probado a fumar alguna vez? (Sí- No) ¿Qué desayunas por la mañana? (Cereales- Huevos y arepa - Recalentado- Chocolate- Frutas o jugo de frutas- Café con leche- Leche solamente-Aguapanela- Yogurt - Nada)	A la vida con calidad y un ambiente sano

Continúa en la siguiente página

Continúa en la anterior página

Edad	Categoría (Temática del concurso) Y pregunta impulsora	Preguntas tipo encuesta y opciones de respuesta	Derechos de los niños y las niñas
12	Felicidad ¿Qué es para ti la felicidad?	Te sientes feliz (La mayor parte del tiempo- Sólo en algunas ocasiones- Casi nunca). Frente a un problema acudes a... (Ambos padres- Madre- Padre- Abuela- Amigos)	Todos los derechos
13	Antioquia Cuando piensas en Antioquia, ¿qué es lo primero que se te viene a la cabeza?	Lo más bueno del lugar donde estudias es... (Hay buena enseñanza- profesor amigable y comprensivo-Actividades extracurriculares- Infraestructura -el amigo- nada positivo). Lo más malo del lugar donde estudias es... (Profesores poco motivados- Infraestructura en mal estado- Muchas reglas- Falta de limpieza, el colegio es sucio- Mala conducta de los alumnos- Nada negativo).	A la identidad, a la participación, a la información, a la libertad y seguridad personal
14	Futuro ¿Cómo imaginas tu municipio en 10 años?	¿Qué te gustaría inventar?	A la participación, a la libertad, a la seguridad personal, a la vida, a un medio ambiente sano.

Fuente: elaboración propia

Entre el 2003 y el 2010 el concurso llegó a instituciones educativas oficiales y privadas de todos los municipios del Departamento de Antioquia. Se repartieron durante este periodo más de 735.000 formatos, y en estas ocho versiones se recibieron 195.000 dibujos, de los cuales se premiaron en las 10 categorías a 100 niños y niñas antioqueños por año.

Antes de llegar al periódico El Mundo, por su gran cantidad, los dibujos son sometidos a una primera selección realizada por las instituciones participantes. Cuando se reciben en el diario, personal calificado hace una segunda selección y por último se nombra un jurado calificador conformado por diferentes personas del departamento de Antioquia vinculadas al arte, la educación y la infancia, quienes seleccionan a los 10 ganadores por categoría. Los 100 ganadores son invitados en el mes de noviembre a una ceremonia en la que se exponen y premian las obras y las instituciones educativas.

Aunque el concurso sigue en ejecución en la actualidad, este texto hace énfasis en el periodo 2003-2010, que se constituyó en la etapa abordada por la investigación que sustenta esta publicación.

En sí mismo, el archivo visual de estas premiaciones es un valioso material porque, como diría Antezanas Barrios (2003), “los dibujos de un niño son un diario de vida abierto a quien lo pueda leer” (p. 10). En Personitas de Colores, niño, niña y dibujo conforman unidad discursiva para narrar una multiplicidad de fenómenos sociales relacionados con los valores y los derechos de los niños.

Conscientes de la importancia documental, expresiva, narrativa y comunicativa de estos trazos, el programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó en alianza estratégica con el periódico El Mundo, se acercó a esta experiencia significativa con la finalidad de comprenderla e interpretarla para sistematizar y difundir sus sentidos y significados y convertir estas narrativas icónicas en material de consulta para todo aquel interesado en la infancia y adolescencia antioqueña.

La alianza entre estas dos entidades ha sido posible por la intención explícita educomunicativa del periódico El Mundo y por el énfasis en Comunicación-Educación del programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó.



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Personitas de Colores se valoró desde el inicio como una propuesta educomunicativa, principalmente porque:

- » No es solo un concurso de pintura, es una actividad articulada una estrategia educomunicativa concreta: Educar Mientras se Informa.

- » El concurso cuenta con una fundamentación pedagógica, didáctica y comunicativa derivada de dicha estrategia.
- » El concurso se articula en su ejecución al medio de comunicación (prensa); a escenarios educativos concretos; y a temáticas socioculturales de trascendencia como los valores y los derechos humanos de los niños.

Desde esta perspectiva, la pregunta que orientó el estudio cualitativo de corte documental y hermenéutico del concurso fue ¿cuáles son las narrativas icónicas infantiles sobre valores y derechos fundamentales que subyacen en los dibujos presentados al concurso “Personitas de Colores” del periódico El Mundo entre el 2003 y el 2010 por niños y niñas antioqueños de los cinco a los 14 años? Y los objetivos que buscó resolver la investigación fueron:

- » Develar los elementos icónico-simbólicos más frecuentes usados por niños y niñas antioqueños entre los cinco y 14 años para representar valores, derechos, deseos, sueños y algunas percepciones sobre el Departamento de Antioquia en dibujos participantes en este concurso.
- » Interpretar desde la perspectiva semiótica de la retórica de la imagen y desde las etapas del desarrollo gráfico plástico del dibujo infantil, el contenido expresivo de dibujos participantes en este concurso.
- » Reconocer algunas de las fuentes socioculturales que nutren este sistema de representaciones plasmadas por los niños y niñas en sus dibujos.

1.2 ¿Cómo investigar el dibujo infantil desde lo comunicativo educativo?

Desde los primeros contactos del programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó con el periódico El Mundo para llevar a cabo este estudio, se inició un ejercicio de problematización que de manera preliminar dio cuenta de las

tendencias mundiales sobre investigaciones que articulan el dibujo infantil, la comunicación y los medios informativos desde una perspectiva social y/o educativa.

Por su trascendencia, a pesar del año de publicación, se partió para este ejercicio del artículo de Marín Viadel (1998), *El dibujo infantil: tendencias y problemas sobre la expresión plástica de los escolares en la investigación*, en el que señala que antes de 1900 existen publicaciones sobre estudios



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo.

del dibujo infantil. Indica además que hay abundancia de obras y de autores, lo que demuestra las múltiples dimensiones de esta temática, que incluye tópicos y enfoques de investigación diversos. Marín Viadel (1998, pp. 5-29) destaca estudios que se ocupan de:

- » Las características formales de los dibujos infantiles.
- » Los temas preferidos en los dibujos espontáneos de los niños.
- » La diferenciación de períodos, etapas o estadios, más o menos homogéneos y universales, por los que atraviesa el dibujo infantil.
- » La perspectiva educativa del dibujo infantil.

Todas estas temáticas son abordadas desde múltiples disciplinas y enfoques. Por ejemplo, los psicólogos han empleado el dibujo en sus estudios como un instrumento diagnóstico; los pedagogos han centrado su interés en la enseñanza del dibujo y los artistas, en los elementos pictográficos.

Estos primeros antecedentes mostraron la necesidad de encontrar una ruta teórica e investigativa coherente con el acercamiento discursivo-narrativo, icónico-simbólico y, por ende, lo comunicativo

que se pretendía con los dibujos; igualmente, esta ruta debía ser afin con el grupo de investigadores: comunicadores sociales especializados en el campo de la Comunicación-Educación.

Se inició entonces, una indagación por investigaciones con una línea similar a la propuesta por el estudio. Los resultados se ubican en terrenos más internacionales que nacionales, pero ratificaron que es posible trabajar el dibujo infantil con un enfoque comunicativo desde la semiótica. Entre estos hallazgos se destacan los siguientes artículos: Semiótica del dibujo infantil: una aproximación latinoamericana sobre la influencia de la televisión en los niños: casos de estudios en ciudades de Chile (Jiménez & Mancinas, 2009); Dibujar dioses en dos contextos comunicativos. Estudio realizado a partir de los dibujos de dos grupos de niños de secundaria (12 a 15 años de edad) (Corona, 2009) y la estructura familiar de los Simpsons a través del dibujo infantil (Chacón & Sánchez, 2009).

Las posturas semióticas parten de lo iconológico que “asume la existencia de una parte de la realidad humana que está más allá del mundo material, fáctico y demostrable empíricamente, una realidad que es esencialmente simbólica y requiere de un trabajo de interpretación para ser comprendida” (Gómez, 2003, p. 6).

Este contexto simbólico se deriva del contexto social y cultural que determina la forma y el fondo del discurso presente en un dibujo, sobre todo, si se trata de los realizados por los niños y niñas, puesto que no solo ilustran lo que han convertido en fantasía, sino aquello que hace parte de sus vivencias cotidianas individuales y las que son producto de su interacción con los otros. El dibujo se convierte así en un instrumento invaluable para acercarse a comprender el niño o la niña, quienes siempre dibujan para alguien: ellos mismos u otras personas. Es entonces un discurso, una narración con la que los niños y las niñas se expresan y nos comunican asuntos.

Para Moreno (2002, p. 205, citado por Jiménez & Mancinas, 2009),

acercarse al dibujo de los niños implica ponerse en contacto con una de las fuentes más puras, espontáneas y candorosamente sinceras de la expresión plástica. La esencia del dibujo nace en la conciencia de que es sólo un instrumento y se utiliza para comunicarse con uno mismo y los demás. Todo dibujo representa una abstracción. El dibujo es un lenguaje en tanto que maneja aquello, que se percibe como real, no la realidad misma (p. 154).

Al analizar el dibujo como unidad discursiva debemos comprender que este es el producto de procesos cognitivos y culturales del niño o la niña. En el límite de una hoja de papel, ellos plasman elementos simbólicos que representan su visión de lo que se les pide. Dibujo que estará determinado, además de su individualidad, por un contexto en el cual se impone un uso regular



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

de ciertos elementos propios de la cultura, las interacciones y la estructura biológica (Jiménez & Mancinas, 2009, p. 155).

Dentro de su valor narrativo, el dibujo cuenta con una significación simbólica, en este caso la que el niño o la niña le atribuyen. “Lo que no puede decirnos de sus sueños, de sus emociones en las situaciones concretas, nos las indica por su dibujo” (Antezana Barrios, 2003, p. 10).

El dibujo como técnica proyectiva, pide al sujeto que dibuje una persona, una familia, una casa, un árbol, un animal; pero nunca determina a priori qué tipo de persona ha de dibujar; queda a elección el sujeto, el sexo, la edad, el tamaño, las características formales y las estructurales de la figura humana; de manera que entre la enorme cantidad de personas que conoce, seleccionará y dará como respuesta “su persona”, que será una proyección de su imagen corporal y del concepto que tiene de sí mismo (Jiménez & Mancinas, 2009, pp. 155-156). “De la misma manera, al dibujar

la casa o el árbol dará como resultado 'su imagen de casa' o 'su imagen de árbol', que serán únicos como único es el sujeto" (Salvador, 2001, p. 33, citado por Jiménez & Mancinas, 2009, p. 156).

El dibujo proyecta un significado y nos ofrece una interpretación, un significado posible. Para entender el significado del dibujo infantil Barthes nos propone tres mensajes para el análisis: un mensaje lingüístico y dos mensajes icónicos. La imagen literal es la denotada y la imagen simbólica es la connotada, gracias a esa estructura podemos explicar y expresar lo que cada dibujo representa y retrata.

Para Barthes (1974) el dibujo como mensaje denotado es un mensaje codificado. El carácter codificado del dibujo aparece en tres niveles: en primer lugar, reproducir mediante el dibujo un objeto o una escena, exige un conjunto de transposiciones reguladas y los códigos de transposición son históricos (sobre todo en lo referente a la perspectiva); en segundo lugar, la operación del dibujo (la codificación) exige de inmediato una cierta división entre lo significante y lo insignificante: el dibujo no reproduce todo, sino a menudo, muy pocas cosas, sin dejar por ello de ser un mensaje fuerte. La denotación del dibujo es menos pura que la denotación fotográfica, pues nunca hay dibujo sin estilo. En tercer lugar como en todos los códigos el dibujo exige aprendizaje (Jiménez & Mancinas, 2009, p. 157).

El dibujo se emite conscientemente con base en convenciones



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo.

precisas, para comunicar algo a alguien (Eco, 1978, pp. 323-324). Y ese alguien puede interpretar este universo signico gracias a experiencias precedentes que le han enseñado a leer estos signos como elementos reveladores. Es decir, "una cosa es signo solamente porque es interpretado como signo de algo por algún interprete"

(Eco, 1978, p. 35) que reconoce en estos trazos señales e indicios (Licona, 2008, pp. 248-249).

El dibujo ha sido producido con el objetivo de significar. Según Eco, se puede significar de dos maneras: con la denominada función primaria y con la función secundaria del signo. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el dibujo despliega una función secundaria (Licona, 2008, p. 250).

Según Licona (2008, p. 251), por ello se ha afirmado que dentro del dibujo se lleva a cabo una relación semiótica. Efectivamente, el dibujo, conjunto de signos, es un objeto que está en lugar de otro. Esta función semiótica contiene tres elementos fundamentales:

El signo (el dibujo) que se refiere al objeto (por ejemplo, una casa) designándolo y esta designación es producida por un interpretante significándolo (Pérez, 1988). (...) Así por ejemplo la casa es designada por el dibujo y el informante-dibujante, el niño o la niña la significan (Peirce, 1974, p. 251).

“La función semiótica, por otro lado, se caracteriza por señalarmos que la representación y la interpretación son dos acciones de una misma operación, porque representar es realizar de algo una interpretación” (Licona Valencia, 2008, p. 251). El dibujo de un niño o una niña puede representar la familia, la escuela, un columpio, una iglesia. Trazar en papel en blanco una montaña, el humo de una fábrica, narrar el silbato en un partido de fútbol es una forma de figurar, pero también de descifrar (Licona, 2008).

1.3 Ruta metodológica propuesta para acercarse al dibujo infantil como narrativa iconológica-semiótica

1.3.1 Paradigma y enfoque de investigación

Acercarse al dibujo infantil como objeto de estudio supone, en palabras de Araujo (2000), asumirlo como herramienta de análisis que permite preguntarse acerca de su naturaleza, extensión y relación con el niño o la niña como partes integrantes del entorno. Mediante la representación, ellos ponen en la conciencia a los objetos frente a sí mismos y, por tanto, oponen el objeto al sujeto — como norma de principio— fundando el pensamiento lógico discursivo sobre esta particular forma de relación. Podría decirse que quien dibuja se permite el lujo, una vez que es capaz de reconstruir las líneas básicas de generación de la forma, de proponer nuevas interpretaciones de esta en virtud de unas exigencias expresivas al

margen del proceso puramente perceptivo. Desde el momento en el que el niño o la niña se disponen a dibujar, están creando, reescribiendo el objeto a representar y generando una nueva realidad objetual, cuya relación con el referente natural se establece por medio de reducciones, simplificaciones y generalizaciones de sus cualidades p. 278).

El dibujo, en tanto que lenguaje operativo frente a la multiplicidad de lo real, permite:

Analizar el entorno objetual estableciendo hipótesis cognitivas cuya confirmación se resume en la construcción gráfica de la imagen, que como residuo de nuestra interrogación frente a lo diverso nos propone una nueva visión del mundo y de las cosas. La verdadera efectividad de este registro, vendrá marcada por su capacidad de interrogación e integración (como fuente de conocimiento), en el pensamiento del que dibuja. De esta manera, el antes inabarcable entorno, se nos muestra alcanzable y accesible, desapareciendo su multiformidad y fluir constantes; el dibujo vuelve a ser, una vez más, una marca, una señal, un residuo de la intención representacional, descriptiva y cognitiva a través del cual el artista penetra en la realidad (Araujo, 2000, p. 279).

La investigación que sustenta este texto se basó en los dibujos infantiles que como marca, señal e intención representacional, reposan en el archivo documental del concurso de Pintura de Personitas de Colores, específicamente aquellos que participaron en las versiones del concurso entre el 2003 al 2010. Estos fueron “entrevistados” mediante las preguntas que guiaron la investigación, y se les pudo “observar” de la misma manera con la que se observa un evento o un hecho social (Galeano, 2004, p. 114).

En su proyecto preliminar, este estudio se planteó como comprensivo (cualitativo) con un enfoque de corte documental y hermenéutico. A pesar de no haber conseguido la profundidad proyectada en un comienzo cuando se pensaba trabajar con una muestra de dibujos más pequeña (finalmente se analizaron 2960), el paradigma y el enfoque de la investigación se conservaron en todas las fases del estudio. Por tal motivo, podemos afirmar que los resultados de esta investigación documental son comprensivos, hermenéuticos y descriptivos (de orden extensivo y no intensivo).

Este estudio asumió lo documental no solo como técnica de recolección de información, sino como estrategia investigativa que a través de sus propias lógicas permite la obtención de datos, su análisis e interpretación. Para el corte hermenéutico en coherencia con lo documental la imagen actuó como texto, desde su especificidad iconológica; en otros términos, se trató de acercarse al dibujo infantil como signo que guarda un lugar particular en el universo de los sistemas semióticos (Lizarazo, 2004, p. 22).

La hermenéutica aborda los signos, el significado y los sentidos desde una perspectiva “inseparable de la experiencia humana, o cuando menos, de los problemas de la existencia y su coextensividad en el lenguaje” (Lizarazo Arias, 2004, p. 22). Un abordaje de este corte le permitió a este estudio establecer un diálogo entre lo semiótico y lo hermenéutico: mientras que “la semiótica ofrecerá una visión que aborda el problema del sentido desde una andamiaje teóricamente estructurado para explicar la lógica de los signos, la hermenéutica buscará la apertura del sentido, su conexión con el mundo” (Lizarazo, 2004, p. 22).

1.3.2 Proceso de muestreo intencionado

El primer acercamiento que se tuvo al material documental del concurso de dibujo Personitas de Colores fue la revisión de los formatos oficiales de este concurso a partir de los archivos del periódico El Mundo. Igualmente, se hizo un reconocimiento de la información entregada por este periódico en cuanto a: años del concurso, temáticas manejadas por año, edades de cada temática. De esta exploración inicial se decidió una primera organización de los archivos documentales; por años, por categorías (contabilizando dibujos por categoría), por subregiones (contabilizando dibujos por subregiones) y por géneros.

Esta primera clasificación develó dificultades que implicaron ajustes al proceso de selección del material. La primera gran dificultad obedeció a variaciones en cuanto a formatos, temáticas

y preguntas del concurso, que no habían sido informadas por el periódico El Mundo. Además, en la revisión del archivo se encontraron formatos fotocopiados y dibujos calcados o con otras técnicas que hacía difícil equipararlos con los demás, y se identificó que no se contaba con participación de todas las subregiones antioqueñas en cada una de las categorías y años del concurso.

Ante los problemas anteriores, el equipo de investigación generó un documento con las siguientes condiciones mínimas para el proceso de selección del material:

- » Los dibujos debían contener los siguientes datos básicos: nombre del participante, edad, municipio, categoría (impresa o manuscrita), de lo contrario se descartarán de esta primera parte del muestreo.
- » Se retirarían los dibujos realizados en fotocopias del formato original o que no estén presentados en los formatos oficiales del concurso.
- » En cuanto a la autenticidad, se descartarían dibujos calcados o elaborados en otro papel y pegados en el formato.
- » Cuando en formatos de una categoría se dibujó otra categoría, sería admisible si el autor del dibujo especifica bien sobre que categoría está dibujando.
- » Además, debían seleccionarse los dibujos con mayor riqueza expresiva (más elementos gráficos; riqueza en el uso del punto, la línea, la masa, la textura y el volumen).
- » Y recordar la selección por año, categoría, subregión y género.

Estas condiciones mínimas para la selección del material que sería analizado en esta investigación hicieron del muestreo un proceso intencionado y no aleatorio.



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo.

Finalmente, se deja en claro que la complejidad del proceso de muestreo no radicó solo en las dificultades planteadas, sino también en el volumen de material por clasificar, más de 195.335 formatos, y en la condición establecida por el periódico El Mundo de analizar un gran volumen de dibujos. Esto cambió ostensiblemente la muestra propuesta en el proyecto de investigación, pasando de 400 dibujos a 2960.

1.3.3 Diseño de técnicas de generación, registro y análisis de información

Al avanzar en la comprensión del dibujo infantil como medio de expresión y comunicación, el equipo de investigación elaboró los instrumentos de recolección de información desde dos perspectivas: la iconográfica y la iconológica, ambas contempladas desde la semiótica.

En la perspectiva iconográfica el icono, en este caso los dibujos de los niños y niñas, posee alguna semejanza o analogía con el referente que representa. Para realizar la lectura iconográfica de estos documentos visuales se acudió a las etapas de desarrollo gráfico plástico de los niños propuestas por Lowenfeld & Lambert (1980, pp. 120-128): la presquemática (de los cuatro a los seis años); la esquemática (de los siete a los nueve años); el principio del realismo -crisis de la preadolescencia- edad de la pandilla (de los nueve a los 11 años) y la etapa del realismo visual (que comprende las edades entre los 12 y 14 años).

En cada uno de estas etapas se identificaron las particularidades gráficas capaces de significar unívocamente el ser u objeto al que refiere el dibujo. Esto de acuerdo con las regularidades que plantean Lowenfeld & Lambert (1980) para cada edad en cuanto a representación de la figura humana, del espacio y del color.

Lo iconográfico implica la sintaxis (expresión) del sistema sígnico contenido en cada dibujo, pero al mismo tiempo se empiezan a establecer allí las relaciones semánticas que nos ubican en el terreno de lo simbólico y de lo iconológico.

En este momento del proceso se constituyó en un invaluable apoyo conceptual el artículo de Luisa María Martínez García (2002): *Indicadores socio-culturales en las representaciones gráficas de los niños*, fundamento teórico de la ruta iconológica de esta investigación.

Desde los planteamientos de esta autora se propuso el análisis y la interpretación del sistema sígnico complejo que constituyen los dibujos del concurso Personitas de Colores, a partir de una orientación semiótica, porque el objeto de esta investigación debía ser examinado con los instrumentos epistemológicos y metodológicos más próximos a la naturaleza del problema y, en consecuencia, más competentes (Martínez, 2002).

Si estamos ante un lenguaje, ante un sistema organizado de signos y símbolos, habrá que intentar comprenderlo como tal. El modelo semiótico permite una aproximación fiable al fenómeno de las construcciones iconográficas autónomas en la infancia atendiendo a sus funciones básicas (Martínez, 2002, p. 104).

Las funciones a las que se refiere la autora son: la sintáctica (expresión), la semántica (expresión y significado) y la pragmática (comunicación).

La perspectiva iconológica, en cambio, “asume la existencia de una parte de la realidad humana que está más allá del mundo material, fáctico y demostrable empíricamente, una realidad que es esencialmente simbólica y requiere de un trabajo de interpretación para ser comprendida” (Gómez, 2003, p. 6).

Desde esta postura simbólica, se retoma de Martínez (2002, p. 107) la propuesta de atender a la función semántica de los dibujos estudiados haciendo una lectura semiótica de nexos semánticos. Estos nexos son los vínculos que el niño o la niña establece en el dibujo entre dos o más iconogramas, de un modo directo. Dichos vínculos pueden tener diferentes significados:

Afectivos: Cuando la relación o vínculo sintáctico que se establece tiene un origen básicamente emocional, por ejemplo, «novios cogidos de la mano», «paseando de la mano de papá», etc.



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo.

Orgánicos o ecológicos: Se dan cuando el vínculo se deriva de la relación natural entre el todo y las partes, o uno o varios elementos dentro de su ecosistema. Supone interdependencia semántica entre un objeto y su contexto natural, por ejemplo, «las manzanas en el árbol», «los peces o patos en el estanque », «los marineros en su barco», etc.



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo.

Funcionales: Vienen determinados por la dependencia operativa de un elemento respecto a otro, es decir, se trata de una relación pragmática entre símbolos que muestran la finalidad de algo o alguien en la práctica, para qué sirve, etc., por ejemplo, «carpintero con su martillo», «pescador con su caña», etc.



Socio-culturales: Implican la expresión de una conciencia social en relación con el medio cultural y con los símbolos oficiales y emblemas que justifican el consenso general sobre ciertos significados (tácitos o explícitos). Así, por ejemplo, todo tipo de banderas, cruces, señales viales, etc. (Martínez, 2002, p. 108).



Dentro de los nexos socio-culturales se destacan símbolos que dan cuenta de las siguientes interpretaciones semánticas:

Símbolos étnicos: Cuando el significado tiene su origen en los hábitos, costumbres, ritos, folclore, tradiciones, que se constituyen como señas de identidad de una comunidad.



Simbolos fácticos: Cuando el significado alude o refiere a todo aquello que está política y socialmente aceptado como poder, autoridad, reconocimiento social, etc. Estas relaciones significantes no dependen siempre de un sólo simbolo; la cruz, por ejemplo, cambia su significado si está en la iglesia o en el hospital. La pistola no tiene el mismo sentido en manos del policia que en la del delincuente, etc.



Simbolos emblemáticos: Son aquellos que reflejan ciertas señales o códigos aceptados en un determinado círculo como indicadores de pertenencia a algo; así, por ejemplo, las enseñas y colores de los clubs deportivos, de cofradías o de cualquier otro tipo de asociaciones que participan de una comunidad de intereses: también son emblemas las marcas de moda, de ropa, bebidas, coches, etc.



Símbolos multimedia: Son los que aluden a una realidad virtual que se superpone a la realidad ordinaria. Es la que ofrece, por ejemplo, el televisor o el ordenador como elementos presentes en lo cotidiano y cuyos significados se entrecruzan y a veces parecen confundirse con los que emergen de nuestra vida familiar y social (Martínez, 2002, p. 108).



Desde las perspectivas y categorías anteriores se estructuraron las fichas de recolección de información, técnica esencial de esta investigación de corte documental. Estos instrumentos contenían los siguientes ítems:

Ficha técnica: en la cual se registró información como edad, sexo, año, categoría, municipio y subregión de cada dibujo analizado.

Respuesta a la pregunta que incluye el formato: para los formatos de dibujos que incluyen preguntas.

Descripción del dibujo: se enfatizó aquí en los aspectos gráfico plásticos que constituyen la lectura iconográfica. La información registrada varió según la temática y la edad del autor del dibujo. Por ejemplo, para la temática Familia (llamada categoría dentro del concurso) se registró información como: número de miembros de la familia; roles identificados en el dibujo; ¿qué está haciendo la familia? (actividad o acciones que describen la imagen); distribución de los personajes en el espacio; posición del autor o autora; escenario elegido para el dibujo; color y aspectos singulares e

importantes (figuras repetidas, personajes coloreados singularmente, dibujos borrados, rayos x, personajes dibujados dentro de otros objetos, expresiones faciales que indican emociones pero que son singulares, técnicas adicionales en el dibujo, textos adicionales a los solicitados, otros).

Nexos semánticos y nexos socioculturales: en este apartado de la ficha se buscó identificar los elementos simbólicos contenidos en el dibujo.

El proceso de diseño de cada una de las fichas implicó: una primera versión de este instrumento; ajustes a este primer borrador; pilotaje de fichas y ajustes finales del instrumento.

Una vez diligenciadas las fichas, la investigación siguió una ruta de análisis que cruzó los datos contenidos en cada una de las fichas de recolección iconográfica e iconológica de la investigación con las siguientes categorías analíticas:

Patrones comunes: por categoría, se registró lo común, lo más repetitivo y significativo de cada uno de los factores de las fichas.

Lo excepcional: igualmente, en cada uno de los ítems que planteaban las fichas se destacó la información atípica, fuera de lo común, pero importante para la comprensión final del objeto de estudio de esta investigación.

Lo descriptivo-estadístico: en los factores incluidos en las fichas para registrar la información de cada dibujo habían preguntas cerradas o algunas abiertas que requerían precisar datos estadísticos para ampliar el proceso interpretativo del objeto de estudio.

Una vez diligenciadas estas matrices, el equipo de investigación realizó la triangulación de los resultados de la investigación, con el referente conceptual del proceso y la experiencia de cada uno de los miembros del equipo de trabajo. De este entrecruce surgieron los documentos analíticos de cada categoría del concurso, los cuales dieron cuenta de manera expositiva e interpretativa de los resul-

tados de esta investigación y se convirtieron en el insumo principal del libro *Historias en Colores. La niñez y la adolescencia antioqueñas vistas a través de sus dibujos*, texto de difusión del análisis de resultados de los años 2005 al 2010 del concurso Personitas de Colores que empezó a circular en octubre de 2012.

En el año 2010, la investigación no realizó el mismo proceso de estudio de los dibujos. En este año, el concurso de dibujo empezó a incluir en sus formatos preguntas abiertas y cerradas tipo encuesta que indagan por las opiniones de los niños frente a asuntos relacionados con la temática de cada categoría y que quieren develar situaciones relacionadas con la filosofía de este concurso y los temas propuestos para los participantes. La investigación se centró, durante el año 2010, en un análisis estadístico descriptivo de las respuestas a estas preguntas.

1.3.4 Desafíos de la investigación con niños

Aunque el estudio que aborda el presente libro se basó en un proceso de investigación documental que no involucró directamente a los niños, niñas y adolescentes autores de los dibujos, no puede negarse que sus textos visuales son su marca, su sello, y que el considerarlos valiosos tiene que ver con la concepción de niñez del equipo de investigadores y la perspectiva de derechos de la infancia que sustenta el concurso de Personitas de Colores del periódico El Mundo. Esta concepción y esta perspectiva de derechos parten de considerar a los niños y niñas como participantes activos.

Se entiende esta participación activa como fruto de la nueva concepción existente sobre la infancia. Este nuevo concepto de infancia emergente, presenta al niño como un actor social de pleno derecho, en vez de un sujeto pasivo dentro de la sociedad. Esto implica que los niños sean considerados como individuos competentes, miembros fuertes y poderosos de la sociedad (Bruner, 1996; Dahlberg, Moss & Pence, 1999) y como personas capaces, expertos en sus propias vidas y poseedores de conocimientos e intereses. (...) El ubicarnos en este nuevo marco provoca que la infancia comience a ser considerada digna de estudio al mismo nivel que se le venía concediendo a los estudios en los que participaban padres

y educadores (James & Prout, 1990; Corsaro & Molinori, 2000; Christensen & James 2000; Lloyd-Smith & Tarr, 2000; O' Kane, 2000). (Argos, Ezquerro & Castro, 2011, p. 1).

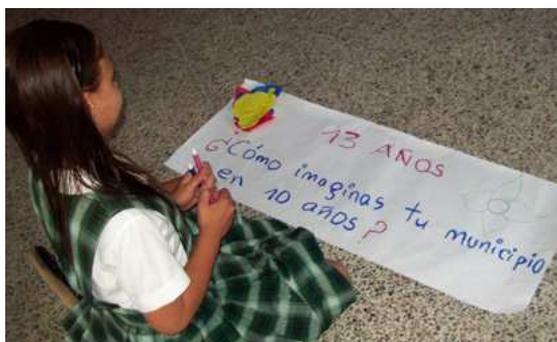
Una investigación como *Personitas de Colores: narrativas icónicas sobre valores y derechos fundamentales de niños y niñas antioqueños entre los cinco y los 14 años*, es dar la oportunidad a estos actores sociales de ser escuchados mediante las narraciones que constituyen sus creaciones artísticas.

Con el objetivo de disminuir el sesgo de la visión adulta, la Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas de 1989, reconoce el derecho de la infancia a participar en las decisiones que afectan a su vida y a poder expresar su propio punto de vista. En los artículos 12 y 13 de la Convención, se destaca que el niño debe ser escuchado (Argos et al., 2011, p. 1).

Para ser coherentes con estas ideas, este estudio distinguió tres matices de investigación con niños (Argos et al. 2011, p. 5):

El niño como objeto: procesos investigativos que asumen la infancia como pasiva, dependiente e incapaz de participar y detectar sus propias necesidades.

El niño como sujeto: que aunque es activo, está condicionado por su desarrollo madurativo y es incapaz de detectar sus propias necesidades.



Fuente: Concurso Personitas de Colores-Fundamundo.

Y el niño como agente social o como co-investigador: perspectiva investigativa que considera la infancia como sujetos activos y de derechos, autores de su propia vida y expertos en aquellos temas que los afectan.

Si bien es cierto que en la investigación a la que aludimos, los niños, niñas y adolescentes no actuaron como co-investigadores por el carácter documental del

estudio, si se conciben como sujetos sociales que merecen ser escuchados y que se convierten en los protagonistas de los hallazgos de los estudios porque fueron sus “voces gráficas” las leídas.

1.4 Comunicación-Educación: un campo para inscribir este ejercicio investigativo

Propuestas que relacionen la educación y los medios de comunicación son válidas en un contexto en el que, cada vez más, las actividades de los ciudadanos: educativas, comunicativas, económicas y políticas, entre otras, se ven interpeladas y requeridas por el contacto con los medios de comunicación. El concurso Personitas de Colores del periódico El Mundo es una propuesta articulada a la relación medios-comunicación-educación, inscrita por ende, en el naciente campo de la Comunicación-Educación, del que se esbozan a continuación los lineamientos teóricos generales que lo caracterizan.

La Comunicación-Educación surge en procura de integrar dos áreas importantes de la actual sociedad, en la que entre otras cosas, los medios masivos de comunicación se convierten en fuente de saberes y en el referente inmediato para relacionarse e interactuar con los demás; y en la que la escuela (entendida como institución que rige el sistema educativo en sus diferentes niveles) se aleja de ser el único centro de producción de conocimiento y un lugar privilegiado de intercambio simbólico para los niños y jóvenes. En pocas palabras, el punto de encuentro entre Comunicación-Educación es el aprendizaje y las nuevas formas en que los sujetos lo afrontan.

Este campo suscita reflexiones, principalmente, acerca de: a) el papel de la escuela como sistema educativo y de sus retos frente a esas nuevas formas de aprender; b) las transformaciones de la sociedad y de quienes la integran; c) la comunicación como proceso inherente al ser humano y presente en todas sus actividades; d) los medios masivos de comunicación en cuanto a su creciente irrup-

ción en la cotidianidad de las personas y su carácter mediador de la realidad; e) y el sujeto como ente autónomo, activo, creativo y proponente.

Se vive en una sociedad en la cual, cada vez más, antes que la mano de obra y la fuerza bruta, reinan la información y el conocimiento, convirtiéndose en el eje central de la sociedad y de sus transformaciones. Dichas evoluciones se derivan, fundamentalmente, del avance tecnológico que en los últimos años han tenido los medios de comunicación e información. Para Jesús Martín Barbero (2004):

La revolución tecnológica que vivimos no afecta sólo por separado a cada uno de los medios sino que está produciendo transformaciones transversales que se evidencian en la emergencia de un ecosistema comunicativo conformado no sólo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, escrituras y saberes, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y la reintegración de la imagen al campo de la producción de conocimientos (párr. 2).

Es precisamente el ecosistema comunicativo al que se refiere Martín Barbero (2001), uno de los principales cambios que enfrenta la sociedad de hoy y que sugiere, además, otro igual de importante: el cambio en las percepciones de tiempo y espacio.

La inmediatez e interconexión que permiten las tecnologías de comunicación actuales producen nuevas formas de estar en el mundo que, a su vez, crean nuevas experiencias vitales: ahora se acortan las distancias y se ahorra tiempo con la internet; el trabajo y el estudio se llevan a cabo desde la casa; una noticia internacional es prácticamente local por su instantaneidad; lo público se vuelve privado y viceversa. Estas experiencias se integran a nuestra cotidianidad de manera acelerada y demuestran, evidentemente, que las cosas han cambiado! Así, se puede observar que el avance significativo de lo tecnológico crea un ecosistema comunicativo y nuevas formas de habitar el mundo y relacionarse; y además, debido a la abundancia de medios y de información, una descentralización de los saberes con nuevas maneras de aprender y de producir conocimiento (transformaciones de la sociedad).

En el surgimiento de una sociedad de la información y de la comunicación emergen saberes que no son los institucionalizados por la educación formal, sino que están en la cotidianidad; en este caso, en la cotidianidad compartida con los medios masivos de comunicación; estos se han convertido en fuente de primera mano, en herramientas para que los sujetos - ciudadanos interactúen y se ubiquen en el mundo.

A partir del reconocimiento de las transformaciones mencionadas (ecosistema comunicativo, nuevas percepciones de tiempo y espacio, descentralización de los saberes con nuevas maneras de aprender), especialmente de la última, nace la necesidad de integrar la comunicación y la educación.

No se puede dejar de lado en todo este desarrollo un aspecto igual de importante y significativo para esta relación, el correspondiente a la mutación de los medios masivos de comunicación en emporios económicos de gran envergadura, que han acrecentado más el interés mercantil que cualquier otro (cultural, formativo, democrático). Para Guillermo Orozco:

Las 'lealtades' de los medios, sobre todo en nuestros países latinoamericanos -salvo en contadas excepciones- son hacia el gobierno o hacia el capital, no hacia sus audiencias o hacia la cultura o a la educación. Y si bien, en ocasiones, las audiencias les son muy importantes, siempre lo son sólo en la medida en que ello refuerce sus otras lealtades (1996, pp. 4-5).

Aunque la mayoría de las veces es al sistema educativo al que se le responsabiliza de todos los males, precisamente por su rigidez y falta de disposición para el cambio, los medios masivos tienen también culpabilidad, resumida en el total mercantilismo con el que la mayoría llevan a cabo la comunicación y en el descuido de la integración de sus tres funciones: brindar entretenimiento, contenidos que eduquen e información que actualice; a este contexto es ajeno el periódico El Mundo, desde donde se apuesta a las todas las funciones.

En todo este panorama, en el que se desorganizan y, al tiempo, se reconfiguran lo comunicativo y lo educativo, se comienzan a identificar dentro de la Comunicación-Educación dos líneas que cobran importancia y en las cuales se podría resumir (con el riesgo de caer en reducciones) el objeto de esta relación.

La primera, en la que la escuela (entendida como educación institucional) está llamada a aceptar que su centralidad y su tradicional importancia ya no es la misma y tiene que aliarse con los medios de comunicación (debido a su actual importancia e influencia); pero sin caer en el instrumentalismo. Una escuela con



tecnologías de punta y medios de comunicación que siga privilegiando la voz del maestro sobre la del estudiante (modelo comunicativo que impera en las instituciones educativas), es una escuela que cae en la instrumentalización y banaliza una de las oportunidades que tiene para integrarse a la sociedad actual y a los cambios que están experimentando sus educandos.

La segunda línea, en la que debido a esas “lealtades” de los medios (al gobierno y al capital más que a las audiencias, la educación y la cultura) y a ese tránsito de una *sociedad de enseñanza* a una *sociedad de aprendizaje* o, en términos de Jesús Martín Barbero (2012), de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, se deben crear propuestas en las que

los sujetos reciban herramientas de distinta índole (semiológicas y lingüísticas, entre otras), que les permitan enfrentarse a los medios de comunicación masiva de una manera crítica y creativa, para que toda esa información que circula en el *ecosistema comunicativo* sea procesada eficazmente y, además, sea útil.

De esta manera, se apunta a lo que en síntesis es la Comunicación-Educación (con el riesgo, nuevamente, de caer en reducciones): una iniciativa por convertir al oyente en hablante (Kaplún, 1993), en dar el paso de simple espectador a interlocutor (Orozco, 1996), de tener en cuenta al otro y cederle la palabra.

Sin duda alguna, se está delante de una sociedad en la cual la comunicación y la información, y por tanto los medios, tienen una significativa influencia en la construcción de imaginarios e identidades que modifican continuamente las relaciones de los individuos con el entorno y con los demás, pues se insertan en la cotidianidad de los sujetos, ciudadanos, sugiriendo una serie de pautas y modelos para el desenvolvimiento en su hábitat: la sociedad.

En este contexto, dado en gran medida gracias al avance tecnológico, se le está exigiendo a la escuela cambios sustanciales en los tradicionales modelos comunicativos, pedagógicos y lúdicos en los que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que solo así podrá integrarse a la sociedad actual que vive una *descentralización de los saberes* producida por la enorme oferta mediática, y que le quita al sistema educativo el privilegio de ser el único centro de conocimiento.

Los medios se han convertido también en difusores de saberes; por tal razón, aquel sistema en el que la enseñanza, o quien estaba a cargo de ella, era la parte enfática, la guía iluminada y quien tenía la última palabra sobre las cosas, tiene que empezar a ser reevaluada frente a la importancia que puede llegar a tener el

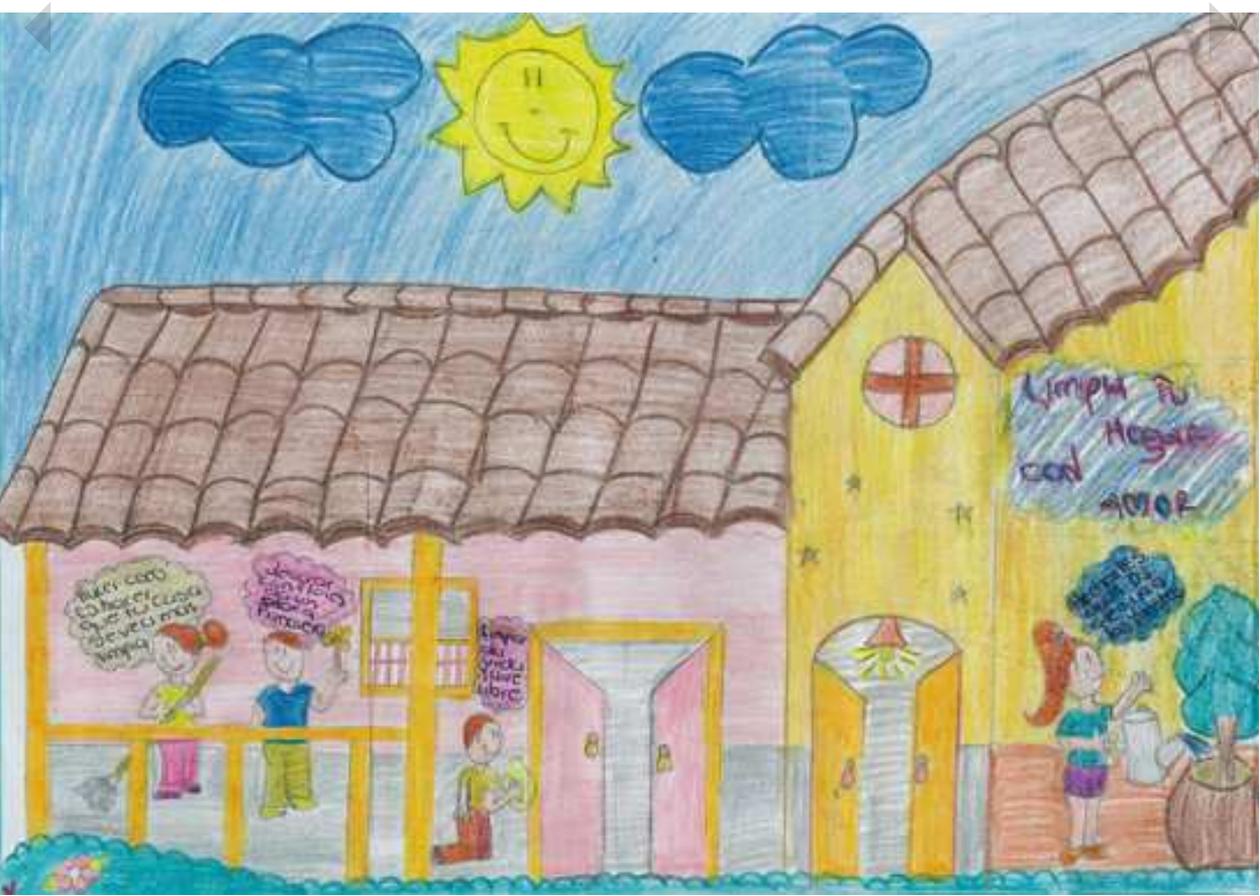
aprendizaje y la manera autónoma de llevarlo a cabo por parte de los sujetos, especialmente, al momento en que estos se enfrentan con los contenidos de los medios de comunicación masiva.

Los cambios en los tradicionales modelos comunicativos, pedagógicos y lúdicos, se resumen en el paso de una comunicación unidireccional a una bidireccional donde la palabra es recíproca y el conocimiento no es propio de una de las partes, sino que se construye en el diálogo. En el paso de un sistema pedagógico lineal, segmentado, rígido y memorístico a uno más flexible, autónomo y creativo. Y en el paso de una lúdica cuya principal herramienta es el texto escrito y su linealidad a una que integre, además, los lenguajes audiovisuales y cibernéticos, y las nuevas escrituras hipertextuales.

Estos cambios permitirán que los sujetos, estudiantes, ciudadanos, al tiempo que experimenten un sistema educativo con más libertades para crear y producir conocimiento, se formen para ser más críticos, autónomos y creativos.

Además de la introducción no instrumentalizada de medios de comunicación en las aulas como estrategias comunicativa, pedagógica y lúdica para acercarse a la realidad social de los estudiantes; en la medida en que estos cambios se den es posible la inclusión de estrategias para formar en el consumo cultural de medios, imprescindibles en un escenario colmado de información y dispositivos de comunicación: televisión, radio, internet, prensa, publicidad, etc., que constantemente hacen circular mensajes nada ingenuos y que requieren de una audiencia que no reciba pasivamente sino que haga gala de su criticidad, creatividad, autonomía y, ante todo, de su expresión, de su palabra.

CAPÍTULO 2



Dibujar una actividad comunicativa y expresiva

Muy a menudo, el arte se ha considerado, primordialmente, como un medio de expresión, y como tal se convierte más en una expresión social que en una personal (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 30)

2.1 Dibujar una actividad comunicativa y expresiva

No siempre las expresiones artísticas infantiles han sido consideradas valiosas y dignas de estudio. Solo después de la mitad del siglo XIX se empezó a reconocer que detrás de las creaciones visuales de los niños y las niñas había algo más que errores por corregir según los adultos. A partir de este período se identificó que en esa manera propia de dibujar con garabatos, desproporciones, esquemas, entre otros, estaba la voz genuina de los niños y niñas y una manera de expresarse asociada a su ser y su contexto socio-cultural (Monsalve, 2010, p. 153).

Puede afirmarse hoy que:

el dibujo ha estado involucrado en todos los campos del conocimiento, y desde cualquier posición que se aborde tendrá una sustentación significativa de su importancia, determinación y trabajo que ha desarrollado desde allí. Los avances técnicos y conceptuales se valen de la pertinencia del dibujo en la actividad humana; esto nos dice que el dibujo no se desliga de la cotidianidad humana y además se convierte en el medio de intercambio de experiencias y desarrollo de estructuras mentales necesarias para vivir y comprender (Monsalve, 2010, p. 157).

Lo anterior es posible si asume al dibujo como expresión, como comunicación. Desde este punto de vista, la comunicación es una actividad inherente al ser humano desde su nacimiento. La palabra, el gesto, la escritura, la música, entre otros, se constituyen en medios a través de los cuales puede expresarse en la interacción con otros.

Entre estos lenguajes, se destacan la formalización y codificación del lenguaje escrito, que para muchos es el repertorio perfecto para orquestar los procesos comunicativos de los seres humanos a través de la sintaxis, la disposición ordenada de palabras de una determinada forma y de unas reglas que debemos aprender a utilizar inteligentemente desde niños.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Este y otros factores “explican la hegemonía de los lenguajes proposicionales y notacionales avalados por reglas consensuadas y compartidas, y la desconsideración en relación con sistemas no discursivos complejos como es el caso de las artes” (Martínez, 2000, p. 18).

En el caso específico del dibujo infantil, algunos lo relacionan más con la imaginación, la fantasía y los sentimientos, y desligan arbitrariamente estas cualidades de los procesos cognitivos, del pensamiento racional y de la intencionalidad de los sujetos de comunicarse con otros.

Hay, pues, dos modos de afrontar las creaciones plásticas de los niños: por un lado, considerarlas como *expresiones plásticas personales*, en las que la creatividad, el juego lúdico, las destrezas o la plasmación de formas gratificantes son componentes básicos para entender estas facetas; y por otro, como un *lenguaje icónico*, compuesto de unos signos visuales que el autor utiliza para *narrar*, de manera consciente o no consciente, aquello que desea transmitir visualmente (Sáinz, 2003, p. 30).

Este enfoque de Sáinz (2003), resume la aproximación que este texto y la investigación que lo sustenta han hecho al dibujo infantil en estudio como un lenguaje que hay que conocer para saber develar

el significado de la escena en su conjunto y en cada uno de los elementos que la componen, para llegar, de este modo, a una interpretación rigurosa del significado de lo que el niño ha querido contar en la lámina que ha dibujado (p. 33).

Estos signos que se entretajan en un dibujo infantil tienen su propia sintaxis, que solo puede significar la disposición ordenada de partes que conforman un todo. Para que el mensaje que quiere transmitirse llegue perfectamente al espectador, no existen unas normas determinadas como en el lenguaje escrito, sino una perfecta comprensión del significado de la forma visual y de su percepción por parte del individuo (Moreno, 2002, p. 1).

La expresión plástica, dentro del lenguaje visual, está vinculada a las distintas etapas por las que atraviesa el individuo y que, pese a estar sometida a unos cánones predeterminados, desvelan una percepción subjetiva de su entorno, una actitud, en definitiva, una especial forma de ser [y de expresarse] (Moreno, 2002, p. 1).

De esta manera, el dibujo se convierte en el medio por el cual quien

dibuja establece un sistema de análisis entre las apariencias del objeto a representar, la información que de éste adquirimos a través de la observación de sus cualidades formales y la abstracción posterior de los datos percibidos, articulando un código personal de acercamiento a éste; la creación de un lenguaje propio con capacidad de operar sobre el medio y lo que es más importante: con capacidad para transformarlo.

La imagen (resultado definitivo de todas sus especulaciones), será producto por un lado, de una particular *forma de ver*, elegir y simplificar los datos percibidos en el entorno y por otro lado, de la forma con la que esta información es traducida gráficamente conformando sucesivamente los diferentes estratos de la realidad representacional. El dibujo, más que ningún otro lenguaje, nos permite un conocimiento estético de lo real, estableciendo conexiones personales y afectivas entre el que busca a través, de la visión y lo encontrado (Araujo, 2000, pp. 274-275).

El dibujo como imagen es entendido en esta investigación como habla que despliega un discurso. Y este discurso visual selecciona y clasifica, innova, altera con una característica esencial que radica en la saturación de signos que enuncian demasiadas cosas (Licona, 2008, p. 249).

Al igual que el habla, el dibujo usa al código, modifica lo sistémico. (...) Al igual que el habla, el dibujo hace combinaciones. El dibujo construye signos. La fonación en el dibujo radica en el trazo, mejor dicho, en la complicidad de la palabra y la línea. Es ante todo un acto de memoria, porque no es un mecanismo psicofísico como el habla, es una creación que se fabrica en la dimensión de lo imaginario (Licona, 2008, p. 249).

Pero el dibujo es un acto individual y a la vez colectivo. Depende de la voluntad de quienes hablan o dibujan; sin embargo, está determinado por el lugar y el contexto en medio del cual se enuncia porque esto condiciona lo seleccionado, lo clasificado y lo narrado a través de cada trazo (Licona, 2008, p. 249).

Al comprender el dibujo como una producción discursiva, posible desde un género cultural compartido, puede aseverarse que en un texto icónico hay presencia de otros enunciados propios y ajenos; los cuales se problematizan, se incorporan o se suponen conocidos. Aquello que hace posible la comunicación son los géneros discursivos que compartimos



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

y no signos, significantes y significados aislados (Corona, 2009, p. 18). Dibujar es una actividad que pasa por el aprendizaje y esto significa que debe aprenderse a construir enunciados descifrables por otros. Al mirar un dibujo puede percibirse una totalidad discursiva genéricamente comprensible.

La diversidad discursiva encontrada en el dibujo tiene que ver con sus características estéticas, que se construyen según los contextos.

En otras palabras, el dibujo es un discurso verosímil que consiste en que no se contradiga la "autoridad" de la mayoría. Lo verosímil no corresponde directamente a lo que ha sido, ni lo que debe ser, sino lo que el público cree posible, independientemente de que sea imposible histórica o científicamente. Lo que se observa en un dibujo está justificado por las leyes del dibujo de cada contexto. Su sentido existe y no depende de la conformidad con el modelo, sino con las reglas culturales del género icónico (...).

El discurso es la unidad de la comunicación, el discurso visual, la unidad de la comunicación en imágenes. En este lugar, el discurso se analiza en la relación dialógica entre el que produce y quien recibe (Corona, 2009, p. 18).

Aquí, tanto emisor como receptor, pertenecen al mismo contexto comunicativo. Estas características discursivas son las que permitieron a este estudio acercarse al dibujo para interpretarlo en

realidades culturales específicas. Por ello, es posible interpretar este discurso visual desde una perspectiva semiótica porque es el tejido de estos signos, el que permite develar los distintos significados expresados por el niño.

El concurso Personitas de Colores le plantea al niño o niña que dibuje libremente, pero le propone un tema a través de una pregunta que en cada categoría del concurso actúa como detonante de la expresión plástica y visual de los participantes. Esto caracteriza el tipo de comunicación que puede esperarse de este material gráfico. Igualmente, debe tenerse en cuenta que este estudio fue documental y no cuenta con la posibilidad de interactuar con los autores de los dibujos, lo cual limita la interpretación del material, pero no le quita validez. Así como muchos estudiosos se han acercado a los textos visuales de otras épocas y han podido interpretar muchas de las cosas que sus autores, ya desaparecidos, quisieron plasmar en ellas. El equipo de investigación que lideró este estudio sabe que desde las claves iconográficas e iconológicas es posible aprovechar la riqueza gráfica expresiva y comunicativa que este archivo documental recoge.

2.2 Una perspectiva iconográfica para acercarse al dibujo infantil como discurso y narración

Esta perspectiva tiene que ver con lo representacional y se asume desde los planteamientos de Lowenfeld & Lambert (1980, pp. 39-49), en la obra *Desarrollo de la capacidad creadora*. El texto de estos dos autores se ha convertido en un referente obligado para todos los estudiosos del dibujo infantil, pero ¿por qué como sustento del estudio que genera este libro? La respuesta es sencilla: por los criterios pedagógicos que les sirvieron para entender los dibujos

infantiles y que son coherentes con el contexto escolar de producción de los textos visuales que participan en el concurso Personitas de Colores.

A continuación se resumen estos criterios desde los mismos planteamientos de Lowenfeld & Lambert (1980, pp. 39 -49):

- » Los niños y niñas no producen dibujos como copias fidedignas o modelos preestablecidos que les presentan los adultos. Los niños y niñas no son repetidores del mundo externo, en un dibujo ellos están implicados desde el campo emocional o desde los procesos de la creatividad; las figuras que pintan son “mucho más que unos cuantos trazos en un papel; es una expresión del niño íntegro correspondiente al momento en que pinta o dibuja” (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 39).
- » Como el niño o la niña son los protagonistas del proceso creativo que llevan a cabo es esencial considerar el desarrollo emocional, intelectual, físico, perceptivo, social, estético y creador que es posible evidenciar en los dibujos que realizan.
- » El dibujo puede constituir la oportunidad que se le brinda a un niño para su desarrollo emocional, y la medida en que esto se realiza está en relación directa con la intensidad con la cual el creador se identifica con su trabajo. Aunque esto no es fácilmente medible, los grados de auto identificación varían desde un bajo nivel de compenetración, con repeticiones estereotipadas, hasta un alto nivel donde el creador se entrega totalmente a la tarea de representar cosas que son significativas e importantes para él, y donde él mismo aparece en el dibujo (especialmente en el caso de los niños pequeños) (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 40).
- » El nivel cognitivo o el desarrollo intelectual de un niño puede apreciarse por el propio nivel que manifiesta a la hora de dibujar. Así por ejemplo, un niño que a los seis años, cuando se le pide que realice un tema en el que incluya la figura humana, la dibuja en forma de *renacuajo*, es decir con la cabeza y las líneas que representan los brazos y piernas, manifiesta un claro atraso cognitivo, pues esta forma de representación corresponde a los cuatro años. En sentido contrario, un dibujo rico en detalles es el reflejo de un desarrollo de

su capacidad intelectual; no es meramente una expresión de corte artístico lo que se manifiesta, sino también su nivel de evolución cognitiva y visual.

- » Cuando el niño comienza sus primeros trazados, es decir, en la etapa del garabateo, se aprecia su desarrollo físico porque es necesaria una coordinación visual y motriz para el avance de sus grafismos. Este desarrollo puede seguirse verificando en las demás etapas gráfico plásticas.
- » En el ámbito de la expresión gráfica, los dibujos son un reflejo del desarrollo perceptivo, pues el cultivo y el avance de los sentidos, especialmente el visual y el táctil, son fundamentales para las manifestaciones artísticas.
- » El dibujo también es un medio idóneo para expresar el sentimiento de la conciencia y desarrollo social que posee el niño, pues, a fin de cuentas, es una forma de extensión del yo hacia el mundo de la realidad. El hecho de que los niños pequeños comiencen la etapa preesquemática incluyendo el dibujo de figuras humanas es una manifestación de su conciencia incipiente de pertenencia a un grupo primigenio como es la familia. En una fase más avanzada, la inclusión de personas que realizan trabajos sociales, como un médico curando a un paciente, unos bomberos apagando un incendio o un guardia de tráfico dando instrucciones a los conductores, son expresiones del desarrollo de la conciencia de pertenencia a una comunidad.
- » Comúnmente, se considera que el desarrollo estético es un factor básico y forma parte de cualquier experiencia artística. Por estética, se considera “el medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos” (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 48). En los trabajos de creación de los niños, el desarrollo estético se manifiesta por su capacidad de traducir al mundo plástico sus experiencias del mundo real, integrándolas de manera coherente.

- » Desarrollo creador: desde el primer momento en el que el niño comienza a realizar sus primeros trazados gráficos se manifiesta su inventiva, su potencial creativo, puesto que el mero hecho de trazar formas inexistentes constituye un primer indicio de su necesidad de generar un mundo visual para comunicarlo a los demás.

A partir de estos criterios y para acercarse a leer dibujos infantiles desde lo iconográfico, debe comprenderse que las formas de creación de los niños son diferentes al modo en que los adultos los interpretan. Igualmente, el pensamiento visual de niños y niñas y cómo se plasma en una superficie, difiere del de los mayores.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Por tal razón, develar los procesos comunicativos y expresivos de las obras gráficas de niños y niñas implica el dominio de cierto código visual y de las regularidades implícitas en las distintas etapas del desarrollo creativo y gráfico plástico infantil; con sus particularidades, sus formas

específicas de organizar las figuras humanas, el espacio o el color, entre otros.

La investigación que sustenta este libro retomó las etapas del desarrollo gráfico propuestas por Lowenfeld & Lambert, a excepción, de la etapa del garabateo, que por las edades que abarca, de los dos a los cuatro años, estaba por fuera del rango de edades del concurso Personitas de Colores.

Sin ser exhaustivos, los elementos básicos de las etapas propuestas por estos dos autores desde sus características generales y la representación de la figura humana, el espacio y el color se describen a continuación.

2.2.1 Etapa preesquemática: los primeros intentos de representación (de cuatro a los siete años)

Hacia los cuatro años se produce un salto en el proceso de creación gráfica de los niños y niñas; “ha comenzado un método diferente de dibujo: la creación consciente de la forma” (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 147). A partir de este momento, los niños realizan los dibujos como representación de figuras y objetos del mundo exterior. “Esta etapa surge directamente de los últimos periodos del garabateo; aunque los dibujos en sí no parezcan muy diferentes de los anteriores para la observación de los adultos, para el niño esta etapa es muy importante” (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 147).

La relevancia de este periodo viene dada por el hecho de que es el comienzo de la comunicación gráfica: el niño, además de la comunicación verbal, inicia una comunicación basada en imágenes que él mismo genera. Los grafismos procedentes de la etapa del garabateo ahora se



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

utilizan como elementos gráficos de los dibujos que construye. Ya no son meras formas sin contenido conceptual o visual, sino que se transforman en auténticos signos de comunicación visual (Racionero Siles, 2005, p. 67). En términos de Lowenfeld & Lambert (1980, p. 151), otras características de esta Etapa Preesquemática son:

- » El niño y la niña dibujan sin un plan previo.
- » Los dibujos evidencian las primeras tentativas conscientes de representar símbolos con significado.
- » En los dibujos hay figuras que los adultos pueden identificar, la más representativa, la figura humana.

- » Otros temas relevantes que los niños y niñas plasman en esta etapa son: el sol, la casa, los animales y las plantas.
- » Copiar los modelos que hay a su alrededor empieza a importar para los niños y las niñas.
- » Se dibuja por adición, o sea, el resultado final es la suma de cada una de las partes de lo representado.
- » En esta edad lo dibujado es espontáneo. Niños y niñas defienden sus ideas y no se dejan influenciar por pares o por adultos.
- » En los dibujos realizados en esta etapa, hay más detalles, lo cual evidencia mayor conciencia y memoria visual sobre su entorno.
- » En esta fase del dibujo, hay dos características representativas: la primera es la flexibilidad porque ellos y ellas cambian mucho sus dibujos mientras los realizan. La segunda, es la relación de sus producciones gráficas con sus emociones; por tal motivo, en sus creaciones el mayor tamaño es para aquello significativo en sus vidas y el menor tamaño o la eliminación para aquello que les molesta o rechazan.

2.2.2 Etapa Esquemática: la obtención del concepto de la forma (de siete a los nueve años)

Cuando el niño se encuentra en este período de desarrollo manifiesta algunos cambios en su modo de dibujar y de plasmar los objetos que, en cierto modo, implican una transformación con respecto a los de la etapa precedente. Según Lowenfeld & Lambert (1980):

Después de mucha experimentación, el niño llega a formarse un concepto definido del hombre y su ambiente. Aunque cualquier dibujo puede denominarse esquema o símbolo de un objeto real, aquí llamaremos esquema al concepto al cual ha llegado un niño respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya en él para que lo cambie (p. 173).

Los esquemas variarán de un niño a otro, puesto que es un modelo gráfico personal. En algunos casos, puede ser un modelo rico en matices, mientras que en otros es posible ver la situación contraria, es decir, formas estereotipadas, reiterativas y con escasa imaginación (Lowenfeld & Lambert, 1980). Asimismo, se diferencia entre esquema puro, cuando el dibujo de un niño se limita a la representación exclusiva de un objeto (por ejemplo: un árbol, una casa, un hombre, etc.), y un esquema que se encuentra dentro de una escena, en el que se verá afectado por el conjunto de los elementos que ha incluido dentro de ella.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

A continuación se sintetizan las características generales de esta etapa del dibujo infantil desde los presupuestos de Lowenfeld & Lambert (1980):

- » Las formas en esta etapa son más definidas niños y niñas empiezan su camino hacia un pensamiento más abstracto.
- » Durante este período uno de los aspectos que nos manifiesta el desarrollo intelectual y cognitivo del niño o la niña es su comprensión activa del mundo que le rodea. Pero esta relación no es meramente racional; en el niño o la niña la razón y el sentimiento están estrechamente unidos, de manera que muchas de sus experiencias están cargadas de significados de tipo afectivo.
- » De igual modo, el dibujo se encuentra ligado a su desarrollo perceptivo. "La toma de conciencia de texturas, sonidos, olores, sabores y formas visuales es algo que se demuestra en los dibujos" (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 205). El desarrollo de una conciencia visual y perceptiva se convierte en un aspecto de singular relevancia en los procesos de relación con el entorno.
- » En esta etapa, antes de comenzar el dibujo el niño o la niña piensan lo que desean representar.

- » Lowenfeld & Lambert (1980) afirman que “el niño ha comenzado a desarrollar la capacidad de categorizar, de agrupar cosas en clases y de hacer generalizaciones” (p. 194).
- » Lowenfeld & Lambert (1980) aclaran que, aunque cualquier dibujo pueda ser considerado como un símbolo o esquema de un objeto real, niños y niñas lo utilizan con una significación específica: es el concepto al que ellos han llegado con respecto de un objeto (p. 171).

2.2.3 Edad de la Pandilla: el comienzo del realismo (de nueve a los doce años)

Según los criterios de Lowenfeld & Lambert (1980), a la edad de nueve años, los niños y las niñas se aproximan a la finalización de la etapa esquemática o a los inicios del realismo. Hasta la edad de doce años, límite de esta etapa gráfico plástica, los niños y niñas se encuentran inmersos en una situación de



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

cambios, no solamente cognitivos y de aprendizaje, sino también de tipo emocional y social. En nuestro sistema educativo, este período de edad corresponde a los últimos años de la enseñanza primaria y se la caracteriza por la formación de grupos según afinidades. De ahí que los autores norteamericanos la denominen la “edad de la pandilla”, puesto que “un rasgo sobresaliente de esta etapa del desarrollo es el descubrimiento que hace el niño de que es un miembro de la sociedad: una sociedad constituida por sus pares” (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 223).

Niños y niñas comienzan a formar grupos de amigos que les acercan al conocimiento de sus propios intereses y necesidades, más allá de la protección que han vivido con respecto a los adultos, y, de modo especial, con sus padres. En ocasiones, estos nuevos sentimientos de identidad suelen entrar en cierta conflictividad con

el deseo de los padres de seguir ejerciendo un estricto control sobre sus actuaciones, puesto que les cuesta admitir que su hijo o hija empiece a tener criterios sobre sus gustos o sus amistades. Nos encontramos, pues, en la edad de la pubertad o pre adolescencia, en la que las diferencias y los inicios de la identidad comienzan a emerger.

Desde el punto de vista del desarrollo gráfico, los escolares se acercan a la denominada “crisis del dibujo”, que los autores sitúan hacia los 11 o 12 años, es decir, al final de esta etapa (Racionero, 2005, pp. 81-82).

“La capacidad de romper con el esquema y de reconocer detalles particulares relacionados con el yo y con el ambiente es una de las características de esta edad” (Lowenfeld & Lambert, 1980, p. 238). El niño o la niña de edad comprendida entre los nueve y los 12 años se vuelve más observador del ambiente y de la realidad circundante. No obstante, sus dibujos están muy condicionados por sus propias observaciones y experiencias, porque la realidad es interpretada según sus vivencias; y en especial, a través de una observación detallada y detenida de los elementos de la realidad como si fueran cosas externas con su propio funcionamiento, independientemente de la voluntad y de los sentimientos personales.

Los rasgos psicológicos y emocionales emergentes se plasman en sus trabajos de dibujo. Puesto que se va convirtiendo en un crítico de la realidad social y de sí mismo, los temas elegidos libremente van a girar en torno a aquello que le esté preocupando de manera especial o a los hechos de la moda que entusiasman a los preadolescentes.

Según Lowenfeld & Lambert (1980), las siguientes son las características generales de la Edad de la Pandilla:

- » En esta etapa dejan de utilizarse las líneas geométricas, porque ya no son suficientes para que los niños y las niñas se expresen. Por ello, buscan el realismo y los detalles guardan significado aunque estén

separados del conjunto. Se deja en claro que este realismo, no es ser absolutamente fiel al entorno, sino representar un objeto como un concepto visual, según las propias experiencias. Por esta razón, puede ser igual de realista representar un pájaro o la alegría de jugar con los amigos.

- » Como en esta edad se es más consciente de la realidad, niños y niñas, plasman en sus dibujos las diferencias que los caracterizan, por medio de los detalles que agregan a sus creaciones y sin que sea necesario utilizar recursos gráficos anteriores como la exageración o la omisión.
- » Otras particularidades es esta fase del dibujo infantil son: representar figuras más estáticas que en la etapa anterior porque se pierde un poco el sentido de la acción; intentar plasmar la tercera dimensión y dejar de lado la espontaneidad en las creaciones: si sus trazos no son aprobados por otros, niños y niñas, pierden el interés por dibujar.
- » Esta falta de naturalidad también se evidencia en la necesidad de borrar continuamente para corregir o creer que trabajar con regla o compás mejora sus dibujos. Por eso, en esta etapa aparece otra vez algo de la geometrización de fases anteriores.

2.2.4 Etapa Pseudonaturalista: la edad del razonamiento (de 12 a 14 años)

En edad, correspondiente a los comienzos de la enseñanza secundaria, la relación con el dibujo cambia definitivamente. Todo rasgo de espontaneidad desaparece y es remplazado por el aprendizaje o la formación de tipo cultural para dibujar.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Los preadolescentes se hacen muy críticos de sus producciones, de manera que si no se sienten identificados con sus trabajos, los rechazan con el argumento de “no servir para dibujar”. Puesto que han abandonado el periodo de la enseñanza primaria para incor-

porarse a una nueva etapa de su vida, su relación con las manifestaciones artísticas y el dibujo son ya de tipo académico, y a menos que se identifiquen con las creaciones plásticas, el dibujo lo realizarán como una asignatura que hay que cumplir dentro del horario escolar.

El alumno ha entrado en la etapa de la pubertad o preadolescencia, con todos los cambios psicológicos y emocionales que ello conlleva. Es un periodo en el que se acentúan las diferencias entre los chicos y las chicas, al tiempo que emerge una conciencia de la propia individualidad como ser distinto a los otros, con sus gustos, sus opiniones o sus inclinaciones.

En ocasiones, se sienten incómodos con la edad que les toca vivir, puesto que empiezan a ser conscientes de que ya no son niños, pero que tampoco son adultos; aunque saben que caminan hacia la edad en la que, paso a paso, tendrán que irse responsabilizando de sus acciones, hecho que no le satisface de modo especial.

La progresiva conciencia de la individualidad hace que los preadolescentes se preocupen de modo especial por la imagen que ofrecen a los demás. Cuidan su ropa y su apariencia de manera un tanto excesiva a la mirada del adulto. En cierto modo, están investigando quiénes son y cómo se refleja su incipiente individualidad a la mirada de los otros.

Esta preocupación ante la mirada de los demás se traduce, como es lógico, en sus dibujos. Ahora lo importante no es el esfuerzo, el trabajo que se ha dedicado a la obra, sino la obra final en sí misma, independientemente de todo el proceso que se haya llevado a cabo para conseguirla. Esta valoración del resultado, al margen de lo que costó alcanzarlo, va a influir sobremanera en su actitud hacia el dibujo como actividad que puede sentirla como propia

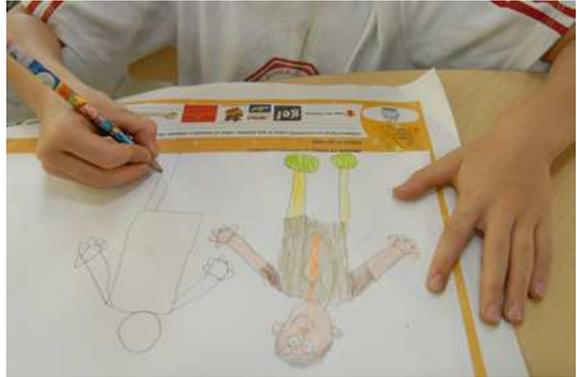
o ajena, dependiendo de si se siente capaz de lograr representar con bastante fidelidad los elementos o figuras, según los criterios de un realismo de tipo visual (Racionero Siles, 2005, pp. 86-87).

Desde los planteamientos de Lowenfeld & Lambert (1980), se describen a continuación las características más representativas de esta etapa gráfico plástica:

- » En esta fase se diferencian en las producciones gráficas las reacciones ante lo sensorial. Esta característica determina dos tipos de creadores de dibujos: los visuales y los emocionales. Para los primeros son esenciales recursos como el color, la luz y perspectiva; mientras que a los segundos les interesa más plasmar sus experiencias emocionales con aquello que representan en el dibujo.
- » Aquellos dibujantes de tipo visual son los más interesados en lograr realismo en sus producciones. Por tal razón, emplean recursos gráficos como la tridimensionalidad del espacio. Esta racionalidad predomina más que lo afectivo.
- » Esta fase gráfico plástica se ve influenciada por la conciencia crítica que desarrollan estos preadolescentes, por ejemplo, ellos y ellas juzgan con dureza sus creaciones y se sienten mal si creen que dibujan de manera infantil; de la misma manera esa capacidad crítica y su sentido del humor, propician representaciones satíricas, por esta razón en esta etapa del dibujo les gusta caricaturizar sus creaciones.
- » Finalmente, se resalta que quienes dibujan en esta etapa necesitan contemplar más su entorno si quieren representarlo.

2.3 Lo iconológico en la comprensión del dibujo como narrativa visual

Desde la postura semiótica la investigación retomó para realizar la lectura iconológica del archivo visual del concurso Personitas de Colores, lo propuesto por Luisa María Martínez García en dos de sus artículos, publicados en la Revista Española, Arte, Individuo y Sociedad: *La construcción*



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo.

del conocimiento en la iconografía espontánea de los niños (2000) e *Indicadores socio-culturales en las representaciones gráficas de los niños* (2002). De estos dos textos se destacan, a manera de resumen, las siguientes aportaciones:

Martínez (2002) define el proceso de semiósis como aquel en el que algo funciona como sistema signico con tres dimensiones o funciones básicas: sintáctica, semántica y pragmática (p. 104).

La función sintáctica refiere a la relación entre signos y esta puede evidenciarse en las producciones gráficas de los niños y las niñas porque ellos son capaces de diferenciar gráficamente “un vocabulario estable con símbolos unitarios y unívocos susceptibles de organizarse a partir de reglas combinatorias predecibles” (Martínez, 2000, p. 22). Estos símbolos unitarios se conocen como monogramas (triángulo y cuadrado) y en un dibujo las interrelaciones entre ellos generan formas más complejas. La dimensión sintáctica da cuenta de cómo el niño o la niña codifican sus dibujos.

La función semántica tiene que ver con el contenido expresado por los niños y las niñas en sus dibujos. Ellos y ellas

operan de modo intuitivo con significantes tácitos vinculados a la propia disposición formal y, ya en el plano de la conciencia, con significados referenciales concretos en el nivel icónico como resultado de los procesos de acomodación que exigen símbolos literales que pueden ser comunicados sin ambigüedad (Martínez, 2000, p. 22).

La dimensión semántica en niños y niñas a partir de los 6 años, evidencia el comienzo de la capacidad de simbolizar. Y aún en las producciones espontáneas se puede leer no sólo lo individual sino aquello que de las vivencias colectivas se semantiza o el uso de símbolos representativos o ambos (Martínez, 2000, p. 22). Esta función posibilita la expresión de los niños y las niñas.

Finalmente, *la función pragmática*: aquella que afecta al uso de los signos y símbolos con fines comunicativos, o sea, la dimensión que responde a preguntas como: para qué y para quiénes crea el niño un código de signos (Martínez, 2000, p. 22). Esta función es

la más dependiente e inestable en este formato de representación; no por la ambigüedad intrínseca a la imagen, sino por la indefinición del carácter comunicativo, siempre sujeto a variables aleatorias y a la influencia de factores extrínsecos, en cualquier caso, al proceso de semiósis gráfica (Martínez, 2000, p. 22).

2.3.1 Sintaxis y semántica: planos y niveles

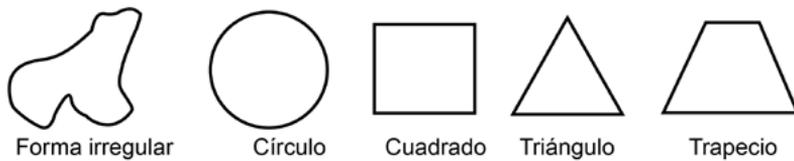
Desde el punto de vista sintáctico, Luisa María Martínez (2000) entiende que en un dibujo se está ante un lenguaje peculiar regulado por leyes tácitas que se muestran recurrentes y generalizables. Por esta razón, diferencia planos y niveles que

operan de un modo integrado en las representaciones gráficas espontáneas de los niños. Los planos reflejan el grado de diferenciación estructural y definen las adquisiciones formales; los niveles marcan las inflexiones en el proceso de significación y simbolización que determina la evolución iconológica coincidiendo con el paso de uno a otro estadio madurativo. (Martínez, 2000, p. 23)

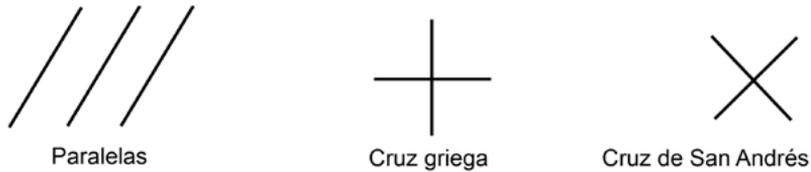
Lo sintáctico se relaciona con los planos que a su vez se clasifican en informales y formales. "El plano informal recoge todas las grafías indiferenciadas y las expresiones no-articuladas (garabatos y

rasgos fortuitos, manchas, tachaduras, embadurnamiento, etc.)” (Martínez, 2000, pp. 23-24). Mientras que el plano formal es el origen de los primeros monogramas con diferenciación y la relación que entre ellos empieza a establecer el niño y la niña (Martínez, 2000, p. 24).

En el siguiente gráfico pueden apreciarse los monogramas elementales que logra dibujar el niño o la niña a partir de los seis años:



MONOGRAMAS ABIERTOS



MONOGRAMAS CERRADOS

Fuente: Martínez García, 2000, p. 24

En general, en estas primeras etapas

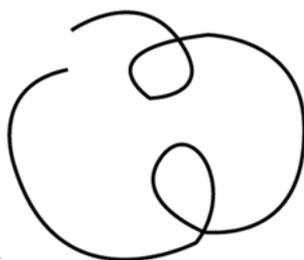
se adquieren las competencias motrices básicas y la coordinación visual que permite el control de las grafías; en un estadio más avanzado, el niño parte de esas conquistas iniciales y se adentra en el dominio de las estructuras y de las relaciones topológicas, relativas y recíprocas entre espacio y forma hasta conseguir elaborar equivalentes gráficos que mantienen con el referente un vínculo sintáctico y significante (Martínez García, 2000, p. 25).

Ahora bien, desde la perspectiva semántica se identifican cuatro niveles: el de *incidencia* y el *sígnico* relacionados con el plano sintáctico informal, y el *ideográfico* e *iconográfico* conexos con el plano sintáctico formal.

La comprensión de los planos y niveles permite comprender la evolución del desarrollo gráfico de los niños y las niñas, no tanto en cuanto a formas sino como portadoras de significado.

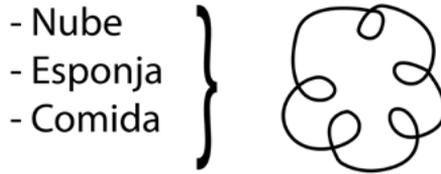
Comprender el desarrollo gráfico de los niños y niñas, implica entender que la evolución de planos y niveles hace referencia no tanto a las formas, sino al significado que estas portan.

Por ejemplo, en el nivel *sígnico* el niño y la niña pueden dibujar una *epicicloide* (ver gráfica 2).



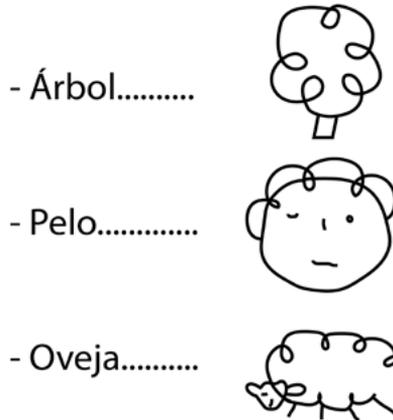
Fuente: Martínez García, 2000, p. 25

Esta grafía posee un *significante* indiferenciado en esta etapa. En cambio en el nivel *ideográfico* puede tener significados *polivalentes* como *nube*, *esponja* o *comida* (ver gráfica 3):



Fuente: Martínez García, 2000, p. 25

Mientras que en el nivel iconográfico estos significados se vuelven unívocos, diferenciables y comunicables (ver gráfica 4):



Fuente: Martínez García, 2000, p. 25

2.3.2 Nexos gráficos sectoriales y contextuales: Características, categorías y tipos

Durante la fase ideográfica que vivencian niños y niñas entre los tres y cuatro años, excepto en casos excepcionales, ellos y ellas “se limitan a diferenciar y expresar conceptos de un modo enumerativo y arbitrario en cuanto no se observa al principio ni una lógica de orientación espacial ni nexos directos, y menos aún la configuración de un contexto” (Martínez, 2000, p. 26).

En esta etapa el nivel simbólico de los niños o las niñas es básico. Ellos al dibujar tienen como objetivo crear o completar figuras elementales parecidas a algunos seres o cosas que conocen, o incluso incluyen grafías sin forma; pero no establecen nexos o conexiones entre estas formas que pudieran complejizar la significación (Martínez, 2000, p. 26).

A medida que los niños y niñas avanzan en su desarrollo gráfico plástico, se aproximan hacia el dominio de un orden formal en sus dibujos que requiere cada vez de mayor complejidad sintáctica, en la cual las formas tienden a relacionarse y empiezan a identificarse nuevas fórmulas y soluciones innovadoras al problema de la representación. De este modo, los iconogramas anteriormente aislados o dispuestos arbitrariamente que solo poseían un carácter informativo localizado (un carro, una niña, una casa, etc.), acababan organizándose a partir de nexos (Martínez, 2000, p. 26).

Esto posibilita de un modo progresivo que el dibujo adquiera carácter narrativo, para lo cual

requiere de un contexto estructurado y, en consecuencia de una sintaxis más elaborada que incluye semiotizar los productos de la memoria, la evocación de hechos y situaciones que tienen una extensión en el tiempo (v.g. «Jugamos en la hora del recreo», «mi fiesta de cumpleaños», «comemos todos en casa de mi abuela», etc.) (Martínez, 2000, p. 27).

La perspectiva de nexos se convierte en un método semiótico a través del cual pueden analizarse dibujos de niños y niñas a partir de los seis años. Para leer dibujos desde esta ruta semiótica, el primer paso es diferenciar los dos tipos generales de nexos: sectoriales y nexos contextuales o temáticos (Martínez, 2000, p. 27).

2.3.2.1 Los nexos gráficos o sectoriales

Estos nexos son un vínculo directo que el niño o la niña establece entre dos iconogramas. Con estos recursos, ellos y ellas avanzan en su proceso simbólico a través de la imagen.

Martínez García (2000, p. 27) distingue tres tipos de nexos sectoriales en su dimensión sintáctica:

- a. Por tangencia o yuxtaposición: en este tipo de nexos hay dos iconogramas vinculados por contacto superficial de alguno de sus extremos o porque están contiguos y se unen con sus límites. Ejemplos en los gráficos a continuación: niño con cometa y la adyacencia del césped con la casa y de las montañas entre sí.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

- b. Por inclusión o contención: el niño o la niña sitúan un iconograma o varios en el interior de otro. Para lograr este efecto usan la transparencia o el rayos X. Ejemplo: la casa con las personas y objetos que hay dentro.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

- c. Por superposición o solapamiento: suponen el cruce o superposición de dos o más iconogramas por alguna de sus partes o componentes. Ejemplo la transparencia parcial de los dedos al unirse con el globo terráqueo y así evitar que algo quede oculto.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Las soluciones gráficas precisas usadas por los niños y las niñas son mecanismos expresivos que desembocan en diferentes significados. Para el caso de estos nexos gráficos sectoriales estas relaciones entre los iconogramas semantizan nexos afectivos, funcionales, culturales u orgánicos o ecológicos (ya descritos en el capítulo uno de este libro). Según Martínez García (2000, p. 30), los significados tienen recurrencias que pueden observarse en niños y niñas a partir de los cinco años.

Los nexos anteriores son solo indicadores y no territorios únicos, fórmulas o recetas para leer lo simbólico dentro de los dibujos de niños y niñas. Igualmente, debe tenerse en cuenta que estos nexos suelen superponerse, ya que los significados tienden a aglutinarse y cada símbolo recoge indicadores de distinto origen; de manera que al «carpintero con su martillo», puesto como ejemplo del nexo funcional, habría que añadir el carácter social del vínculo, en tanto cada función se relaciona dentro de un contexto social que lo justifica (Martínez García, 2000, p. 31).

2.3.2.2 Nexos contextuales o temáticos

Según Martínez García (2000, p. 37), estos nexos le sirven al niño o a la niña para crear con imágenes un tema. Esto implica que ellos y ellas establezcan un ordenamiento más amplio y complejo de las relaciones entre los elementos que representan. Los nexos contextuales o temáticos exceden el simple vínculo sectorial y directo al generar conexiones significativas más densas que reproducen los significantes básicos de una situación. Para ello, niños y niñas deben



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

realizar una selección intuitiva y previa de los iconogramas respecto a una experiencia concreta y, en consecuencia, anticipar las relaciones de dependencia significativa que adquieren éstos en la representación y permiten su comprensión. Así, el niño que representa en su dibujo «la vuelta ciclista a España» o «un día en la playa» tiene que extraer los datos pertinentes e imprescindibles a esa experiencia y no a otra.

Por otro lado, el niño hace uso de esas adquisiciones obedeciendo a la lógica de la disposición exteroceptiva, que procura un contexto sintáctico adecuado a esos datos y resulta esencial en la representación de una experiencia narrativa de conjunto.

El nexo contextual o temático supone una lectura significativa que se apoya en una sintaxis ordenada según la disposición exteroceptiva ya descrita y se puede observar como constante en los dibujos de los niños a partir de los seis años, aproximadamente, coincidiendo, pues, con la segunda etapa de un estadio gobernado por un realismo que no obedece a leyes ópticas sino semióticas y con la consolidación del control sobre el espacio simbólico (Martínez García, 2000, pp. 37-38).

Los nexos temáticos les permiten a niños y niñas narrar o contar algo, lo cual demuestra que ellos y ellas son conscientes de una situación determinada y que pueden plasmarla gráficamente de una manera más compleja y no solo a través de iconogramas independientes o de algunas relaciones entre ellos.

Pero debe tenerse en cuenta que los niños y niñas deben narrar bidimensionalmente complejas relaciones que han aprehendido en las vivencias que tiene en una realidad tridimensional. Esta situación hace más difícil el proceso gráfico para el niño o la niña, ellos deben buscar transferencias y equivalencias simbólicas que se imponen desde otros parámetros espaciales y temporales. (Martínez García, 2000, p. 38). Y aunque exista, una fusión semiótica propia de un sistema de signos icónicos, que impone ciertas convenciones; los niños y las niñas hacen un uso flexible y creativo de estos recursos adaptándolos a su propia lógica conceptual y a sus necesidades. La capacidad de ellos y ellas

para relacionar distintos símbolos en una composición coherente nos muestra también el grado de adaptación emocional a su entorno. (...) La construcción gráfica de un contexto supone, una respuesta integrada, holística, que incluye indicadores tanto formales como emocionales. En conclusión, el nexo contextual es el resultado de un esfuerzo por significar a un nivel de comunicación más socializado, que los demás pueden entender en el plano literal de la representación, y cuyos términos y relaciones simbólicas cumplen las condiciones necesarias y suficientes en todo sistema articulado.

Con la posibilidad de crear o recrear una experiencia en una composición con un tema que implica la actualización de factores cognitivos, perceptivos y emocionales, culmina el proceso de semiósis en estos periodos, en cuanto se trazan las redes significantes que le dan sentido y la estructura sintáctica que lo sostiene (Martínez García, 2000, pp. 39-40).

2.4 Derechos y valores: bases teleológicas del concurso Personitas de Colores

2.4.1 En clave de derechos

“¿Dónde comienzan los derechos humanos?... En lugares pequeños, cercanos a nuestro hogar, tan cercanos y tan pequeños que no se ven en ningún mapa del mundo. Pero son el mundo de cada persona: el barrio en el que vive, la escuela a la que asiste, la fábrica, la parcela o la oficina donde trabaja.

Esos son los lugares en donde cada hombre, mujer y niño aspira a que se le reconozca igual justicia, igual oportunidad, igual dignidad (...) A no ser que estos derechos tengan un significado concreto allí, tendrán muy poco significado en cualquier otro lugar..."

Elzonor Roosevelt

La filosofía del concurso Personitas de Colores ha sido generar un espacio de expresión para que niños y niñas antioqueños narren visualmente su percepción sobre derechos y valores con una excusa: un tema y una pregunta propuesta por este concurso.

Por ello, en la investigación que sustenta este libro, derechos y valores fueron categorías emergentes que se consolidaron con el acercamiento comprensivo a los dibujos de los niños y las niñas. Para mayor claridad en esta interpretación, la investigación partió de unos referentes teóricos básicos sobre derechos y valores, los cuales se sintetizan a continuación:

2.4.1.1 La convención sobre los derechos de los niños

La Convención sobre los Derechos del Niño es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, específicos para los menores de 18 años, quienes necesitan cuidados y protección especial por su estado de indefensión.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Este marco universal estaba en desarrollo desde 1909; pero fue en 1989, en el Año internacional del Niño cuando

la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobara unánimemente el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño el 20 de noviembre de 1989. La Convención se transformó en un documento jurídicamente vinculante en septiembre de 1990, después de su ratificación por 20 Estados. Muchos países ratificaron la Convención poco después de su aprobación y otros la han ratificado o se han adherido a ella posteriormente, hasta convertirla en el tratado de derechos humanos más ratificado de la historia. Casi todos los Estados forman parte del tratado ahora. Los Estados Unidos y Somalia todavía no han ratificado la Convención, pero la han firmado, una medida que denota su apoyo. (Unicef, 2016)

La Convención establece estos derechos en 54 artículos y dos Protocolos Facultativos; todos ellos regidos por cuatro principios fundamentales: la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; y el respeto por los puntos de vista de niños y niñas. Así mismo, agrupa los derechos de los niños y las niñas del mundo en las siguientes categorías:

Derechos a la supervivencia y el desarrollo: estos son derechos a los recursos, las aptitudes y las contribuciones necesarias para la supervivencia y el pleno desarrollo del niño. Incluyen derechos a recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación oficial, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre los derechos. Estos derechos exigen no solamente que existan los medios para lograr que se cumplan, sino también acceso a ellos. Una serie de artículos específicos abordan las necesidades de los niños y niñas refugiados, los niños y niñas con discapacidades y los niños y niñas de los grupos minoritarios o indígenas.

Derechos a la protección: estos derechos incluyen la protección contra todo tipo de malos tratos, abandono, explotación y crueldad, e incluso el derecho a una protección especial en tiempos de guerra y protección contra los abusos del sistema de justicia criminal.

Derechos a la participación: los niños y niñas tienen derecho a la libertad de expresión y a expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Los derechos a la participación incluyen el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche, el derecho a la información y el derecho a la libertad de asociación. El disfrute de estos derechos en su proceso de crecimiento ayuda a los niños y niñas a promover la realización de todos sus derechos y les prepara para desempeñar una función activa en la sociedad.

La Convención señala la igualdad y la mutua relación que existe entre los derechos. Además de las obligaciones de los gobiernos, los niños, las niñas y sus progenitores tienen la responsabilidad de respetar los derechos de los demás, especialmente los de cada uno de ellos. La comprensión que tengan los niños y niñas de los derechos dependerá de su edad y los progenitores deben adaptar los temas que conversan con ellos, de la misma manera en que responden a sus preguntas o emplean métodos de disciplina adaptados a la edad y la madurez de cada niño (Unicef, 2016)

Debe dejarse en claro que el documento sobre los derechos de los niños siempre ha estado en procesos de ajustes y desde su proclamación hay tres nuevos protocolos facultativos:

Los dos primeros celebrados en el año 2000, entraron en vigor a principios de 2002 y hacen referencia a la participación de niños en conflictos armados (OPAC), y a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (OPSC). (...) Por su parte, el tercer Protocolo relativo a un procedimiento de comunicaciones (OPIC), fue aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 19 de diciembre de 2011 y abierto a la firma el 28 de febrero de 2012 en que fue firmado por 20 Estados no habiendo entrado todavía en vigor (Cardona Llorens, 2012, p. 48).

A pesar de los años de vigencia de la Convención de los Derechos de los Niños, todavía hay discusiones sobre cómo explicar estos derechos para personas que no tienen la capacidad legal de ejercerlos.

A la hora de justificar la existencia de los derechos humanos en general y de los derechos de la infancia en particular, partimos de la base de que existen unas necesidades básicas universales para todos los seres humanos -obviamente también para los niños, niñas y adolescentes- cuya satisfacción es necesario garantizar con independencia de las diferencias individuales y culturales (Ochaita Alderete & Espinosa Bayal, 2012, p. 26).

Por eso se argumenta de manera específica que desde que nacen los niños y las niñas tienen unas necesidades: deben ser alimentados, cuidados, queridos, entre otras. Y estas necesidades son el "fundamento moral de los derechos, la universalidad de esas necesidades es suficiente para justificar que las personas que no pueden reclamar sus derechos, como los niños, sean igualmente titulares de ellos" (Ochaita Alderete & Espinosa Bayal, 2012, p. 27).



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

mismos (Cardona Llorens, 2012, p. 49).

Debe comprenderse que esta Convención no proclama derechos nuevos para niños y niñas, porque ellos tienen los mismos que las demás personas; pero su perspectiva sí es novedosa porque en este documento se introducen

las obligaciones del Estado para garantizar que dichos derechos puedan ser ejercidos por los niños y sean respetados tanto por el Estado como por las demás personas. Y para su consecución, como eje central del cambio de paradigma, la Convención va a incluir dos principios que podemos considerar "revolucionarios" en relación con la situación anterior: el principio del "interés superior del niño" y el principio que impone la obligación de "escuchar al niño en todas las decisiones que le afecten". Ambos principios, contenidos en los arts. 3 y 12 de la Convención respectivamente, deben ser leídos conjuntamente y están en la base del nuevo estatuto del niño como "sujeto de derecho".

(...) "Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño". Es decir, no se trata sólo de "oír" al niño, sino de "escuchar", lo que significa que su opinión debe ser tenida en cuenta (debiendo justificar los motivos por los que quien decide se separa de la misma) y que dicha opinión sea escuchada en el momento necesario para que pueda influir, en su caso, en la decisión (Cardona Llorens, 2012, pp. 51-52).

Esta nueva forma de asumir los derechos del niño supone cambios en la relación adultos-niños, que implican interacciones más democráticas entre ambos.

Los niños no “pertenecen” a nadie, ni siquiera a sus padres. Los niños se pertenecen a sí mismos y deben ser considerados como sujetos de derecho, cuyo interés debe ser tenido en cuenta en todas las decisiones que les afecten y cuya opinión debe ser escuchada antes de determinar el contenido de ese interés (Cardona Llorens, 2012, p. 52).

En relación con este derecho a ser escuchados, que debe ser garantizado por los adultos, aparecen los medios de comunicación como escenarios generadores de espacios para que los más pequeños puedan participar con sus voces. Así mismo, la participación infantil está ligada “a la construcción de la ciudadanía del niño con el fin de elevarlo a la categoría de miembro competente en la sociedad democrática” (Sotelo González, Lazo & Aranda Bricio, 2012, p. 1), y tiene que ver, entre muchas cosas, con la capacidad de ellos y ellas de expresar sus opiniones y necesidades.

En la actualidad, los niños y niñas representan aproximadamente el 35% de la población mundial, sin embargo, sabemos poco acerca de lo que les gusta, les disgusta o lo que les gustaría que cambiase. Tal desconocimiento se da, fundamentalmente, porque apenas disponen de espacios y oportunidades para expresar libremente y con auténtica naturalidad sus propias ideas y opiniones. La infancia no vota y no tiene la posibilidad de jugar un papel significativo en los procesos de la política convencional, de manera que sin acuerdos especiales o impulsos específicos, los niños y las niñas no tendrán ninguna influencia sobre las instancias que adoptan decisiones con gran impacto también en sus vidas (Sotelo González, et al., 2012, p. 2).

En este sentido, el Concurso Personitas de Colores se convierte en una invaluable oportunidad generada por un medio de comunicación escrito para conocer, a través de los dibujos, lo que niños y niñas piensan, sienten y opinan. De esta manera, el medio de comunicación “entiende la promoción de la participación infantil y adolescente como un compromiso social y educativo firme, como una apuesta de toda la comunidad por la afirmación de valores democráticos” (Sotelo González, et al., 2012, p. 2).

En la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, entre los derechos a la participación, el artículo 13 expresa que el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo

tipo, sin consideración de fronteras, ya sea de manera oral, escrita o impresa, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

En este sentido, los medios de comunicación social presentan un gran potencial como espacio abierto a tal participación. El enfoque fundamental de la relación entre los medios de comunicación y la infancia debe situarse en una posición integradora con la que, por una parte, se proteja a los niños y jóvenes de los contenidos y usos de los medios que resulten perjudiciales para ellos y, por otra, se establezca y se promueva una relación provechosa de beneficios mutuos y recíprocos entre medios e infancia (Sotelo González, et al., 2012, p. 9).

Por eso es importante resaltar una propuesta como el concurso Personitas de Colores, estrategia en la cual la prensa, como medio de comunicación, abre un espacio de participación a niños y niñas.

Finalmente, debe dejarse en claro que aunque en la actualidad los Estados y todas las organizaciones que conforman la sociedad deberían ser garantes de la protección de los derechos de la infancia -y reconociendo el esfuerzo internacional y nacional por la defensa de estos derechos-, en el día a día se demuestra que podemos reconocer el valor simbólico de los derechos para regular las conductas de los seres humanos, pero en la praxis faltan mecanismos reales en lo político, en lo económico y en lo social para garantizarlos plenamente.

2.4.2 Los valores y la niñez

A pesar de que entre los objetivos de la investigación que sustenta este libro no se planteó la exhaustividad de lo axiológico, si se propuso un marco conceptual mínimo para abordar con mayor comprensión la lectura semiótica realizada de los dibujos infantiles. La perspectiva teórica elegida para tal fin es la de Adela Cortina (1997), específicamente desde su texto: *El mundo de los valores; ética y educación*.

Algunos podrían decir hoy que el tema de los valores está de moda, pero la apreciación ubicaría los valores en el terreno de la fugacidad. Podría afirmarse, en cambio, que lo axiológico

es un tema siempre actual, no porque esté de boca en boca; sino porque es “un ingrediente indispensable de la vida humana, inseparable de nuestro ser personas” (Cortina, 1997, p. 18). Otros rehúyen la temática de los valores por considerarla demasiado compleja, puesto que está cargada de subjetivismo: “yo lo valoro, él no lo valora; a mí me gusta, a mí no me gusta”.

Para dirimir estas dificultades deben considerarse dos características de los valores destacadas por Cortina (1997):

Los valores valen realmente, por eso nos atraen y nos complacen, no son pura creación subjetiva. (...) Consideramos buenas aquellas cosas que son portadoras de algún tipo de valor. Y las consideramos buenas porque descubrimos en ellas un valor, no porque decidamos subjetivamente fijárselo (p. 29).

Igualmente, “la realidad no es estática, sino dinámica, contiene un potencial de valores latentes que sólo la creatividad humana puede ir descubriendo. De ahí que podamos decir que la creatividad humana forma parte del dinamismo de la realidad” (Cortina, 1997, p. 29) y no es solamente un asunto de subjetividad.

Entonces ¿qué es un valor? Según Cortina:

un valor no es un objeto, no es una cosa, no es una persona, sino que está en la cosa (un hermoso paisaje), en la persona (una persona solidaria), en la sociedad (una sociedad respetuosa), en un sistema (un sistema económico justo), en las acciones (una acción buena) (1997, pp. 32-33).

Los valores son cualidades que permiten acondicionar el mundo, hacerlo habitable; y para dicho acondicionamiento “habremos de tener en cuenta al menos dos instancias: nuestro centro operativo y el atenuamiento a la realidad” (Cortina, 1997, p. 11). Los valores no son, pues, creaciones puramente subjetivas, pero tampoco son meras cualidades materiales de las cosas.

También es importante entender que los valores se dan en positivo y en negativo: existen la justicia y la injusticia; la igualdad y la desigualdad. De la misma manera, encontramos diferentes tipos de valores relacionados con lo sensible: placer, dolor, alegría, pena; lo útil: capacidad/incapacidad; lo vital: salud/enfermedad; lo esté-

tico: bello/feo, armonioso/caótico; lo intelectual: verdad/falsedad; lo religioso: sagrado/profano y, finalmente, los valores morales, los más importantes para esta investigación porque son los abordados por los dibujos que son objeto de estudio.

Para comprender el significado de estos últimos, debe entenderse qué es moral. Según Cortina (1997): moral es el “tipo de saber encaminado a forjar un buen carácter, que ha formado y forma parte de la vida cotidiana de la persona y de los pueblos” (p. 42). Los valores morales forman un grupo especial y pueden distinguirse de otros por las siguientes características:

- » Dependenden de la libertad de cada uno y son propios de los seres humanos: puede elegirse ser justos o injustos, solidarios o insolidarios; pero no puede decidirse si se está aliviado o enfermo; si se es bello o feo.
- » Una vida sin estos valores estaría renunciando al proyecto de humanidad que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo. De ahí, la importancia de estas cualidades y la lucha constante por universalizarlas y defenderlas.
- » Los valores morales incluyen la posibilidad que tienen las personas de vivenciar otro tipo de valores organizándolos de un modo armónico.
- » También podría afirmarse que estos valores están menos afectados por el gusto o el subjetivismo. Tal vez una persona pueda estimar o desestimar lo sagrado o lo profano, la verdad o la falsedad, lo útil o lo inútil; pero rara vez lo seres humanos consideraran que la justicia, la solidaridad, la honradez, la libertad, entre otros, sean solo cuestión de gusto individual.

Esta perspectiva de valores no está en contradicción con la de derechos de la infancia que también es temática del Concurso Personitas de Colores.

Si se revisan el grupo de valores trabajados por el concurso Personitas de Colores en los años 2003 y 2004, puede afirmarse que corresponden a valores morales esenciales, universales, que caracterizan lo humano y que tienen importancia en sí mismos. Para entender mejor esta afirmación puede imaginarse la siguiente situación:

Un niño o una niña tiene un cuaderno que les parece muy útil. Indudablemente le están atribuyendo un valor: el de la utilidad. Y es útil porque les sirve para algo, en este caso, escribir. Si ese cuaderno se acaba, se rompe, se moja y ya no sirve para escribir, pueden botarlo y cambiarlo por otro, ¿para qué acumular cosas dañadas? Es posible decir, entonces, que el valor de los objetos y las cosas es relativo, depende de su utilidad, del momento, de los gustos, y por ello, se les puede fijar un precio. Pero hay otro tipo de seres y atributos que son valiosos en sí mismos, así se dañen, se envejecen, se estropeen, o sea difícil luchar por ellos, no pueden desecharse porque su valor radica en ellos mismos, en este grupo están las personas y los valores morales. Un cuaderno tiene valor de uso, una persona o un valor moral no lo tienen y por ello, nadie puede fijarles precio (Cortina, 1997, pp. 53-54). Un ser humano, un niño o una niña no son objetos con precio, sino sujetos de valor de dignidad y de derechos... por ello sería inimaginable una vida sin valores morales conducentes a derechos humanos.

CAPÍTULO 3



NARRATIVAS ICONOLÓGICAS DE DERECHOS DE LA INFANCIA ANTIOQUEÑA

Por más que parezca una locura, el derecho a hablar y a ser escuchado es nuevo para las niñas y los niños. De hecho, antes de la Convención sobre los Derechos del Niño, que acaba de cumplir 20 años, las personas menores de 18 tenían que ser representadas por otro, un adulto.

Hoy, nuestras niñas y niños no solo tienen ese derecho sino que nosotros, los adultos, tenemos la obligación de escucharlos y de tener en cuenta su opinión. “Somos expertos en nosotros mismos”, dijo ante la Organización de Naciones Unidas, Cora, una niña filipina, al iniciar la presentación del primer informe de violencia contra la niñez. Y eso es verdad. Durante mi vida de periodista no he tenido entrevistas más importantes, influyentes y definitivas en mis escritos, que las que he hecho a niños y a niñas.

El haber participado como jurado en el concurso Personitas es una manera sorprendente de escucharlos. De aprender de ellos, de sus sueños, de sus afectos y sobre todo de sus derechos.

La experiencia fue también un repaso del Código de la Infancia y la Adolescencia en las palabras de la niñez. Podría decir que casi todos sus derechos fundamentales merecieron una obra de arte. Los más pequeños pintaron a la familia, el amor de sus padres y su casa como aquello que les da seguridad. La paz, la salud y una computadora fueron los deseos a pedir de los antioqueñitos de seis años. Y el catálogo podría seguir llenándose categoría por categoría con la certeza de que encontraríamos en la voz de la niñez, expresada en sus trazos, en sus letras, en sus mosaicos, la mejor enseñanza de lo que ellos reclaman.

Personitas es más que un concurso. Es una encuesta de percepciones que tiene que ser valorada, estudiada y escuchada. La palabra persona viene del latín per-sonare que significa “lo que suena-para sonar” mientras que infante, viene de in-fans que quiere decir “lo que no tiene voz”. Por ello quiero terminar invitándolos a reflexionar sobre el status de persona que debemos encontrar y respetar en la niñez. Y eso significa verlos como iguales, como seres humanos de cuyo cuerpo no podemos disponer para golpearlos, para violentarlos sexualmente, para gritarlos.

Este es un concurso para recordar y nuevamente en la acepción latina ‘re-cordis’ que quiere decir, “volver a pasar por el corazón”. (Ximena Norato Palomeque, jurado concurso de Dibujo Personitas de Colores y Directora de la Agencia PANDI-Periodismo Amigo de los Derechos de la Niñez)

3.1 En clave de valores que derivan en derechos

Las primeras dos versiones del concurso de dibujo Personitas de Colores, 2003 y 2004, estuvieron dedicadas a explorar el conocimiento y percepción que los niños, niñas y adolescentes tenían sobre los valores. Fue así como cada categoría (una por año, entre los cinco y los 14 años de edad) pintaba un valor diferente: cinco años, amistad; seis años, respeto; siete años, amor; ocho años, generosidad; nueve años, solidaridad; diez años, justicia; 11 años, responsabilidad; 12 años, perseverancia; 13 años, no violencia y 14 años, libertad.

La lectura iconográfica e iconológica que se propuso para estas temáticas permitieron acercarse a la comprensión de las narrativas signícas y simbólicas de los valores, a través de las cuales los niños se tomaron la palabra.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

De esta lectura, este libro hace énfasis en los nexos contextuales o temáticos que permiten develar de manera más amplia la organización que niños y niñas hicieron de sus creaciones para semantizar en sus iconografías esos vínculos con su contexto sociocultural. Vínculos que fueron plasmados en sus dibujos con nexos entre iconogramas que se constituyeron en narraciones sintácticas que dan cuenta del tema de su dibujo y de las significaciones que detrás de ellos se esconde. El niño y la niña pasan de enumerar conceptos o de informar puntualmente de una relación recíproca entre elementos concretos, a relatar con sus dibujos una situación de la que son conscientes, en este caso la de los valores que fueron propuestos como temas de los dibujos del concurso.

También es importante dejar en claro que el análisis se hizo a partir de categorizaciones de las respuestas y que a pesar de ser presentada en orden de frecuencia, por el carácter cualitativo del análisis no se incluyen cifras o porcentajes.

3.1.1 Claridades metodológicas

El gran volumen de material por analizar correspondiente a los años 2003 y 2004, implicó un muestreo riguroso de los dibujos que inició con un primer momento de clasificación y organización, contenido en la siguiente tabla:

Tabla 2. Clasificación del archivo documental de Personitas de Colores y número de dibujos por subregión y género según categoría, año y edad. Versiones del Concurso 2003-2004

Categoría tema -dibujo	Año	Edad	Subregiones antioqueñas									Totales	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9		
			1. Valle de aburrá / 2. Oriente/ 3. Suroeste / 4. Occidente/ 5. Norte/ 6. Nordeste/ 7. Magdalena medio/ 8. Urabá/ 9. Bajo cauca										
Amistad	2003	5 años	96	27	14	52	5	55	8	2	29	288	558
Amistad	2004	5 años	61	22	18	43	22	48	24	6	26	270	
Respeto	2003	6 años	75	11	6	19	0	25	5	2	18	161	528
Respeto	2004	6 años	135	39	18	37	5	60	18	7	48	367	
Amor	2003	7 años	72	20	10	16	1	19	7	1	8	154	551
Amor	2004	7 años	117	27	21	59	3	70	19	13	58	387	
Generosidad	2003	8 años	50	12	7	19	1	12	4	2	16	123	645
Generosidad	2004	8 años	173	52	26	87	4	77	25	12	66	522	
Solidaridad	2003	9 años	75	12	5	18	1	21	4	1	15	152	631
Solidaridad	2004	9 años	171	42	24	59	7	74	39	7	56	479	
Justicia	2003	10 años	42	12	5	14	0	21	5	1	6	106	654
Justicia	2004	10 años	229	50	31	76	7	64	17	13	61	548	
Responsabilidad	2003	11 años	5	0	0	1	0	7	0	0	0	13	125
Responsabilidad	2004	11 años	36	7	11	9	1	41	1	5	1	112	
Perseverancia	2003	12 años	4	2	0	2	0	8	0	0	0	16	81
Perseverancia	2004	12 años	8	10	5	2	1	29	1	9	0	65	
No violencia	2003	13 años	18	12	2	3	7	11	0	6	8	67	513
No violencia	2004	13 años	165	25	12	65	10	69	23	15	62	446	
Libertad	2003	14 años	14	4	1	6	1	15	1	1	5	48	450
Libertad	2004	14 años	125	29	15	43	7	77	28	13	65	402	
												4736	

Fuente: elaboración propia

De estos 4736 dibujos clasificados, el muestreo final incluyó el siguiente material gráfico para el análisis:

Tabla 3. Muestreo intencionado final años 2003-2004. Investigación Personitas de Colores

Año	Categoría	Total niños	Total niñas	Totales generales
2003/2004	Amistad (5 años)	18	20	38
	Respeto (6 años)	18	18	36
	Amor (7 años)	21	20	41
	Generosidad (8 años)	17	21	38
	Solidaridad (9 años)	19	18	37
	Justicia (10 años)	17	22	39
	Responsabilidad (11 años)	16	15	31
	Perseverancia (12 años)	9	12	21
	No violencia (13 años)	19	17	36
	Libertad (14 años)	13	19	32

Fuente: elaboración propia

3.1.2 Nexos contextuales o temáticos que narran valores de la niñez antioqueña entre los cinco y los 14 años

3.1.2.1 El valor de la amistad a los cinco años

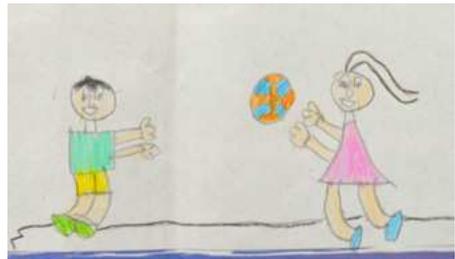
*Cada vez que miro en tus ojos
Veo el reflejo de mis días pasados
Ayer éramos pequeños
jugando en el parque
a caballitos desbocados*

*(...) Tu sonrisa vivaracha aún recuerda
cuando yo era tu niño travieso
jugando a ser el amigo de al lado.*

(Autor anónimo)

No importa la edad, la amistad es un vínculo afectivo que los seres humanos pueden establecer en cualquier momento de su vida. A los cinco años ya se pueden generar interacciones con quienes están alrededor para compartir sentimientos, diversión y apoyo.

Para los 18 niños y 20 niñas antioqueños, cuyos dibujos fueron analizados en esta temática del concurso, la amistad es un valor significado en su mayoría por las interacciones entre ellos y sus pares, que pudieron categorizarse según el siguiente orden de frecuencia:



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

- » El juego entre amigos: ellos y ellas se representan frente a una rayuela, jugando afuera de la casa, jugando con un lazo, jugando balón, elevando globos; acciones que se convierten en excusas para compartir con sus pares y que fueron elegidas como la temática que podía semantizar la amistad.
- » Compartir con sus amigos al aire libre: los ambientes naturales también son escenarios para disfrutar con otros y significar la amistad. Por eso, pequeños y pequeñas de cinco años se dibujaron con sus amigos en ambientes abiertos, en el campo y compartiendo ramos de flores.
- » La amistad como afecto: representada de manera explícita en algunos de los dibujos por niños abrazados y por corazones acompañando las iconografías.
- » La amistad entre animales: se reconocen los lazos afectivos entre animales y la naturaleza, como símbolo de la amistad.
- » La familia como escenario de amistad se significa con un grupo familiar unido caminando hacia la casa.
- » Los adultos expresándose amistad, otra manera de semantizar este valor.

Con menos representatividad, también fue significado este valor con representaciones gráficas de: niños junto a su maestro; el símbolo de manos que se juntan; la celebración alrededor de la amistad; el barrio, la finca y las industrias en el campo.

En cuanto a titulaciones, de los 38 dibujos solo 15 se titularon: Nueve con referencia directa a la palabra amistad y los demás con alusión a amigos, al barrio, con el nombre propio o con palabras ilegibles.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

3.1.2.2 El respeto para los niños y niñas antioqueños de seis años

“Respeto no significa temor y sumisa reverencia; denota, de acuerdo con la raíz de la palabra (respicere: mirar), la capacidad de ver a una persona tal cual es, tener conciencia de su individualidad única. Respetar significa preocuparse por que la otra persona crezca y se desarrolle tal como es. De ese modo, el respeto implica la ausencia de explotación.”

Erich Fromm

El respeto es el fundamento de cualquier otro derecho, incluidos los de la libertad.

Juan Pablo II

El respeto es un valor fundamental para la convivencia. Este comienza por el auto- conocimiento y trasciende al reconocimiento del otro. Constantemente se está en interacción con otras personas. En ese proceso se comparten experiencias, se adquieren

aprendizajes e incluso se afianza la identidad. El individuo necesita del otro para complementarse y consolidar su proyecto de vida; pero es necesario tener en cuenta que hay diferentes puntos de vista, contextos, actitudes y aptitudes.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

El respeto, entonces, consiste en tener en cuenta esos aspectos, que en vez de aislar, pueden acercar y cambiar la propia percepción del mundo. Esa nueva percepción no solo abarca las relaciones interpersonales, sino también al entorno, bien sea la naturaleza o la ciudad; esto en aras de tener una mejor calidad de vida.

El dibujo es un medio que representa e interpreta la realidad, y en esta realidad los nexos contextuales o temáticos que fueron semantizados con mayor frecuencia por niños (18) y niñas (18) de seis años narran que para ellos y ellas el respeto tiene que ver fundamentalmente con:

- » Respeto por los demás: en estas iconografías los personajes están unidos o ayudándose entre sí.
- » Respeto por la naturaleza y el medio ambiente: en varios dibujos se aprecian a personajes rodeados de figuras naturales, contemplándolas, cuidándolas o también dañándolas. Estos dibujos hacen un llamado a la concientización sobre el cuidado del medio ambiente, poniendo de manifiesto que el respeto comienza precisamente por una relación armoniosa entre hombre y naturaleza.
- » Respeto en el entorno familiar: una actitud que parte de una familia unida dispuesta a apoyar a sus miembros.
- » Respeto ante los símbolos patrios y tradiciones religiosas: estos dibujos se caracterizan por la simpleza con que transmiten el tema al contar con pocos elementos gráficos, que a su vez son muy concretos, por ejemplo, banderas o una iglesia.

Otras significaciones de respeto que no son tan frecuentes, pero que llaman la atención por su particularidad o por que tocan otras perspectivas de este valor son: el respeto por los adultos mayores; por las señales de tránsito; el respeto en el aula de clases; por la resolución de conflictos; los bienes ajenos; por los gustos y preferencias y el respeto como un acto de amor.

En cuanto a los títulos, estos ayudan a develar las temáticas tratadas en los dibujos. 11 niños y niñas los titulan. Estas identificaciones textuales aluden, principalmente, al respeto por la naturaleza y los demás. Algunos de ellos son utilizados como eslogan, por ejemplo: “Si quiero respeto, también debo respetar”. Otros dibujos simplemente se titulan con el valor correspondiente a la categoría.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

3.1.2.3 El amor como valor para los niños y niñas antioqueños de siete años

*“Cómo no me vas a querer
Si soy un bombero heroico
Que acaba de salvar un gato
Al que se le incendiaban
Seis de sus siete vidas
Cómo no me vas a querer
Si soy el capitán de la nave
Que se posa suavemente
En una América del sur
De un planeta lejano.
Cómo no me vas a querer
Si acabo de ganar
Por amplio margen
La vuelta a Colombia en bicicleta
Y el tour de Francia,
Y definitivamente
Cómo no me vas a querer*

*Si soy capaz de soñar, todos los sueños,
Incluso el más lindo de todos:
Soñar que tú me amas”.*

Jairo Aníbal Niño

El amor como valor tiene un significado profundo que nos conecta desde la niñez con la capacidad íntima de estimar el bien y el mal y poder elegir, desde lo físico y lo espiritual, el bien común y el perfeccionamiento propio y de los otros. El amor implica enfrentar la vida sin rencores, sabiendo perdonar los errores propios y los de los demás; pero también es el motor que impulsa el desarrollo de la existencia en general.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

En los dibujos que fueron analizados en esta categoría (20 de niños y 20 de niñas), el amor se narró mediante las siguientes categorías signílicas:

- » Historias icónicas que tuvieron como protagonistas a los niños: en ellas el amor se semantizó a través de:
 - El amor por la naturaleza (ejemplo, niños sosteniendo un corazón en el campo).
 - El amor romántico (ejemplo, niños enamorados).
 - Y el amor en relación con la amistad, lo filial, el juego y los símbolos propios de esta palabra como son los corazones.
- » Historias visuales que destacaron el escenario familiar como lugar de amor en relación con:
 - La familia al aire libre o en el campo manifestándose amor.
 - Las escenas tipo portarretrato en forma de corazón que simbolizan el amor.

- Y otras semantizaciones como la celebración navideña, el hijo manifestando amor a sus padres, la familia en su casa, y el embarazo en familia como símbolo de amor.
- » El amor simbolizado por representaciones paisajísticas como el atardecer.
- » El amor en pareja.
- » El amor por Dios.
- » Y el amor por la ciudad y los símbolos patrios.

En cuanto a los títulos, aparecen en 26 de los 40 dibujos analizados; son coherentes con las narrativas visuales que acompañan y aluden al amor como: amor por la familia, la naturaleza, la vida, la ciudad y por Dios; amor como diálogo, paz, como ayuda y capacidad de compartir con otros; el amor por sí mismo; amor en relación con el respeto por los niños; y definición del amor.

3.1.2.4 El valor de la generosidad de los niños y niñas antioqueños de ocho años

*Caballerito niño
¿A quién llevas la flor?
Es para ti, mamita:
Una flor para otra flor*

*Generoso niño,
¿Dónde está tu sombrilla?
Se la di mamita, a la abuela,
Llovía mucho, illovía!*

*Mi niño gracioso,
¿A quién diste el asiento?
Al abuelo Ramón,
Tú sabes que está enfermo.*

*¡Apúrate chiquillo!
¿En qué te entretenías?
Cedía el paso a una niña
Muy pequeña y sencilla*

*Mi pequeñito niño,
Clavelito dorado,
Cuan generoso eres
¡Buen obsequio me has dado!*

(Anónimo)

La generosidad es el valor de dar a los demás con gusto, con alegría, por justicia, e incluso por obligación, más allá de lo que corresponde.

Ser capaz de darle al otro es un acto de amor y de compromiso personal que convierte a las personas en seres activos, partícipes y propositivos. Y esa donación para el otro, en su dimensión espiritual, debe ser comprendida como la disposición de capacidades personales y actitudes de servicio; y en su dimensión material, como el compartir las propias pertenencias con los demás.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Los niños y niñas antioqueños de ocho años que participaron en el concurso, se manifestaron como sujetos de valores, capaces de ser generosos por sí mismos. En los dibujos analizados (17 de niños y 21 de niñas), lo más recurrente correspondió a la representación de ellos y ellas en actitudes de generosidad, que en orden de frecuencia fueron:

- » Ellos y ellas compartiendo: juguetes, alimentos, ropa, entre otros.
- » Ser generosos con aquellos que más lo necesitan como niños enfermos, familias desplazadas, y en situaciones de emergencia como las inundaciones.
- » Niños que son generosos haciendo labores fuera de la casa o cuidando y sembrando árboles.

- » Las narraciones visuales de los niños y niñas que dibujaron para esta categoría, también dan cuenta de la generosidad que observan a su alrededor. En orden de frecuencia:
- » La generosidad de los adultos con familias en condiciones de vulnerabilidad.
- » La generosidad de la naturaleza con el ser humano.
- » Y otras con un menor índice de representatividad como: la generosidad con las mascotas, el trabajo en el campo como una actitud generosa y la generosidad con la patria.

De los dibujos de esta temática, solo se titularon 23, estos apoyos textuales a lo visual aluden principalmente a:

- » La generosidad frente a los menos favorecidos, ejemplo: “Me di cuenta que son desplazados por eso les regalo mi corazón”.
- » La generosidad como compartir, ejemplo: “Somos generosos cuando compartimos lo que más nos gusta”.
- » La generosidad de la naturaleza y los animales, ejemplo: “Quebrada Iguaná generosa”, “Mi perro Lucas es generoso conmigo cuando lo necesito”.
- » El deber de los niños de ser generosos, ejemplo: “Los niños deben ser generosos con amigos y con todos los demás”.
- » Los títulos tipo slogan: “La manera de dar vale más que lo que se da”.
- » Los personajes generosos: “Ojalá en el mundo hubiera muchas Teresas de Calcuta. Ella fue muy generosa”.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

3.1.2.5 La solidaridad de los niños y niñas antioqueños de nueve años

*Como el venero
"Recibe el don del cielo, y nunca pidas
nada a los hombres, pero da si puedes
da sonriendo y con amor; no midas
jamás la magnitud de tus mercedes.
Nada te debe aquel a quien le diste;
por eso tú su gratitud esquiva.
Él fue quien te hizo el bien, ya que pudiste
ejercer la mejor prerrogativa,
que es el dar, y que a pocos Dios depara.
Da, pues, como el venero cristalino,
que siempre brinda más del agua clara
que le pide el sediento peregrino".*

(Amado Nervo)

Desde la niñez debe aprenderse que quien es solidario valora el bien común como el fundamento de la calidad de vida de todos. La solidaridad se manifiesta por medio de actitudes y comportamientos. La actitud tiene que ver con la disposición interna de ser solidario frente a las necesidades de los demás; y los compartimientos concretan acciones para suplir estas necesidades, incluso yendo más allá de las propias posibilidades.

Las narraciones de las niñas y los niños antioqueños de nueve años que de manera visual representaron sus actitudes y comportamientos solidarios, pueden categorizarse en orden de frecuencia en:

- » Representaciones iconográficas de la solidaridad, en la cual se evidencian acciones de ayuda frente a las personas necesitadas o en peligro.
- » Acciones de los propios niños en actitud de compartir sus pertenencias con los demás.

- » Las semantizaciones que dan cuenta de la solidaridad de niños y niñas con la naturaleza o de la solidaridad de la naturaleza con los seres humanos.
- » Los niños apoyando y ayudando a sus pares y amigos.
- » Los adultos que son solidarios con los niños.
- » Y otras representaciones de menor frecuencia como: la solidaridad expresada por el sentir de un corazón, la Cruz Roja que ayuda a las personas en el campo, marchas por solidaridad en las que se pide la paz, la iglesia como representante de valores y la solidaridad frente a la muerte.

Finalmente, en los 23 dibujos titulados puede destacarse la tendencia a nombrar la solidaridad como:

- » Ayudar a otros, ejemplo: “Ayudemos a nuestros compañeros”, “Ten, tú necesitas esto recibemelo, gracias”.
- » Los padres en actitud solidaria.
- » El compartir como solidaridad.
- » O simplemente la alusión a la palabra solidaridad.

3.1.2.6 La justicia para los niños y niñas antioqueños de 10 años

“Justicia: virtud que nos hace dar a cada cual lo que le corresponde, lo que es debido, para crecer como ser humano. Las personas merecen recompensas acordes con su esfuerzo y trabajo.”

(Autor anónimo)

Estas palabras, escritas en el formato correspondiente a la categoría de justicia en el cual los niños y niñas antioqueños participantes del concurso Personitas de Colores plasmaron su visión sobre la justicia, definen la temática que se analizará a continuación.

Como una necesidad de mantener la armonía entre sus miembros, la sociedad concibió el término de justicia con la premisa de alcanzar un equilibrio que contribuyera a su desarrollo. De ahí que todos los países, teniendo en cuenta su contexto e imaginarios, elaboren códigos de justicia que recogen sus preceptos y normas. Pero la justicia trasciende lo legal, y es también un valor que influye en la relación con los demás e incluso, en la construcción que cada individuo hace de sí mismo.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Los 17 niños y 22 niñas participantes, cuyos dibujos fueron analizados en esta categoría, expresan en sus textos visuales la mirada que tienen de la justicia en el mundo, como la asimilan, la interpretan y se acercan a ella. Sus narraciones sobre este valor se pudieron organizar en orden de frecuencia de acuerdo con la siguiente categorización:

- » La justicia como igualdad y cumplimiento de los derechos fundamentales.
- » Justicia como calidad de vida y darle a cada quien lo que se merece.
- » Justicia y reparación al conflicto armado.
- » La justicia como castigo a las malas acciones.
- » Trato justo a los demás (niños, adultos mayores y población en general).
- » Reconocimiento al trabajo y las buenas acciones.
- » Justicia como equilibrio o beneficio colectivo.
- » Justicia e igualdad.
- » Representación de la injusticia hacia las personas inocentes.

Aunque con menos representatividad, también se destacan otras semantizaciones como: reinserción a la sociedad, alejar a los niños del conflicto armado y la justicia divina.

Como se puede apreciar, las temáticas más significadas por los niños y las niñas en torno la justicia fueron la igualdad, la calidad de vida y el cumplimiento de los derechos fundamentales.

Otros de los dibujos manejaron un tono crítico y reflexivo, lo que demuestra que los niños y niñas no son indiferentes ante aquello que sucede a su alrededor y que por lo tanto, su expresión palabra, incluso gráfica, debe ser escuchada.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

En general, la significación de este valor toca de manera explícita la vulneración de los derechos fundamentales de niños, niñas y adultos y esto es palpable en sus narrativas visuales. Por ejemplo, se representan situaciones que giran en torno al castigo de las malas acciones y al conflicto armado (con temas como la reparación y alejar a los menores de este); en

prueba de ello, en uno de los dibujos aparece solamente un niño con los ojos vendados y una cadena en sus pies; en otro, una niña secuestrada, en compañía de sus captores y luego se dibujó a los soldados que la liberan, mientras los secuestradores están en la cárcel. En ambos, es común el rechazo al secuestro y consideran que un acto de justicia sería alejar a los niños y niñas de este tipo de situaciones.

Retomando los dibujos que aluden a los derechos fundamentales y a la calidad de vida, en algunos se representan a niños y niñas accediendo a derechos como la salud, la educación o el tiempo libre. Estos derechos contenidos en la Convención de Derechos del

Niño, vigente desde 1989, son semantizados no tanto desde su cumplimiento, sino desde el deseo de los niños y niñas a que no se vulneren.

Finalmente, llama la atención la poca titulación de los dibujos (solo siete). Sin embargo, la mayoría de los dibujos (34) contiene textos diferentes a los títulos, que hacen referencia a temáticas como el buen trato a los adultos mayores (*“La justicia con nuestros abuelos, debemos amarlos, respetarlos y valorarlos. Darles siempre su lugar, no olvidarlos”*); rechazo al conflicto armado y sus consecuencias (*“¿Es justo que la gente no tenga que ser desplazada de su tierra?”*); la justicia divina (*“Recuerda que si no hay justicia en la tierra, la habrá en el cielo”*) y la justicia como equilibrio (*“La justicia es dar lo que se merece”*). Algunos textos son diálogos que sostienen los personajes del dibujo, y otros que parecen eslogan (*“Si atropellamos los derechos ajenos, la justicia nos duele”*).



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

3.1.2.7 Como representan los niños y niñas antioqueños de 11 años la responsabilidad

*“Yo quiero ser responsable
en mi escuela y mi hogar
es por eso compañero
les vengo a solicitar*

*Buen respeto y tolerancia
eso me lo da el amor
a toditos los invito
no vagancia por favor”.*

Anónimo

A veces es necesario hacer un alto en el camino y reflexionar sobre las consecuencias de nuestros actos. Esto, más que una pausa, es un paso necesario para reafirmar la voluntad de cambio. La responsabilidad, como valor, posibilita dicha reflexión.

Parte de un proyecto de vida consiste en asumir compromisos con sí mismo y con los demás. Del cumplimiento de estos compromisos depende el logro de muchas de las metas propuestas. Se es responsable en la medida que hay conciencia de ello y se procura avanzar, manteniendo firmes los propósitos iniciales. La responsabilidad, más que cumplir al pie de la letra un precepto, es ser consecuentes con la vida misma.

Los 16 dibujos de niños y los de 15 de niñas que fueron elegidos para analizar la temática dan cuenta de la realidad vivenciada frente a la responsabilidad; plasman sus experiencias y emociones con respecto a este valor y, al mismo tiempo, son el reflejo de su contexto. Estas representaciones de la realidad semantizaron en orden de frecuencia el valor de la responsabilidad como:

- » Cumplimiento del deber en el trabajo o el estudio.
- » Responsabilidad en el aula de clases.
- » Cumplir con nuestros deberes en el trabajo, la escuela o la casa.
- » Protección de la infancia.
- » Cuidado de la naturaleza.
- » Y otras de menor frecuencia como: asistir cumplidamente a los rituales religiosos, ser responsables para alcanzar un bienestar; ser responsables a pesar de las dificultades; la educación gratuita como responsabilidad del Estado y ser responsables de nuestros actos.

Puede evidenciarse que las temáticas más abordadas por niños y niñas tienen que ver con el cumplimiento de los deberes. Esta concepción de la responsabilidad, relacionada con el deber hacer, es común entre ellos y ellas al representar a personajes realizando

acciones como estudiar, trabajar o cuidar de la casa. Es visible en estos dibujos una intención de hacer énfasis en las tareas y labores diarias que se deben llevar a cabo.

Así mismo, estos dibujos son el reflejo de los ideales de progreso que construye nuestra sociedad, relacionados con el trabajo físico o intelectual, y la necesidad de llegar a la consecución de sus fines. Para el caso, el imaginario antioqueño exalta constantemente el trabajo, preciándose de la laboriosidad de su gente para lograr grandes gestas.

En estos ideales, también es destacable la presencia de niños y niñas que ejercen su condición de sujetos titulares de derechos al expresar que la educación gratuita es una responsabilidad del Estado o que como seres autónomos hay que ser responsables de nuestros actos.

Aunque los títulos complementan las temáticas de los dibujos analizados, 24 no tienen este tipo de textos. Los seis restantes simplemente nombran la categoría de la que hace parte el dibujo, y uno tiene que ver con asistir a los rituales religiosos: *Una responsabilidad es ir cada ocho días a misa.*

3.1.2.8 La perseverancia como valor para preadolescentes antioqueños de 12 años

*“Cuando vayan mal las cosas,
como a veces suelen ir;
cuando ofrezca tu camino
sólo cuestas que subir;
Cuando tengas poco haber,
pero mucho que pagar,
y precises sonreír
aun teniendo que llorar;
cuando el dolor te agobie
y no puedas ya sufrir,
descansar acaso debes...
¡pero nunca desistir!”*

(Rudyard Kipling)

Desde los tres años, los niños y las niñas son conscientes de la importancia de ser constantes en las tareas diarias para lograrlas. Esta conciencia les posibilita ganar estabilidad y confianza en sí mismos. Y esta característica que aparece a tan temprana edad es la esencia del valor de la perseverancia, que es aquel esfuerzo continuo y necesario para conseguir sueños y objetivos personales, sin desconocer que habrá que tener las habilidades suficientes para superar los obstáculos, pues estos son inevitables.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

En los dibujos analizados de niños y niñas de 12 años, se identifican como narraciones iconográficas e iconológicas de este valor, las siguientes categorías en orden de frecuencia:

- » Los niños y niñas como protagonistas de la perseverancia: ellos y ellas luchan por alcanzar sus sueños como ser soldados o estudiar medicina. También son capaces de visualizarse desde la infancia hasta la adultez (cuando empiezan a trabajar). Son perseverantes en sus juegos, como cuando luchan por hacer un gol. O incluso, son capaces de representarse buscando trabajo hasta conseguirlo, dibujo que hace referencia a la vulneración de los derechos infantiles.
- » La perseverancia también se semantiza en el esfuerzo de los campesinos en sus labores diarias de siembra y cultivo.
- » Se hace alusión a este valor con clásicas representaciones simbólicas como subir una cuesta o los peldaños de una escalera.
- » Y se encuentran otras representaciones de menor frecuencia como: construir una casa y una persona en condición de discapacidad dibujando con sus pies.

En cuanto a títulos, 16 de los dibujos cuentan con este texto. Estos apoyos a lo visual hacen referencia, principalmente, a frases comunes tipo eslogan como: “El que persevera alcanza”; a la superación de obstáculos para lograr objetivos y las etapas y grados escolares.

3.1.2.9 Significado de la no violencia para preadolescentes antioqueños de 13 años

*“Dos palabras contrarias,
de extremo a extremo van,
la primera produce heridas,
que la segunda curará.*

*Si todos estamos unidos,
unidos en la verdad,
nunca nos arrepentiremos
de haber luchado por la PAZ.*

*Impediremos la guerra,
lucharemos con la verdad,
como única arma
para conseguir la PAZ.*

*Caminaremos todos juntos
con un solo final,
vayamos todos unidos
para conseguir la PAZ”.*

(Marta H.)

Para hablar de no violencia hay que entender que está se sustenta en valores morales como el amor y el respeto por la vida. Y para que este amor y respeto sean posibles debe existir armonía entre las relaciones que el ser humano establece consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con el universo en general.

El rompimiento de la armonía de estas relaciones degenera en violencia y, a su vez, atenta contra el equilibrio del universo: la vida; por eso, la no violencia es condición de la supervivencia de los seres humanos y del medio que los rodea.

En esta temática se analizaron 19 dibujos de niños y 17 de niñas, y sus narrativas visuales son coherentes con la definición de no violencia y sus implicaciones frente a la vida. Estas semantizaciones se categorizaron en el siguiente orden de frecuencia:



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

- » Una predominancia absoluta fue la asociación de la no violencia con la resolución del conflicto armado en Colombia: se pide dejar las armas, tener la paz, la reconciliación, entre otros.
- » En segundo lugar: se significan menores y adultos en acciones no violentas como: niños dándose la mano, niño y adulto agitando una bandera, adultos cuidando a los niños.
- » En tercer lugar: la no violencia como respeto a la diferencia.
- » En cuarto lugar: el rechazo a la violencia en general; las consecuencias del conflicto armado y realizar paralelos entre la violencia y la no violencia.
- » En quinto lugar: la armonía interior y el reconocimiento de los propios errores como camino a la no violencia.
- » Y en sexto lugar: la no violencia como trabajo, como disfrute, como cuidar a los otros y a la naturaleza y como estar en los espacios educativos.

En cuanto a la titulación, solo 10 dibujos cuentan con este texto y comúnmente se refieren a: que los colombianos no quieren más violencia; sí a la paz y cuidar la naturaleza.

3.1.2.10 La libertad como valor para los adolescentes antioqueños de 14 años

“Qué hermosa eres, libertad. No hay nada que te contraste. ¿Qué? Dadme tormento. Más brilla y en más puro firmamento libertad en tormento acrisolada.

¿Que no grite? ¿Mordaza hay preparada? Venid: amordazad mi pensamiento. Crito no es vibración de ondas al viento: grito es conciencia de hombre sublevada.

Qué hermosa eres, libertad. Dios mismo te vio lucir, ante el primer abismo sobre su pecho, solitaria estrella.

Una chispita del volcán ardiente tomó en su mano. Y te prendió en mi frente, libre llama de Dios, libertad bella...”

(Damaso Alonso)

A los 14 años, en pleno periodo de la adolescencia, la libertad se torna en un valor esencial; a veces en una exigencia y, la mayoría, en un conflicto de intereses entre libertad y límites.



Concurso Personitas de Colores-Fundamundo

Si bien es cierto que es un valor, además es un derecho natural de cada ser humano, sin distinciones de edad, sexo, condición social o racial, entre otros. Ser libres va más allá de solo serlo, también es una responsabilidad porque implica consideraciones éticas profundas como el respeto por el otro y la búsqueda del bien común.

La libertad es una condición que debe ir de la mano de la realización del ser; de la toma de las mejores decisiones, de una participación activa por el beneficio de la sociedad y de llevar una vida ética y congruente.

En la relación con la libertad, los dibujos de los jóvenes antioqueños analizados (13 de niños y 19 de niñas) dan cuenta de una categorización que en orden de frecuencia relaciona este valor y derecho con:

- » La libertad como anhelo: en este deseo se quieren vencer los obstáculos para alcanzarla o incluso, se quiere que quienes están privados de la libertad, como en el caso de los secuestrados, superen esta condición.
- » La libertad como derecho: es un grito visual porque se respete esta condición y pueda alcanzarse. Igualmente, los jóvenes plantean sus capacidades para tomar decisiones y reconocen que hay que ser libres con respeto y sin abusar.
- » La libertad como respeto a la naturaleza: es recurrente en cada valor abordado por el concurso entre el 2003 y el 2004, que los participantes los asocien con el respeto por el entorno natural y con el disfrute de estos espacios.
- » La libertad y el tiempo libre: estas narrativas visuales también hacen un llamado al derecho al tiempo libre y al libre esparcimiento.

Y con menos frecuencia, se asocia este valor con romper las cadenas de la opresión, castigar a quien se lo merece, libertad para seres humanos y animales, libertad y educación, compartir con los demás y la convivencia.

En el caso de esta temática, la titulación fue muy poco representativa, solo siete dibujos incluyeron este tipo de textos y de ellos, la mayoría solo utilizó la palabra que nombra este valor: libertad.

3.2 Palabras e imágenes en clave de derechos

El libro, *Historias en Colores. La niñez y la adolescencia antioqueñas vistas a través de sus dibujos*, editado en el 2012 por la Fundación Universitaria Luis Amigó, FundaMundo y Fundación Éxito, incluyó en sus páginas los principales hallazgos iconográficos e iconológicos de las categorías temáticas del concurso Personitas de Colores entre el año 2005 y el 2009. Igualmente, dio cuenta de algunos de los análisis realizados a las preguntas tipo encuestas que el concurso introdujo en los formatos a partir del 2010.

Por su relevancia para la comprensión de las narrativas que sobre los derechos de la niñez encierra Personitas de Colores, la actual publicación, detalla los resultados del análisis estadístico descriptivo realizado a 1363 formatos de dibujos del 2010, que incluían 649 dibujos de niños y 714 dibujos de niñas.

Las razones para regresar sobre este análisis están relacionadas con la coherencia de estas respuestas, tipo encuesta, con la representación iconográfica e iconológica de los dibujos a los cuales están ligadas. E igualmente, se destaca que las preguntas y las respuestas dan cuenta tanto del cubrimiento como de la desatención de las necesidades de la infancia antioqueña, lo cual se relaciona directamente con derechos protegidos o vulnerados según la propia voz de los niños y niñas de las diferentes subregiones antioqueñas. El muestreo final de los formatos analizados en el 2010 puede verse en la tabla 4.

Tabla 4. Muestreo intencionado para el análisis estadístico descriptivo del 2010

Temática o categoría	Total de niños y niñas que responden las preguntas adicionales del formato 2010	Total de niños	Total de niñas	Subregiones de origen de los niños y niñas	Municipios
Deseos (6 años)	198	101	97	Bajo Cauca	Cáceres, Caucasia, El Bagre, Nechí y Zaragoza
Sueños (7 años)	173	89	84	Nordeste	Amalfi, Anorí, Cisneros, San Roque, Yalí y Yolombó
Tiempo libre (8 años)	99	31	68	Norte	Campamento, Don Matías, Entrerrios, San José de la Montaña, Santa Rosa de Osos, Yarumal, Belmira, San Pedro, San Andrés de Cuerquia y Toledo.
Alegria (9 años)	122	60	62	Occidente	Armenia mantequilla, Anzá, Frontino, Giraldo, Santa fe de Antioquia, Peque, Uramita.
Lugares (10 años)	203	88	115	Oriente	Abejorral, Carmen de Viboral, La Ceja, San Rafael, Santuario, Cocorná, San Francisco, Sonsón, Santa Elena, Nariño
Medio ambiente (11 años)	145	73	72	Suroeste	Andés, Betulia, Ciudad Bolívar, Concordia, Fredonia, Jardín, Santa Bárbara, Tamesis, Tarso, Titiribí, Urrao, Amagá, Caramanta, Betania y Valparaíso.
Felicidad (12 años)	140	63	77	Urabá	Apartadó, Carepa y Chigorodó
Antioquia (13 años)	141	71	70	Valle del Aburrá	Barbosa, Bello, Copacabana, Envigado, Girardota, Itagüí, la Estrella, Medellín y Sabaneta
Futuro (14 años)	142	73	69		
Totales	1363	649	714		

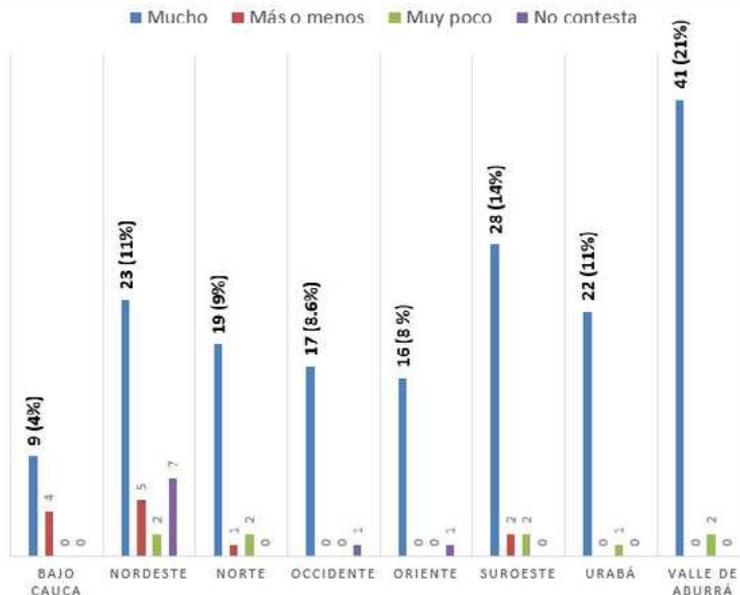
Fuente: elaboración propia

3.2.1 ¿Cuánto te gusta ser niño? y ¿Por qué? (Temática Deseos-seis años)

Esta pregunta fue incluida en la temática *deseos*, en la cual participaron niños y niñas de seis años de todas las subregiones antioqueñas. En total se sistematizaron datos de 198 dibujos: 101 de niños y 97 de niñas.

En las respuestas es importante destacar que el 88% de los niños y niñas de 6 años expresan que les “gusta mucho” la etapa de vida en la que se encuentran: ser niños. Este gusto es predominante en todas las subregiones del departamento antioqueño: en el Valle de Aburrá con un 21%, en el Suroeste con un 14%, en el Nordeste y en Urabá con un 11%, en Norte con un 9%, en Occidente y Oriente con un 8% y en el Bajo Cauca con un 4%. Estas cifras son proporcionales al número de niños que respondieron por subregión (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Gusto por ser niños en subregiones antioqueñas. Preguntas adicionales tipo encuesta en la versión del concurso 2010. Temática Deseos – seis años

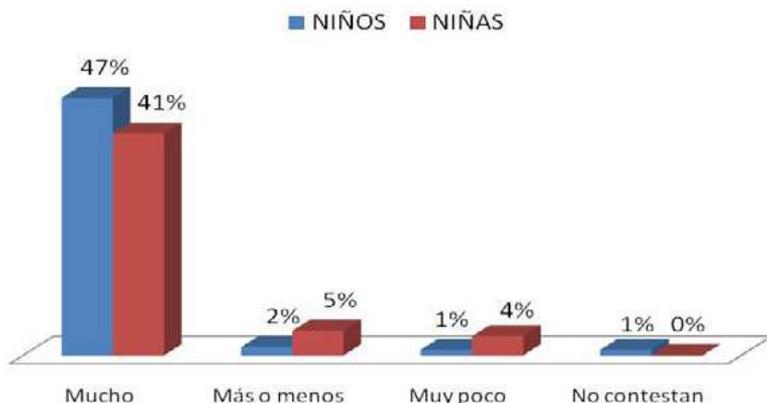


Fuente: elaboración propia

A pesar de la predominancia del “me gusta mucho ser niño”, también llaman la atención las respuestas que se sitúan en el “más o menos” o “muy poco”. El 5.5% de niños y niñas (2%, Bajo Cauca; 2%, Nordeste; 1% Suroeste y 0.5%, Norte) del departamento de Antioquia respondieron que les gusta “más o menos” estar en esta edad. Y al 4.5% les gusta “muy poco” (1%, Nordeste; 1%, Norte; 1%, Suroeste; 1%, Valle de Aburrá y 0.5, Urabá). Estas cifras, aunque no son tan representativas, recuerdan que en la percepción de los niños y niñas esta etapa de la niñez no es siempre ideal.

Ahora bien, al revisar la posición de agrado de niños y niñas con respecto a la etapa de vida en la que se encuentran, puede observarse que las diferencias se acrecientan, según el género, en las opciones de respuesta “más o menos” o “muy poco”. Al sumar el porcentaje de estas dos alternativas de respuesta se encuentra que al 9% de las niñas les gusta “más o menos” o “muy poco”, mientras que solo el 3% de los niños optan por estas opciones (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Diferencias entre niños y niñas en el gusto por estar en esta etapa de sus vidas.



Fuente: elaboración propia

Entender estos resultados es más sencillo desde la propia voz de los niños y niñas de seis años que expresaron el porqué de su respuesta frente al gusto por esta etapa de sus vidas. Estos porqués se categorizaron por género, opción de respuesta y orden de frecuencia (ver Tabla 5):

Tabla 5. Categorización en orden de frecuencia del porqué les gusta mucho a los niños y niñas antioqueños ser niños

Categorización en orden de frecuencia del porqué les gusta mucho a los niños antioqueños ser niños	Ejemplos de preguntas dadas por los niños e incluidas en cada categoría	Ejemplos de preguntas dadas por las niñas e incluidas en cada categoría
<p>Los que justifican que les gusta mucho ser niños o niñas por las cosas que pueden hacer en esta etapa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta jugar. La más común de todas las respuestas. • Divertirme. • Estudiar, hacer tareas, leer, escribir, colorear y aprender. • Montar en bicicleta. • Hacer deporte. • Ver televisión o ver muñequitos en la televisión. • Vivir bueno. • Los niños somos felices. • Ser juiciosos, ser obedientes. • Porque puedo soñar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar con amigos, mascotas, muñecas, peluches y videojuegos. Jugar es la respuesta más común. • Estudiar es bueno, hacer tareas, leer cuentos, dibujar, aprender y seguir aprendiendo cada día de nuestra vida. • Compartir con los amigos, con la familia, con el papá, la mamá, la abuelita. • Divertirse y disfrutar. • Ver mucha televisión. • Poder comer. • Bailar patinar.
<p>Los que expresan que les gusta mucho ser niños o niñas por lo que pueden tener y disfrutar en esta etapa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener amigos, • Porque a uno lo aman, lo consienten, lo acarician mucho, lo cuidan y le dan mucho gusto. • Tener una familia feliz. • Mecatear. • Tener juguetes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qué lo miman, lo tratan bien, lo quieren a uno mucho. • Mi mamá y mi papá me cuidan y me quieren. • Tengo ropa y zapatos chiquiticos.
<p>Los porqués que describen de manera ideal la etapa de la niñez desde los mismos niños o niñas o desde los imaginarios adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es una etapa donde los niños la podemos pasar muy bien. • Es la edad más tranquila. • Es lo mejor de la infancia y te deja muchos recuerdos. • Los niños no sufren mucho y les gusta disfrutar la vida. • Mi mamá me dice que lo mejor de la vida es la niñez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soy feliz siendo niña. • Ser niña es lo más lindo del mundo. • Ser pequeño es divertido.

Continúa en la siguiente página

Continúa en la anterior página

Categorización en orden de frecuencia del porqué les gusta mucho a los niños antioqueños ser niños	Ejemplos de preguntas dadas por los niños e incluidas en cada categoría	Ejemplos de preguntas dadas por las niñas e incluidas en cada categoría
Aquellos que expresan que les gusta mucho ser niños o niñas por lo que no tienen que hacer o no desean hacer.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque no tengo que hacer aseo. • Porque no quiero crecer y así jugar mucho. • Porque no tengo que trabajar con mi mamá. 	<ul style="list-style-type: none"> • No peleamos. • Puedo hacer muchas cosas que los grandes no pueden hacer.
Los que plantean sueños y aspiraciones de los niños o las niñas.	<ul style="list-style-type: none"> • Empezar a pensar lo que voy a hacer cuando esté grande. • Para tener novia, para estudiar y trabajar y tener casa propia. • Puedo crecer para ser campeón. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empiezo a estudiar y aprender para poder crecer y ser alguien en la vida. • Quiero vivir en paz.
Los porqués que expresan el gusto por ser niños o niñas por su condición de género.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque son muy varones. • Ser muy fuertes 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque a las niñas las peinan muy bonito. • Las niñas se colocan ropa muy bonita. • Se pueden pintar, poner aretes y pintar los labios.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la categorización de por qué les gusta “más o menos” o “muy poco” a los niños o a las niñas esta etapa, las respuestas más comunes de los niños fueron: porque quieren ser grandes para trabajar o montar en moto; no contestan; o por qué sí. Y la respuesta más común de las niñas es que ellas quieren ser grandes y crecer por razones como: colaborarle a sus padres, ayudarle a su mamá a salir adelante, colaborarle a las personas y para ello quieren estudiar, aprender y trabajar.

3.2.2 ¿Qué quieres ser cuando seas adulto? Y ¿Por qué? (Temática Sueños-siete años)

Estos interrogantes impulsores indagan sobre las percepciones de niños y niñas en relación con los siguientes derechos contenidos en la Convención de 1989: Art. 6: Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; Art. 27: Derecho a un nivel de vida adecuado y Arts. 28 y 29: Derecho a la educación formal.

Por las diferencias entre niños y niñas se optó por analizar sus respuestas de manera separada.

Se sistematizaron las respuestas de 89 niños participantes en esta categoría durante el 2010. Lo primero que pudo percibirse fue la gran dispersión de las voces de estos pequeños cuando les preguntaron ¿Qué quieres ser cuando seas adulto? Sin embargo, fue posible identificar las distribuciones de frecuencia más representativas en las siguientes profesiones u ocupaciones: 12% de los niños quieren ser policías, 10% doctores, 9% conductores de diferentes tipos de vehículos; 8% soldados; 6% pilotos y 4% constructores de casas.

Se destaca en estos resultados el porcentaje de niños que desean ser policías (12%) en su etapa adulta; pero si se unen al 8% de quienes quieren ser soldados, se encuentra un 20% de inclinación por el sector militar. Situación que guarda coherencia con un país en constante conflicto armado.

Igualmente, llama la atención la predominancia de las ocupaciones u oficios sobre las profesiones. En general, puede afirmarse que el 75% de los niños escogió ocupaciones y oficios como lo que quieren ser cuando estén adultos frente a un 21% que eligió profesiones como doctor (10%), ingenieros y profesores (3%). El restante 4% corresponde a preguntas ilegibles o a niños que no contestaron.

Por la representatividad de las ocupaciones y oficios en la elección de los niños como sueños para su adultez, se realizó una categorización por sectores que arroja como resultados que el 24% escogen ocupaciones relacionadas con el sector público y militar; 16% con el sector del transporte; 6% con el deporte; 4% con cada uno de los siguientes sectores: el comercial, el artístico, el religioso y el sector de la construcción; un 3% con el sector artesanal y, finalmente, un 2% relacionadas con sectores como el rural y las ocupaciones de fantasía (ejemplo princesa de cuentos).



Cuando los niños antioqueños participantes en el Concurso respondieron qué quieren ser cuando sean adultos argumentaron sus elecciones con porqués que pudieron categorizarse, en orden de frecuencia, de la siguiente manera:

- » *Razones que hablan de ayudar:* ayudar a las personas y cuidar de ellas, ayudar a los enfermos, sanar personas y ayudar a la gente que tiene problemas.
- » *Razones que hablan de los diferentes gustos de los niños:* me gusta sanar gente, ayudarle a las personas; las máquinas y el trabajo que hacen; manejar moto, carro; entre otras.
- » *Razones asociadas al conflicto armado:* cuando mi papá era soldado lo mató la guerrilla y yo quiero acabarlos a ellos porque son malos; para coger pistolas o desde pequeño sueño con ser militar.
- » *Razones que hablan de deseos personales o patrióticos:* defender mi patria; para cumplir los derechos humanos; arrestar a los malos para corregirlos; vigilar a las personas; para reconstruir mi casa; quiero mantener a mi papá y a mi mamá; quiero conocer mucha gente; entre otros.

Ahora bien, en cuanto a las niñas (84 en total) la sistematización de su respuesta arroja que ellas cuando sean adultas quieren ser en su mayoría (27%) doctoras o cirujanas; profesoras, un 13%; modelos el 8%; policías el 6%; y veterinarias y empresarias el 5%, respectivamente.

Desde estas elecciones de mayor representatividad, se identifica como tendencia que a diferencia de los niños, para las niñas la predominancia en los sueños que quieren alcanzar cuando sean adultas está representada por las profesiones con un porcentaje del 51%, en comparación con las ocupaciones y oficios que alcanzan el 44%. El 5% restante corresponde a preguntas ilegibles o no contestadas.

Al analizar más a fondo la distribución de frecuencias de las profesiones que están entre los sueños de las niñas antioqueñas para su adultez, puede identificarse en su orden que el 27% de las niñas quieren ser doctoras o cirujanas; el 13% desean ser profesoras; el 5% aspiran a ser veterinarias; el 2% sueñan, respectivamente, con ser abogadas u odontólogas; y el 1% quieren ser químicas farmacéuticas o reporteras de TV.

Al comparar el 51% de elección por profesiones de las niñas con el 21% de los niños, se evidencia la condición sociocultural de las mujeres que desean desde muy pequeñas alcanzar grandes metas en sus vidas.

En el caso de las ocupaciones y oficios, los sectores identificados por las niñas como los preferidos en orden de frecuencia son: el relacionado con el mundo de la moda con un 9%; el sector público con un 8%; el sector comercial con un 7%; un 3%, respectivamente, para los sectores relacionados con la casa o el hogar, con lo rural, con el deporte y con el sector artístico y, finalmente, un 2% para ocupaciones de fantasía como ser princesas.

Ellas también expresaron sus razones para la elección de estas profesiones u oficios. A continuación se da cuenta de estos porqués en orden de representatividad:

- » *Razones que hablan de ayudar:* ayudarle a los enfermos, a los animales o a las personas en general.
- » *Razones que hablan de salvar:* salvar vidas o salvar a la ciudad de los ladrones, sacar a las personas de la cárcel.
- » *Razones que hablan de servir:* a la comunidad y a las personas.
- » *Por diferentes gustos como:* gusto por enseñar, porque me gustan los niños, me gusta leer, estudiar, escribir, me gusta ayudar a las personas y a los animales, porque me vuelvo famosa. Enseñar a los niños para que no se metan en problemas; aplicar inyecciones, sacar a los bebés, me gusta la belleza, ser una modelo respetuosa, entre otros.

- » *Razones que hablan de cualidades o habilidades personales:* porque soy bonita, tengo actitud para las pasarelas, tengo habilidades para vender y ofrecer servicios, entre otras.

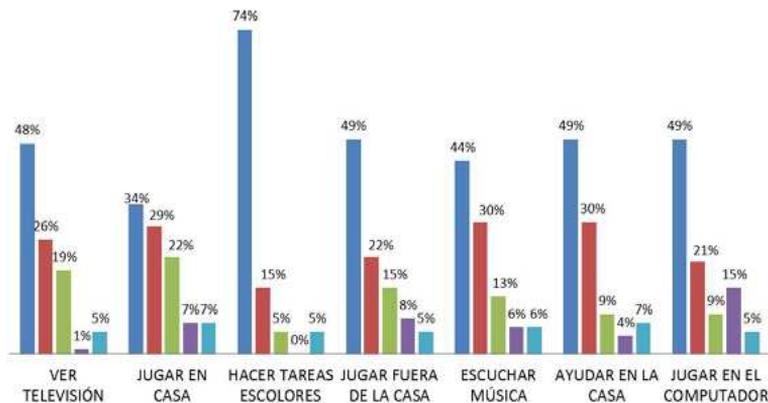
Al comparar estas razones con las expresadas por los niños, se identifican coincidencias frente al deseo de ayudar a las personas y el gusto de los niños y niñas frente a las profesiones, ocupaciones u oficios seleccionados. Sin embargo, en ambos grupos hay diferencias; por ejemplo, los niños plantean razones relacionadas con el conflicto armado y el patriotismo, mientras que las niñas hablan de cualidades y habilidades personales y el gusto por servir a la comunidad.

3.2.3 ¿Cuánto te gusta? ver televisión, jugar en casa, hacer tareas escolares, jugar fuera de casa, escuchar música, ayudar en la casa y jugar en el computador (Temática Tiempo Libre-ocho años)

En coherencia con la temática Tiempo Libre, en el 2010 se incluyó la pregunta ¿Cuánto te gusta? Asociada a ver televisión, jugar en casa, hacer tareas escolares, jugar fuera de casa, escuchar música, ayudar en la casa y jugar en el computador, con posibilidades de responder “mucho”, “regular”, “poco”, “nada”, en cada pregunta. Estas actividades están relacionadas con las necesidades de autonomía de niños y niñas y con el artículo 31 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), que plantea su derecho al juego y al tiempo de ocio e interacción con iguales.

Fueron analizados en total 99 grupos de preguntas de niños y niñas antioqueños de ocho años (31 niños y 68 niñas). De los resultados puede concluirse, en términos generales, que frente a todas las opciones de respuesta la de mayor predominancia fue “me gusta mucho”. Sin embargo, como se muestra en la gráfica 3, esta respuesta tuvo mayores porcentajes en las actividades: hacer las tareas escolares (74%); jugar fuera de la casa, ayudar en la casa y jugar computador (49% cada una) y, finalmente, ver televisión (48%).

Gráfico 3. Preferencias por las actividades realizadas en el tiempo libre en niños y niñas antioqueños de ocho años.



Fuente: elaboración propia

Llama la atención en estos primeros resultados el porcentaje tan alto obtenido por las tareas escolares frente a otras actividades que uno podría considerar por tradición como más atractivas para los niños y niñas. Aunque se sabe que ellos emplean parte de su tiempo libre en hacer las tareas, lo sorprendente es que les guste mucho esta situación. Quedaría por develar que tanto influyen en esta respuesta los docentes que acompañan a los niños en la realización de estos dibujos y el mismo espacio escolar en el cual se realiza el concurso Personitas de Colores.

Entre las opciones de respuesta “me gusta regular”, la mayor frecuencia la obtuvieron las actividades: escuchar música y ayudar en la casa, con un 30%; con un 29% jugar en la casa y con un 26% ver televisión. Entre las respuestas de “me gusta poco”, se destacan un 22% para jugar en la casa, un 19% para ver televisión y un 15% para jugar fuera de la casa.

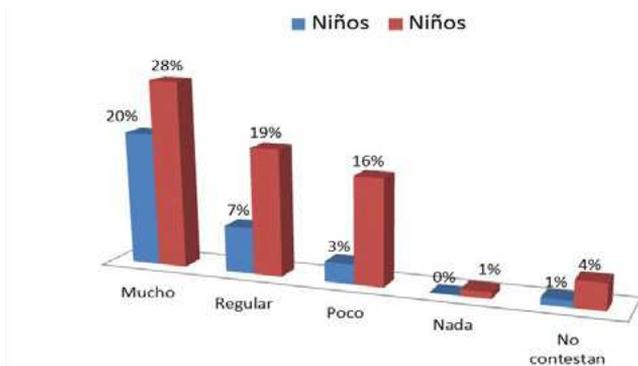
En cuanto a la opción “me gusta nada”, la mayor frecuencia la alcanzan actividades como: 15% para jugar en el computador; 8% para jugar en la casa y 7% para jugar fuera de la casa.

De las respuestas son significativos hallazgos como ver televisión, una actividad muy asociada a la niñez, que no ocupa el lugar de mayor representatividad: está por debajo de hacer las tareas, jugar fuera de la casa, ayudar en la casa y jugar computador. Igualmente, tiene porcentajes significativos en “me gusta regular”, con un 26% y “me gusta poco” con un 19%; y solo al 1% de los niños y niñas antioqueños “no les gusta nada” ver televisión (Ver gráfica 3).

Ahora bien, si se va a diferenciar entre géneros es representativo destacar que a quienes más les gusta hacer las tareas es a la niñas, con un 53% frente al 22% de los niños. Jugar fuera de casa les gusta más a las niñas, con un 34%; mientras que los niños tienen el 15%. Ayudar en casa les gusta más a las niñas con un 35%, frente a los niños con un 14%; y el computador es preferido por 30% de ellas a diferencia del 19% de ellos.

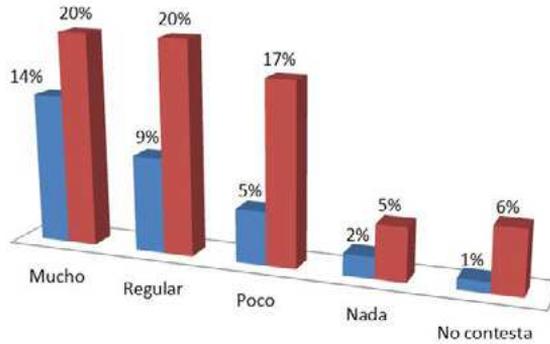
El predominio de las niñas se mantiene en todas las opciones de respuesta porque son quienes tienen mayor representatividad en esta categoría (68 niñas y 31 niños). Ver a continuación las gráficas, de la 4 a la 10, que dan cuenta de manera detallada del gusto de niños y niñas frente a las actividades que pueden realizar en su tiempo libre.

Gráfico 4. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por ver televisión durante su tiempo libre



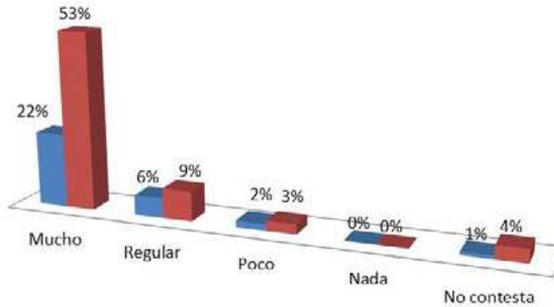
Fuente: elaboración propia

Gráfico 5. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por jugar en casa durante su tiempo libre



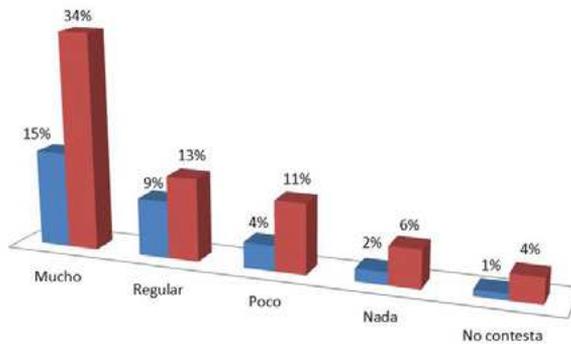
Fuente: elaboración propia

Gráfico 6. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por hacer tareas escolares durante su tiempo libre



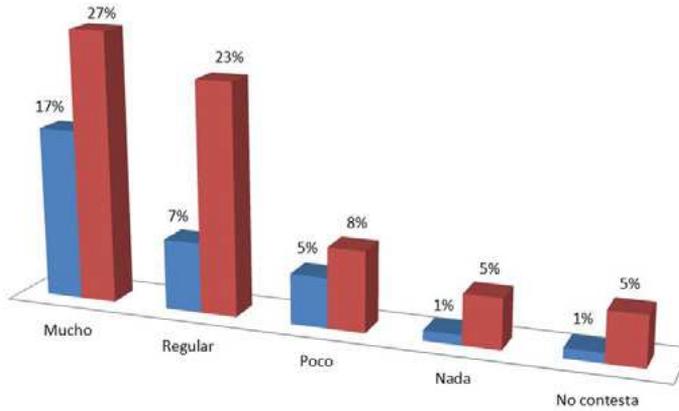
Fuente: elaboración propia

Gráfico 7. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por jugar fuera de la casa durante su tiempo libre



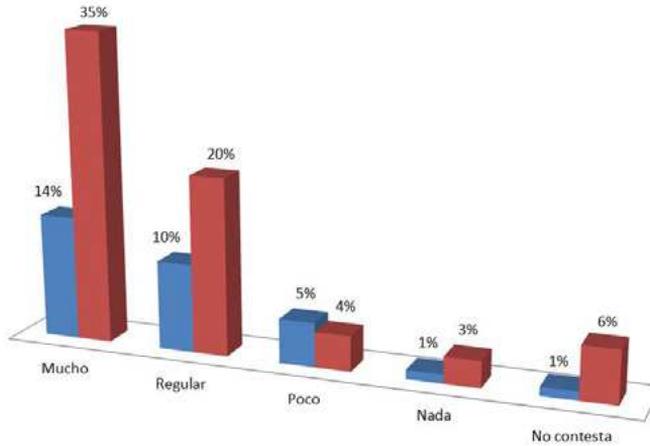
Fuente: elaboración propia

Gráfico 8. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por escuchar música durante su tiempo libre



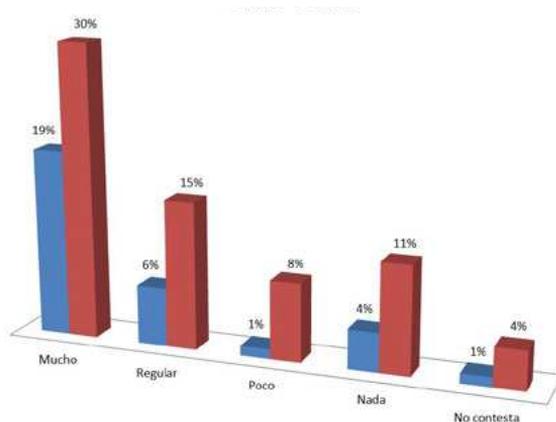
Fuente: elaboración propia

Gráfico 9. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por ayudar en casa durante su tiempo libre



Fuente: elaboración propia

Gráfico 10. Gusto de niños y niñas antioqueños de ocho años por utilizar el computador durante su tiempo libre



Fuente: elaboración propia

3.2.4 ¿Qué es más importante para ti? Y ¿En tu familia, se toma en cuenta tu opinión? (Temática Alegría-nueve años)

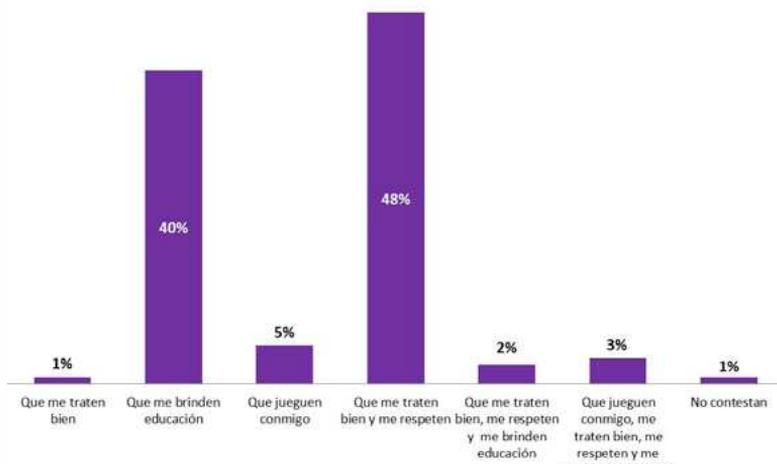
Asociada a la temática Alegría, la pregunta adicional sobre aquello que es más importante para los niños y las niñas de nueve años, contó con las siguientes opciones de respuesta: que jueguen contigo; que te traten bien y te respeten; y que te brinden educación. Además, se preguntó si en su familia se tomaba en cuenta su opinión, con las opciones “siempre”, “a veces” y “nunca”. Estas preguntas fueron contestadas por un total de 122 participantes: 60 niños y 62 niñas.

En general, las respuestas de niños y niñas antioqueños a estos interrogantes pueden relacionarse de manera implícita con lo consagrado en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) frente a: el interés superior del niño (Art. 3); derecho a un nivel de vida adecuado (Art. 27); derechos de participación y libertades civiles (opinión, libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión, de asociación, de identidad y de acceso a la información (Arts. 12, 13, 14, 15,16 y 17); derecho al juego y al

tiempo de ocio e interacción con iguales (Art. 31); derecho a la educación formal (Arts. 28 y 29) y protección del maltrato o abandono familiar (Arts. 19, 20, 21).

A la primera pregunta: ¿Qué es más importante para ti?, niños y niñas antioqueños responden que hay dos cosas que son lo más importante para ellos: que los traten bien y los respeten (48%) y que les brinden educación (40%). La cifra que sigue es para la opción que jueguen conmigo (5%), seguida de porcentajes menores que representan combinaciones de las opciones de respuesta de la pregunta.

Gráfico 11. ¿Qué es lo más importante para los niños y niñas antioqueños de nueve años?

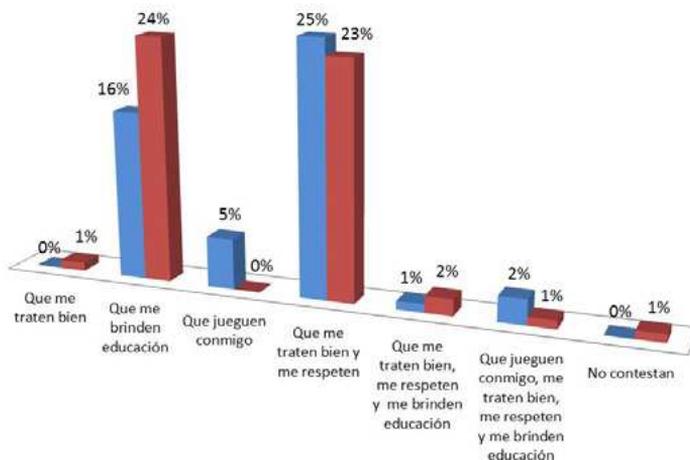


Fuente: elaboración propia

En cuanto a las diferencias entre niños y niñas con respecto a la respuesta de mayor predominancia: que me traten bien y me respeten, los niños tienen un porcentaje del 25%, frente a un 23% de las niñas. Aunque la disparidad no es muy grande, si hay mayor contraste en la respuesta: que me brinden educación; esto es lo más importante para el 24% de las niñas frente al 16% de los niños; resultado coherente con la condición de las mujeres, quienes históricamente han sido las menos favorecidas en lo educativo. Este

dato guarda relación con el mayor porcentaje de elección de las niñas por las profesiones, cuando en la categoría de los siete años (temática sueños) les preguntan qué quieren ser cuando sean grandes.

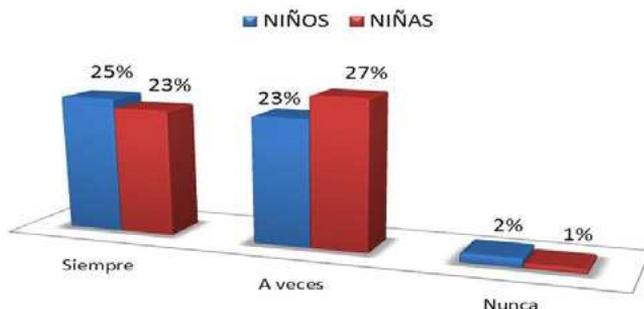
Gráfico 12. Diferencias entre niños y niñas antioqueños de nueve años frente a lo que es más importante para ellos



Fuente: elaboración propia

El segundo análisis se realizó frente a la pregunta ¿En tu familia, se toma en cuenta tu opinión? Los resultados demuestran en niños y niñas opiniones muy equilibradas entre “a veces”, con un 50% y “siempre” con un 48%. Sin embargo, las diferencias salen a relucir cuando se comparan las respuestas de los niños y de las niñas antioqueños; mientras que el 25% de los niños consideran que “siempre” se tienen en cuenta sus opiniones, solo el 23% de las niñas opta por esta respuesta. Las diferencias son un poco mayores en la opción “a veces”: el 27% de las niñas consideran que solo “a veces” se toman en cuenta sus opiniones, frente a un 23% de los niños.

Gráfico 13. Diferencia entre las creencias de los niños y niñas antioqueños de nueve años sobre si su familia toma en cuenta sus opiniones



Fuente: elaboración propia

3.2.5 A tu barrio o vereda le hace falta... (Temática Lugares-10 años)

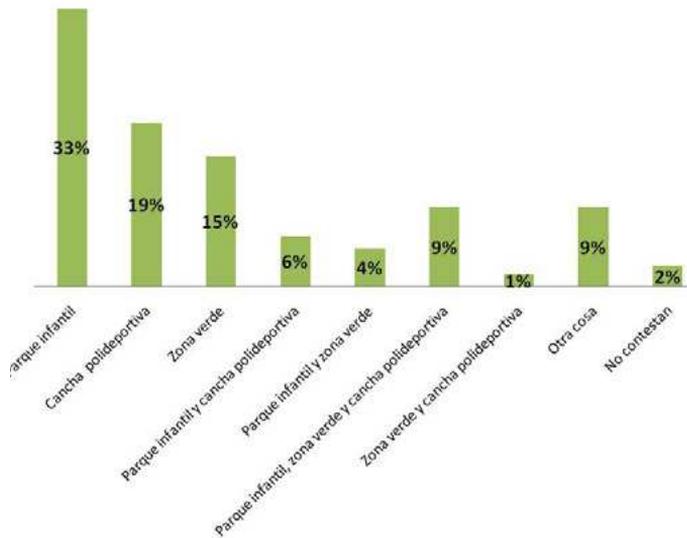
En la temática Lugares, que motivo a los niños y niñas antioqueños a dibujar el lugar más bello de Antioquia, se anexó en el 2010 como pregunta tipo encuesta: “A tu barrio o vereda le hace falta...”, con posibilidad de elegir entre una o varias de las siguientes opciones: parque infantil; zona verde; cancha polideportiva; otra cosa ¿Qué?.

Este interrogante alude, principalmente, a la autonomía de niños y niñas y los invita a tomar parte activa de su contexto por medio de sus derechos de participación y libertades civiles (Arts. 12, 13, 14, 15, 16 y 17 de la Convención de Derechos del niño).

Para el análisis de esta pregunta adicional, el muestreo ascendió a 203 participantes, 88 niños y 115 niñas. Los resultados de la sistematización de las respuestas a este interrogante arrojan como datos generales que para los niños y las niñas antioqueños lo que más hace falta en su barrio o vereda es en orden de frecuencia: un parque infantil (33%), una cancha polideportiva (19%) y zonas verdes (15%). Los demás porcentajes corresponden a la combina-

ción de opciones de respuestas, de las cuales las de mayor representatividad son aquellas que enuncian en primer lugar al parque infantil (ver gráfica 14).

Gráfico 14. Según los niños y niñas antioqueños de 10 años a su barrio o vereda le hace falta...

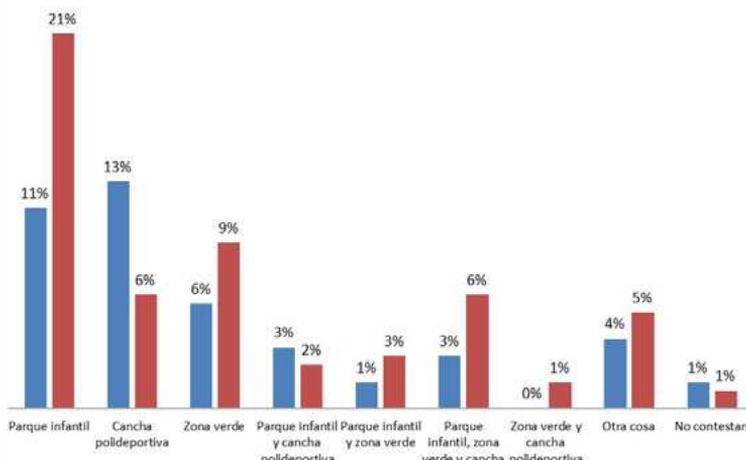


Fuente: elaboración propia

Al analizar la diferencia entre las respuestas de niños y niñas a las opciones de más frecuencia, se encuentra que para ellas es más importante el parque infantil con un 21%, frente a un 11% de los niños. En cambio, para ellos lo que más hace falta en el barrio o vereda es la cancha polideportiva con un 13% en contraste con el 6% de las niñas. También en comparación, son más las niñas que desean una zona verde con el 9% mientras que solo el 6% de los niños lo considera como faltante.

Las respuestas según género, parecen ratificar los estereotipos comunes entre mujeres y hombres. Las niñas centran más la atención en parque infantil y zona verde; mientras que los niños, como es clásico, eligen una opción más en relación con el deporte: canchas polideportivas (ver gráfica 15).

Gráfico 15. Diferencia entre las respuestas de niños y niñas de 10 años frente a lo que le hace falta a su barrio o vereda



Fuente: elaboración propia

3.2.6 ¿Te lavas las manos antes de las comidas? ¿Has probado a fumar alguna vez? Y ¿Qué desayunas por la mañana? (Temática Medio Ambiente- 11 años)

En el 2010, la temática Medio Ambiente se complementó con preguntas que indagaban por el cuidado de los niños y niñas frente a sí mismos y, en consecuencia, por sus necesidades de salud física, de protección de riesgos físicos y psicológicos, y los derechos del niño conexos a éstas. Las preguntas adicionales fueron:

- » ¿Te lavas las manos antes de las comidas? Con las opciones de respuesta: casi siempre o casi nunca.
- » ¿Has probado a fumar alguna vez? Con las opciones de respuesta: sí o no.
- » ¿Qué desayunas? Con las siguientes opciones de respuesta: cereales; huevos y arepa; recalentado; chocolate; frutas o jugo de frutas; café con leche; leche solamente; aguapanela; yogurt; nada.

Para analizar las respuestas a estos interrogantes se seleccionó un muestreo de 115 dibujos: 73 de niños y 72 de niñas.

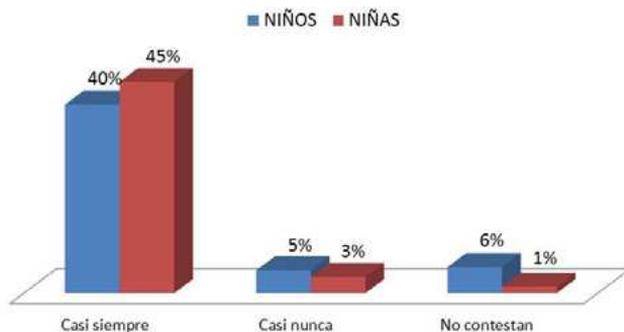
Con respecto a la primera pregunta: ¿Te lavas las manos antes de las comidas? se encontró que el 85% de los niños y niñas responden “casi siempre”. Sin embargo, al revisar las diferencias entre ambos, el contraste es pequeño, pero existe: el 45% de las niñas manifestaron que se lavan las manos “casi siempre” antes de las comidas, lo mismo indicaron el 40% de los niños. Llama la atención que el mayor porcentaje de “casi nunca” (5%) o “no contestan” (6%) corresponde a respuestas de los niños.

Gráfico 16. Frecuencia con que los niños y niñas antioqueños de 11 años se lavan las manos antes de las comidas



Fuente: elaboración propia

Gráfico 17. Diferencia en la frecuencia con que los niños y niñas antioqueños de 11 años se lavan las manos antes de las comidas



Fuente: elaboración propia

Cuando a los niños y niñas antioqueños se les preguntó si habían probado fumar alguna vez, se encontró que el 94% de los participantes respondieron que “no”, y el 2% que respondió que “sí”, de este último porcentaje todos eran niños.

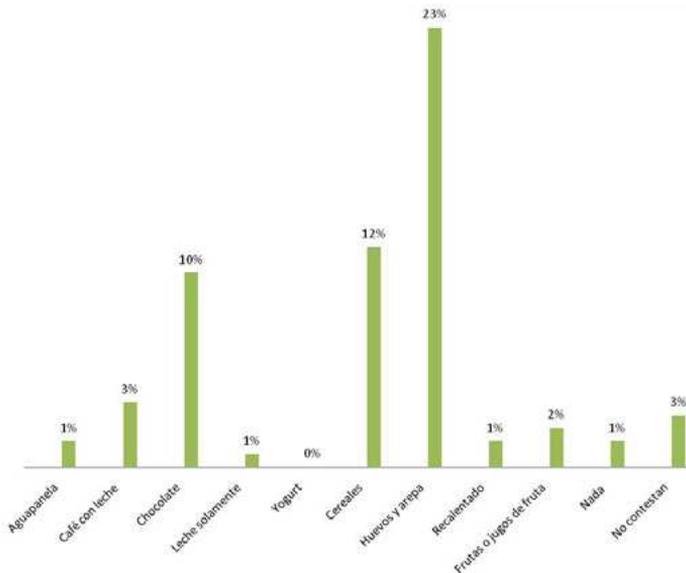
Es gratificante encontrar una respuesta negativa de tan alto porcentaje; sin embargo, queda la duda de la sinceridad con la que fue contestada si se tiene en cuenta que los formatos de los dibujos de este concurso deben marcarse con nombre propio y, además, van a las manos de los docentes de las Instituciones Educativas para después ser enviados al periódico El Mundo. Esta situación constituye un sesgo que no puede pasarse por alto.

Finalmente, en esta categoría se le preguntó a los niños y niñas antioqueños ¿Qué desayunas? Cereales; huevos y arepa; recalentado; chocolate; frutas o jugo de frutas; café con leche; leche solamente; aguapanela; yogurt; nada. De las respuestas obtenidas puede concluirse:

- » El 99% de los niños y niñas antioqueños manifiestan desayunar; solo el 1% afirma no desayunar.
- » En los niños y niñas que eligieron una sola opción de desayuno, el porcentaje más representativo es para “huevos y arepa” (23%). Ver gráfica 18.

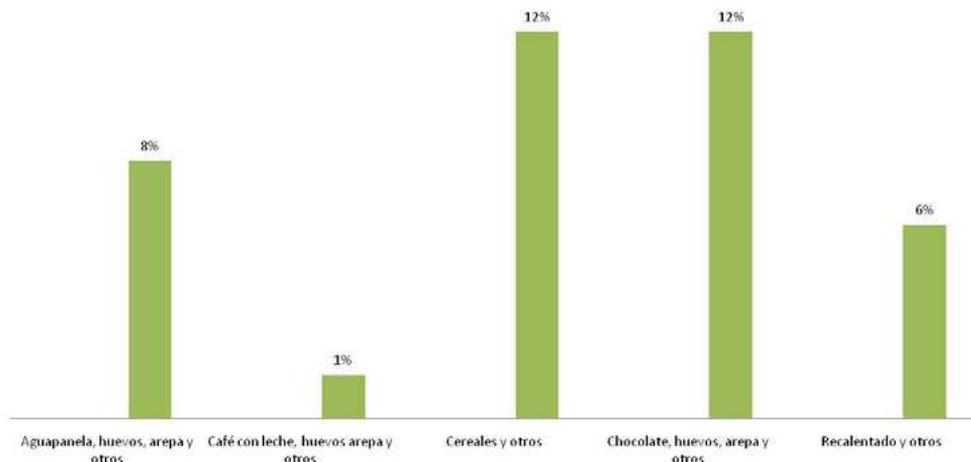
- » En las respuestas que eligieron una única opción de desayuno, resalta el 16% que suman quienes solo consumen en la mañana aguapanela, café con leche o chocolate y quienes no desayunan nada. Una alimentación con estas características no llena los requerimientos nutricionales de niños y niñas en crecimiento.
- » De las respuestas que combinan opciones de desayuno se concluye que el chocolate; huevos y arepa; o los cereales; y otros, ocupan el primer lugar con un 12% cada uno; seguidos por la aguapanela, los huevos, la arepa y otros, con un 8%. Mientras que el “recalentado”, comida tradicional antioqueña, obtiene un 6%.
- » Una bebida tradicional antioqueña como la aguapanela aparece solo en el 14% de las respuestas, mientras que los cereales -que no son tan tradicionales en Antioquia- alcanzan el 23%.
- » Finalmente, se destaca que solo un 10% de los niños y niñas antioqueños incluyen frutas o jugos de frutas en el desayuno, lo cual evidencia la poca tradición del Departamento por este tipo de consumo.

Gráfico 18. ¿Qué desayunan los niños y niñas antioqueños? Respuestas que solo seleccionaron una opción



Fuente: el

Gráfico 19. ¿Qué desayunan los niños y niñas antioqueños? Respuestas que combinan opciones



Fuente: elaboración propia

3.2.7 Te sientes feliz y Frente a un problema acudes a... (Temática Felicidad - 12 años)

En el 2010, en la temática Felicidad se incluyeron las siguientes preguntas tipo encuesta:

- » ¿Te sientes feliz? Las opciones de respuesta eran: la mayor parte del tiempo; sólo en algunas ocasiones; casi nunca.
- » ¿Frente a un problema acudes a...? Con las opciones de respuesta: ambos padres; madre; padre; abuela; amigos.

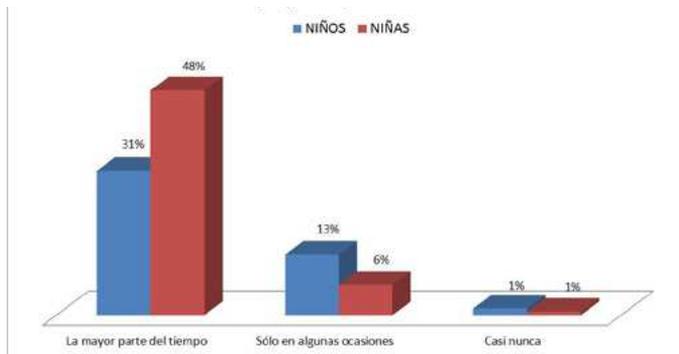
Preguntas en relación con derechos como: tener relación con el padre y la madre, vinculación afectiva, normas y educación informal familiar (Arts. 5, 9, 10 y 18) y derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (Art. 6).

Para el análisis de estas preguntas se seleccionaron 140 dibujos, 63 de niños y 77 de niñas.

Los resultados de la primera pregunta ¿Te sientes feliz?, evidencian que el 79% de los niños y niñas antioqueños son felices “la mayor parte del tiempo”, mientras que un 19% lo son “en algunas ocasiones” y el 2% “casi nunca”.

El 48% de las niñas indicaron que se sienten felices, mientras el 31% de los niños dio la misma respuesta; asimismo, fueron ellos quienes seleccionan un mayor número de veces la opción “en algunas ocasiones” (13%). El gráfico 20 detalla estos resultados.

Gráfico 20. Diferencias en las respuestas de niños y niñas antioqueños de 12 años frente a la pregunta: ¿Te sientes feliz?



Fuente: elaboración propia

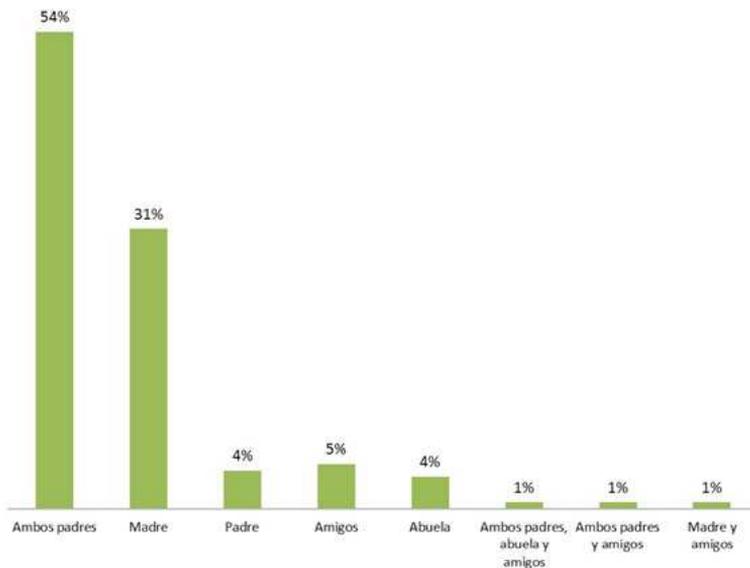
Cuando a los niños y las niñas se les preguntó: ¿Frente a un problema a quién acudes?, la mayor distribución de frecuencia es “a ambos padres” (54%), seguido por “a la madre” (32%), “a los amigos” (5%) y al padre (4%). Ver gráfica 21.

Las niñas son quienes acuden más a ambos padres (la respuesta fue del 34%), a diferencia de los niños, de quienes el 19% seleccionó esta opción. Los niños, en cambio, acuden más a la madre (el 18%) que las niñas (el 14%). Ver gráfica 22.

Igualmente, el 4% de las niñas acuden a los amigos, en contraste con el 1% de los niños; estos últimos (con un 4%) son los únicos que manifiestan acudir solo al padre.

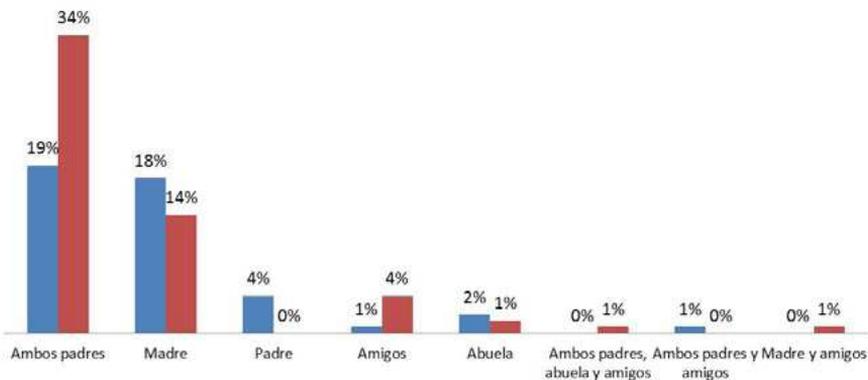
Se destaca en esta diferenciación por géneros la cercanía de niños y niñas a la madre y la distancia de las niñas en cuanto a acudir solo al padre. Sin embargo, no se puede desconocer que para los dos sexos acudir a ambos padres es lo más representativo.

Gráfico 21. A quién acuden los niños y niñas antioqueños de 12 años cuando tienen un problema



Fuente: elaboración propia

Gráfico 22. Diferencias entre niños y niñas antioqueños de 12 años sobre a quién acudir cuando tienen un problema



Fuente: elaboración propia

3.2.8 Lo más bueno del lugar donde estudias es... Lo más malo del lugar donde estudias es... (Temática Antioquia-13 Años)

En 2010 y en coherencia con la óptica de pensar en Antioquia y en aquellos lugares que son escenario de lo educativo y del derecho a la educación formal (Arts. 28 y 29 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño), se incluyeron las siguientes preguntas adicionales, tipo encuesta:

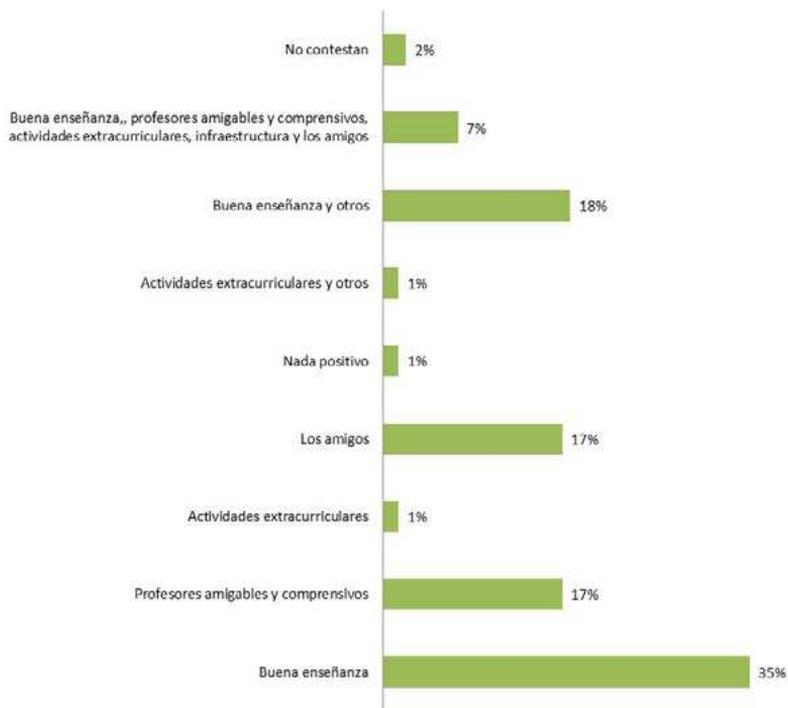
- » Lo más bueno del lugar donde estudias es... (las opciones de respuesta fueron: hay buena enseñanza; profesores amigables y comprensivos; actividades extracurriculares; infraestructura adecuada; los amigos; nada positivo).
- » Lo más malo del lugar donde estudias es... (las opciones de respuesta: profesores poco motivados; infraestructura en mal estado; muchas reglas; falta de limpieza; el colegio es sucio; mala conducta de los alumnos; nada negativo).

La respuesta a estos interrogantes se analizaron en un muestreo de 141 participantes: 71 niños y 70 niñas.

Para los niños y niñas antioqueños que participaron en el concurso, lo mejor del lugar donde estudian es en orden de frecuencia: la buena enseñanza (35%); la buena enseñanza y otros (18%); los amigos y los profesores amigables y comprensivos (17% cada uno).

Puede notarse que las respuestas que incluyen “la buena enseñanza” suman 53%. Se resalta también que la opción “nada positivo” solo obtuvo el 1% de respuestas. Ver gráfica siguiente.

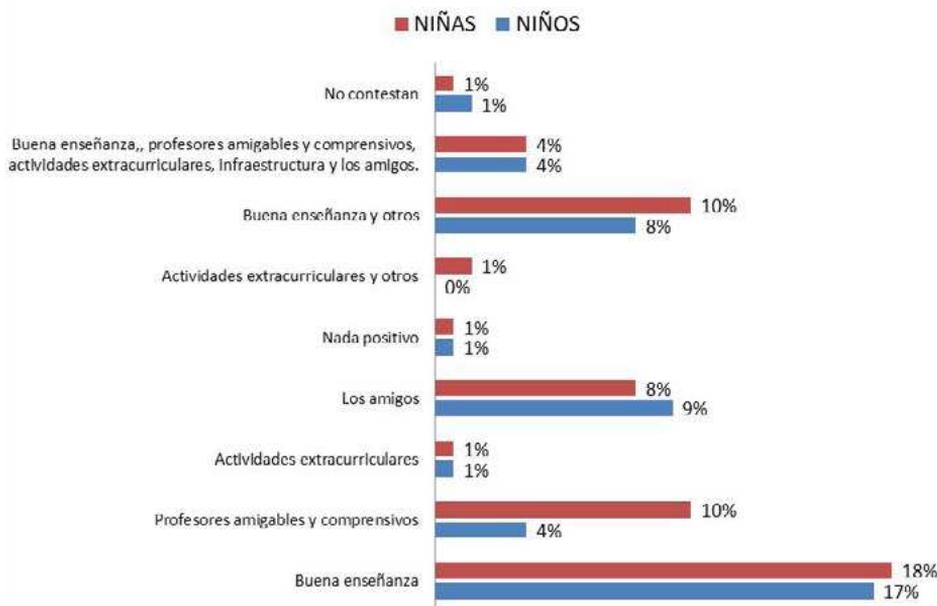
Gráfico 23. Distribución de frecuencia de lo que es más bueno en el lugar donde estudian, según los niños y niñas antioqueños de 13 años



Fuente: elaboración propia

En cuanto al contraste entre niños y niñas, es significativo frente a la opción de respuesta “profesores amigables y comprensivos”, marcadas como lo mejor por el 10% de las niñas y el 4% de los niños. Ver la gráfica siguiente:

Gráfico 24. Diferencias entre niños y niñas antioqueños de 13 años frente a lo que es más bueno en el lugar donde estudian

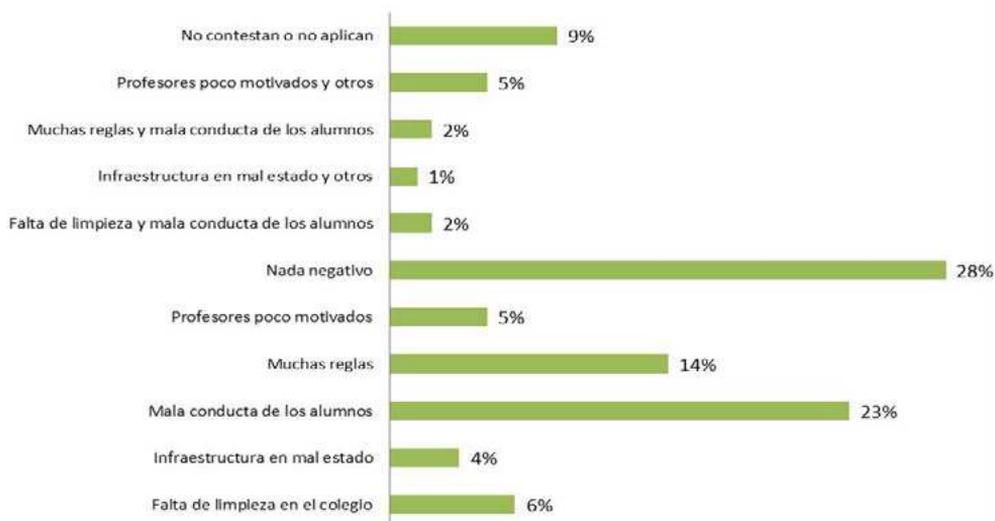


Fuente: elaboración propia

Finalmente, cuando se interrogó a los niños frente a lo que consideraban lo más malo del lugar donde estudian la respuesta de mayor frecuencia es “nada negativo” (28%). Sin embargo, hay otros porcentajes representativos que incluyen “mala conducta de los alumnos” (23%); “muchas reglas” (14%); “falta de limpieza en el colegio” (6%) y “profesores poco motivados y otros” (5%). Ver gráfica 25.

Aunque podría ser motivo de alegría que el 28% de participantes no encuentren “nada malo” en sus Instituciones Educativas, debe recordarse que a pesar de la dispersión de las respuestas, hay un 62% de ellas que ubican lo malo del lugar donde estudian los niños y niñas antioqueños y un 9% de respuestas que no aplican por incoherencias o que no contestan los participantes.

Gráfico 25. Distribución de frecuencia de lo que es más bueno en el lugar donde estudian, según los niños y niñas antioqueños de 13 años

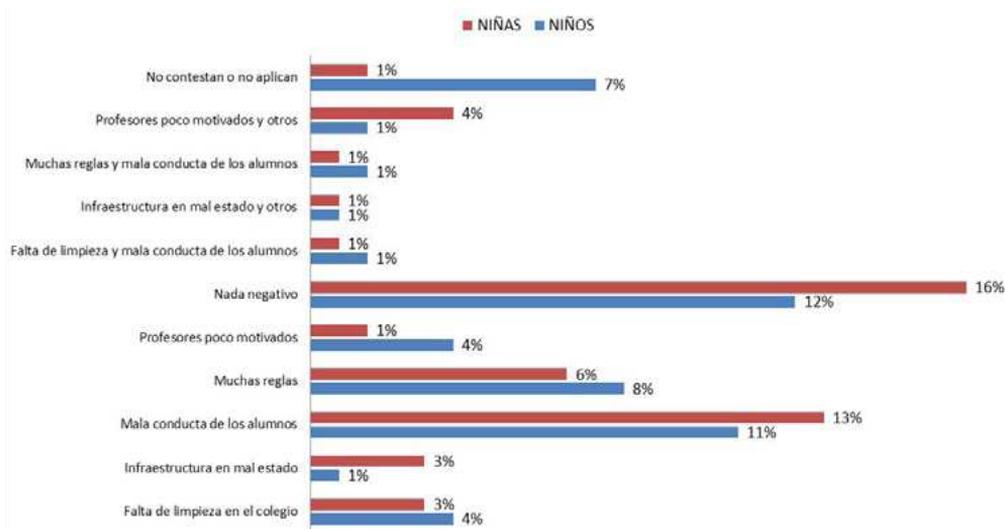


Fuente: elaboración propia

En cuanto a diferencias entre niños y niñas en relación con lo que consideran malo del lugar donde estudian, en la opción de respuesta más representativa: “nada negativo”, las niñas son las que tienen el mayor porcentaje (16%) en comparación con lo manifestado por los niños (12%).

La mala conducta de los alumnos fue elegida en su mayoría por niñas con un 13%, frente al 11% de los niños. En contraste, son los niños (8%) quienes consideran que hay más reglas (el 6% de las niñas eligió esta opción). Ver gráfica 26.

Gráfico 26. Diferencias entre niños y niñas antioqueños de 13 años frente a lo que consideran lo más malo del lugar donde estudian



Fuente: elaboración propia

3.2.9 ¿Qué te gustaría inventar? (Temática Actualidad - 14 años)

La categoría del Concurso Personitas de Colores para preadolescentes de 14 años ha estado transversalizada por temáticas futuristas y propositivas centradas en los derechos de los más jóvenes a participar y a exponer sus ideas.

En relación con estas temáticas, en el 2010 como pregunta adicional abierta se formuló ¿Qué te gustaría inventar?

Para analizar las respuestas se escogieron 142 dibujos: 73 de niños y 69 de niñas. El resultado general devela una visión positivista y un deseo de contribuir con el mundo a través de sus inventos. Como la pregunta era abierta, se realizó una categorización de respuestas diferenciadas por género; en las contestaciones de mayor frecuencia entre niños se encontraron:

- » Inventos relacionados con la naturaleza y el cuidado del medio ambiente fueron los de mayor representatividad entre los niños, con respuestas como: inventar una capa de ozono nueva; un planeta no contaminado, ambiental.
- » Inventos relacionados con los deseos de un mundo mejor, libre de las mayores problemáticas actuales, con respuestas como: aliviar el hambre, algo que haga las personas felices y elimine el mal del mundo; la igualdad; y poner a todo el mundo de acuerdo.
- » Inventos relacionados con la salud, como por ejemplo: una inyección para curar enfermos de SIDA y la cura del cáncer.
- » Inventos futuristas como: un robot que sirva para generar empleo y máquinas del tiempo que les permitan ver el futuro.

Entre las niñas se encontraron como opciones de mayor frecuencia:

- » Inventos en contra del conflicto armado y la violencia. Por ejemplo: lograr un país unido y sin violencia, un mundo lleno de paz donde todos los periódicos y noticias sean de paz y reconciliación, un país sin guerra, noticias sobre cosas buenas, vida tranquila y sin violencia; algo para leer las mentes de las personas malas para que se desmovilicen y sean personas buenas.
- » Inventos para evitar las catástrofes naturales como: hacer casas especiales de bloques para que las estructuras no sufran las consecuencias del invierno, murallas para que las inundaciones no afecten el municipio.
- » Inventos relacionados con el amor y los sentimientos como: especie de celular para saber cuándo alguien nos habla de amor, si lo que dice es verdad o no.
- » Inventos que tienen que ver con la naturaleza y el cuidado del medio ambiente como: máquina que purifique el mundo y empresa para salvar animales.

Además de este predominio en cuanto a frecuencia de los inventos sugeridos por niños y niñas vale la pena destacar:

- » La coincidencia en ambos géneros por encontrar soluciones a las problemáticas ambientales y sociales más representativas de la actualidad como el conflicto armado, las catástrofes naturales, las drogas y las curas de enfermedades.
- » El deseo de los niños por los inventos futurista (que no se ve tan reflejado en las niñas).
- » Los inventos relacionados con la educación, planteados por los niños como un método de enseñanza para que los estudiantes presten más atención. O con la familia como formas y juegos para niños y padres.
- » También llaman la atención los inventos sugeridos por las niñas en relación con los sentimientos, la comunicación y la expresión y los oficios domésticos, distintivos propios de su género.

Ver detalles en las siguientes tablas:

Tabla 6. Categorización de aquello que le gustaría inventar a los niños antioqueños de 14 años

Categorías emergentes	Ejemplos de respuestas pertenecientes a cada categoría
Inventos que tienen que ver con la naturaleza y el cuidado del medio ambiente: son los de mayor frecuencia entre los niños	Ellos proponen, entre otros: máquinas para quitar el dióxido de carbono de la atmósfera y convertirlo en oxígeno; que construyan hojas para que no se talen los árboles o para descontaminar. Inventar una capa de ozono nueva; un planeta no contaminado, ambiental y natural; hacer campañas para no arrojar basuras; una granja donde no sufran los animales.
Inventos relacionados con los deseos de un mundo mejor, libre de las mayores problemáticas actuales	Entre ellos: aliviar el hambre, algo que haga las personas felices y elimine el mal del mundo; para la igualdad y poner a todo el mundo de acuerdo; máquinas que quiten el hambre y hagan más fácil la convivencia; evitar la muerte de los niños; eliminar la pobreza, los asesinatos; crear una máquina que nos diera mayor conocimiento del mundo. Cambiar la forma de pensar de las madres que abandonan a sus hijos.
Aquellos que se relacionan con la salud	Inyección para curar enfermos de SIDA, la cura del cáncer y en general, la cura de enfermedades.

Continúa en la siguiente página

Continúa en la anterior página

Categorías emergentes	Ejemplos de respuestas pertenecientes a cada categoría
Inventos futuristas	Entre ellos: un robot que sirva para generar empleo; máquinas del tiempo que les permitan ver el futuro; máquinas que proyecte los sueños de las personas y que permitan hablar con los animales; y tenis voladores con propulsores de agua.
Inventos relacionados con el concurso, las preguntas de esta categoría y el año de su realización (2010)	Entre otros: crear dibujos, libres, bien hechos, con paisajes, muchos animales y mucha naturaleza; inventar noticias sobre el terremoto de Haití, sobre una vereda que se volvió famosa por sus piscinas; algo para el mundial 2010; caricatura de Michael Jackson y sobre la liberación de Moncayo. Inventar un medio de transporte para que la gente vaya al mundial Sudáfrica 2010.
Inventos relacionados con la construcción	Construcciones no vistas desde donde la humanidad pueda trabajar por un futuro mejor; el edificio más grande del mundo y ciudad vertical, ecológica y a prueba de desastres naturales.
Inventos relacionados con lo político	Un chip para que los políticos dejen de ser deshonestos; algo que tenga que ver con Colombia para que sea patriótica y elija un buen presidente.
Inventos relacionados con la educación	Método de enseñanza para que los estudiantes presten más atención; unas gafas para la educación para que el estudiante no tenga que ir al colegio y siga la clase a través de las gafas.
Deseo de haber inventado lo que ya existe	Ejemplo: inventar bicicleta, el carro, la rueda, el teléfono y la máquina para hacer helados.
Inventos relacionados con la familia	Formas y juegos para niños y padres y que mis padres se ganen casa y carro.
Inventos relacionados con los medios de transporte	Medio de transporte ligero, nave espacial.

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Categorización de aquello que le gustaría inventar a las niñas antioqueñas de 14 años

Categorías emergentes	Ejemplos de respuestas pertenecientes a cada categoría
Inventos en contra del conflicto armado y la violencia. Son los de mayor frecuencia entre las niñas	Entre otros: lograr un país unido y sin violencia, un mundo lleno de paz donde todos los periódicos y noticias sean de paz y reconciliación, un país sin guerra, noticias sobre cosas buenas, vida tranquila y sin violencia; algo para leer las mentes de las personas malas para que se desmovilicen y sean personas buenas; la paz, en especial con Venezuela; máquina para detectar secuestradores y narcotraficantes; algo para que no haya minas antipersonales; capa que cubra los edificios y carros contra cualquier atentado.
Inventos para evitar las catástrofes naturales	Historias sobre las catástrofes naturales; hacer casas especiales de bloques para que las casas no sufran las consecuencias del invierno; murallas para que las inundaciones no afecten el municipio; medio para que sepamos cuando va a pasar un terremoto, vendavales y tragedias; máquina que detenga los terremotos.
Inventos relacionados con el amor y los sentimientos	Una pareja que se ama; el hombre le regala una flor y ella se muere de felicidad; especie de celular para saber cuándo alguien nos habla de amor, si lo que dice es verdad o no; forma de saber qué piensa y siente la gente; algo para ayudar a las personas deprimidas.
Inventos que tienen que ver con la naturaleza y el cuidado del medio ambiente	Entre ellos: cuidado de la naturaleza, no tirar basuras, ni animales muertos a los ríos, proteger las fuentes hídricas, máquina que purifique el mundo y empresa para salvar animales.
Inventos relacionados con los oficios domésticos	Entre ellos: fogón con cronómetro para avisar cuándo está la comida y lavaplatos automáticos.
Inventos relacionados con formas de comunicación y expresión	Por ejemplo: inventar historias, cuentos, canciones, trovas, versos, poesías, libros de dibujos, grafitis y nuevas técnicas de comunicación entre las personas para aplicarlas a la comunicación de los habitantes de mi municipio.
Inventos relacionados con la problemática drogas	Como: que no cultiven más la mata que mata (la coca) y lugar dedicado a las personas que viven en la calle y a los drogadictos.

Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS

- Antezanas Barrios, L. (2003). Primeros trazos infantiles: una aproximación al inconsciente. *Revista Comunicación y Medios*, 14. Recuperado de <http://goo.gl/OwR4M5>
- Araujo Espejel, I. (2000). La percepción. El dibujo y la visión. *Revista electrónica: Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 273-280. Recuperado de <http://goo.gl/80gl4U>
- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M.P., & Castro Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54/5, 1-18. Recuperado de <http://goo.gl/iUIBDY>
- Barbero, J. M. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En Díaz, R & Freire, J. (Eds). *Educación expandida* (pp. 105-124). Sevilla: ZEMOS98-Gestión Creativo Cultural. Recuperado de <http://goo.gl/P3Dkl>
- Barbero, J.M. (2004). Medios y culturas en el espacio latinoamericano. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, 5. Recuperado de <http://goo.gl/shCz3n>
- Cardona Llorens, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 2(30), 47-68. Recuperado de <http://goo.gl/dUZwms>
- Corona Berkin, S. (2009). Dibujar dioses en dos contextos comunicativos. *Comunicación y Sociedad*, 12, 15-31. Recuperado de <http://goo.gl/bFFUbg>

- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores; ética y educación*. Santafé de Bogotá: Editorial el Búho.
- Eco, H. (1978). *Signo*. Barcelona-España: Ed. Labor
- FundaMundo. (27 de noviembre de 2011). *Documento privado de constitución*. (Acta de Fundación- Documento privado). Medellín.
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- Gómez, M. E. (2003). La iconología. Un método para reconocer la simbología oculta en las obras de arquitectura. *Revista Argos*, 38, 7-39. Recuperado de <http://goo.gl/PPrthW>
- Jiménez Yañez, C. & Mancinas Chávez, R. (2009). Semiótica del dibujo infantil: una aproximación latinoamericana sobre la influencia de la televisión en los niños: casos de estudios en ciudades de Chile, El Salvador y México. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 151-164. Recuperado de <http://goo.gl/hNzpuK>
- Kaplún, M. (1993). Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse. *Revista Diálogos de Comunicación*, 37. Recuperado de <http://goo.gl/wUruc4>
- Licono Valencia, E. (2008). El dibujo como dato geográfico y etnográfico. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 65, 248-249. Recuperado de <http://goo.gl/15fHJV>
- Lizarazo Arias, D. (2004). *Íconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de la imagen*. México: Siglo XXI Editores.
- Lowenfeld, V. & Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2^o ed.). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

- Marín Viadel, R. (1998). El dibujo infantil: tendencias y problemas sobre la expresión plástica de los escolares en la investigación. *Revista electrónica: Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 5-29. Recuperado de <http://goo.gl/KHoSCF>
- Martínez García, L. M. (2000). La construcción del conocimiento en la iconografía espontánea de los niños. *Revista electrónica: Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 17-40. Recuperado de <http://goo.gl/6ADIOH>
- Martínez García, L. M. (2002). Indicadores socio-culturales en las representaciones gráficas de los niños. *Revista electrónica: Arte, Individuo y Sociedad*, 103-109. Recuperado de <http://goo.gl/Eitlm2>
- Moreno Sáez, M. d. C. (2002). Imagen espacial proxémica de los niños de 5, 7, 10 y 13-15 años, según sus dibujos. *Revista electrónica: Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 205-215. Recuperado de <http://goo.gl/44sHnQ>
- Monsalve Pulido, H.A. (2010). Momentos del dibujo: un acercamiento a la condición escolar. *Praxis & Saber*, 2(1), 153-172. Recuperado de <http://goo.gl/JolCCj>
- Ochaita Alderete, E. & Espinosa Bayal, M. A. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 2(30), 25-46. Recuperado de <http://goo.gl/ZcZ3Q8>
- Orozco Gómez, G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómadas (Col)*, 5, Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Peirce, Ch.S. (1974), *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.

Racionero Siles, F. (2005). Análisis de los grafismos conducentes al dibujo y a la escritura en las edades de 3, 4 y 5 años. Programa de doctorado: "Innovación curricular y práctica socioeducativa". Departamento de Educación. Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://goo.gl/Ug6jgy>

Sáinz, A. (2003). El arte infantil. Conocer al niño a través del dibujo. Madrid, Eneida.

Sotelo González, J., Lazo, C.M. & Aranda Bricio, G. (2012). El derecho a la información de la infancia: participación de los niños en los medios de comunicación. *Derecom. Revista Online Especializada en Derecho de la Comunicación*, 11. Recuperado de <http://goo.gl/rMnrKW>

Unicef. (2016). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de <http://goo.gl/18YxHB>

INFORMACIÓN DE LAS AUTORAS

Nélida María Montoya Ramírez

Colombiana. Comunicadora Social Periodista de la Universidad de Antioquia -Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE. Doctoranda en el programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación conjunto de las universidades de Sevilla, Málaga, Huelva y Cádiz en la rama de Educomunicación. Docente de la Facultad de Comunicación Social, Publicidad y Diseño de la Universidad Católica Luis Amigó de Medellín. Investigadora en Comunicación- Educación adscrita al grupo de investigación Urbanitas del Programa de Comunicación Social- Universidad Católica Luis Amigó (Transversal 51A #67B 90/ Teléfonos: +57 (4)4487666 Ext: 96-73 Fax +57 (4)3849797/) nelida.montoyara@amigo.edu.co

Ligia Inés Zuluaga Arias.

Colombiana. Comunicadora Social de la UNAD -Especialista en Comunicación Organizacional de la Universidad de Antioquia-Magíster en Educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE. Docente de la Facultad de Comunicación Social, Publicidad y Diseño de la Universidad Católica Luis Amigó de Medellín. Investigadora en Comunicación -Educación adscrita al grupo de investigación Urbanitas del programa de Comunicación Social- Universidad Católica Luis Amigó (Transversal 51A #67B 90 /Teléfonos: +57 (4)4487666 Ext: 96-73 Fax +57 (4)3849797/) ligia.zuluaga@amigo.edu



Medellín

2017