



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Propuesta comunicacional orientada a la elaboración y ejecución de un plan de comunicación basado en el arte sonoro que permitirá el desarrollo de habilidades comunicativas de los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural local.

TESIS

Para obtener el Título Profesional de Licenciado en Ciencias de la Comunicación

AUTORES:

TASSON RODRIGUEZ, Luis Omar

TORRES VIDAL, Jhon Deivy

ASESOR:

JARA LLANOS, Jerry Omar

Lambayeque – Perú

2016


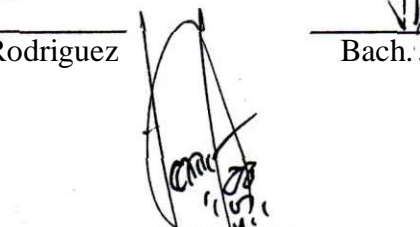
Propuesta comunicacional orientada a la elaboración y ejecución de un plan de comunicación basado en el arte sonoro que permitirá el desarrollo de habilidades comunicativas de los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural local.

APROBACION


Titulo de la tests:

“Propuesta comunicacional orientada aha elaboracifin y ejecuciñn de un plan de comiinicaciñn basado en el arte sonoro que permitira el desarrollo de habilidades comunicativas de los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural local”.

Autores:


Bach. Luis Omar Tasson Rodriguez
Bach. Jhon Deivy Torres Vidal
M.Sc. Ierry-O. Jara Llanos
Asesor

Aprobada por los miembros del Jurado:


M.Sc. Carlos Homa Santa Cruz
Presidente
LIC. Esther Janeth Aldana Fernandez
Secretario
M.Sc. Percy Morante Gamarra
Vocal

Lambayeque, agosto de 2016



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y EDUCACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 000446

siendo las 1:00 horas del día veintisiete
de Setiembre del año dos mil dieciséis; en los ambientes de Auditorio - FACHSE, se reunieron los miembros del jurado
designados mediante Decreto N° - 20 - CISE - FACHSE, de fecha de Julio de 2010, integrado por:

Presidente : M.Sc. Carlos Horna Sauter Cruz
Secretario : Lic. Esther Janet Aldana Fernández
Vocal : M.Sc. Percy Morante Gamarra
Asesor(a) : M.Sc. Jerry Omar Jara Llanos

La finalidad es evaluar la Tesis titulada: "Propuesta Comunicacional orientada a la elaboración y ejecución de un plan de Comunicación basado en el arte sonoro que permitirá el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños de las Comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Sta. Rosa, para el fortalecimiento de identidad cultural Local"
presentada por Fasson Rodríguez Luis Omar y Torres Vidal Jhon Deivy


Bachiller (es) en CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN para obtener el título de Licenciado (a)
(a) (os) (as) en CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con el Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 37, 38, 39, 40, 41, los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a sustentante 9 quien procedió (eron) a dar respuesta a las interrogantes y observaciones.

COTI la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación del trabajo de investigación en términos de Aprobado con mención de Bueno

Siendo las 01 del mismo día, en la ciudad de Lima

Se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


PRESIDENTE


SECRETARIO


VOCAL

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
Generalidades	05
Dedicatoria	06
Agradecimiento	07
Resumen	08
Abstract	09
Presentación	10
Introducción	11
CAPÍTULO 01: Análisis del objeto de estudio	13
CAPÍTULO 02: Fundamentación teórico-científica	24
CAPÍTULO 03: Presentación y Discusión de Resultados	47
Contrastación de hipótesis	192
Proyecto comunicacional	198
Conclusiones	209
Recomendaciones	211
Referencias	214
Anexos	222
Anexo 01: Plan de Intervención	
Anexo 02: Guía de entrevista	
Anexo 03: Guía de <i>focus group</i>	
Anexo 04: Guía de entrevista	

GENERALIDADES

1.0. TÍTULO:

- ✓ “Propuesta comunicacional orientada a la elaboración y ejecución de un plan de comunicación basado en el arte sonoro q u e p e r m i t i r á el desarrollo de habilidades comunicativas de los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural local”.

2.0. PERSONAL INVESTIGADOR

- ✓ AUTORES: Bach. TASSON RODRIGUEZ, Luis Omar
 Bach. TORRES VIDAL, Jhon Deivy
- ✓ ASESOR: M.Sc. JARA LLANOS, Jerry-O.

3.0. TIPO DE INVESTIGACIÓN

- ✓ Prospectiva – Cuasi experimental – Empírica

4.0. LÍNEA Y ÁREA DE INVESTIGACIÓN

- ✓ ÁREA: Ciencias Sociales y Arqueología
- ✓ LÍNEA: Ciencias de la Comunicación – Comunicación para el desarrollo

5.0. LUGAR DONDE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN

- ✓ Comunidad Laguna Grande, Comunidad Laguna Chica – distrito Santa Rosa.
- ✓ Región Lambayeque

6.0. INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE LA INVESTIGACIÓN

- ✓ Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” – Lambayeque
- ✓ Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación

7.0. FECHA DE INICIO

- ✓ Noviembre de 2014.

8.0. FECHA DE TÉRMINO

- ✓ Agosto de 2016.

Dedicatoria

A Dios, mi padre celestial.

*A mis queridos padres, María y Juan, por ser siempre
aliento y sustento incondicional.*

*Al profesor Jerry Jara Llanos por ser importantísimo faro y amigo
en el complejo camino de esta investigación.*

JHON

Al Señor, que guía mi sendero.

A mis padres, por su amor y apoyo constante.

OMAR

Agradecimiento

A Dios, por la vida y las oportunidades que pone día a día en nuestros caminos.

A nuestros padres, por su amor, guía y apoyo perennes.

A nuestro asesor, M.Sc. Jerry O-Jara Llanos, por orientarnos en esta aventura académica.

A nuestra alma máter, Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, donde vivimos experiencias valiosas que nos acompañarán durante toda la vida profesional.

A los vecinos de las comunidades investigadas, cuya acogida brindada hizo posible este trabajo.

A que con su afecto sincero siempre nos motivan a transitar por la ruta de la superación.

RESUMEN

El problema que se busca responder a través de esta investigación es:
¿De qué manera un plan de comunicación basado en el arte sonoro facilitará el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa, para la construcción de su identidad cultural local?

Asimismo, este trabajo, de naturaleza prospectiva y carácter cuasi-experimental, se fundamentó sobre la ejecución de una intervención en dos etapas, luego de las cuales se llega a la conclusión de que hubo un cambio favorable a nivel de identidad cultural local en los niños de ambas colectividades. Con tal propósito, se realizaron talleres cuyos temas acerca de valores, identidad personal y cultural consideraron los rasgos que caracterizan las culturas rurales, empleando como recurso estratégico principal el arte sonoro.

La presente indagación no solo se enmarca en la rama de la comunicación para el desarrollo, sino espera servir de insumo en el estudio científico de los alcances de la comunicación como elemento potenciador de desenvolvimiento en grupos humanos –en general– y de la niñez – en particular –. Los instrumentos aplicados dan fe de que las habilidades comunicativas y la identidad cultural local, pese al valor trascendente que poseen en tanto factores influyentes en el progreso comunitario, son aspectos, a menudo, descuidados, pero susceptibles de fortalecimiento.

Finalmente, vistos los datos y las conclusiones obtenidas del estudio efectuado, se propone un plan de comunicación, enriquecido con la experiencia vivida, que busca ser útil para fortificar estas dimensiones, importantes para promover el desarrollo personal y social de los niños y niñas de zonas rurales.

PALABRAS CLAVES: Comunicación, desarrollo, potenciación, cultura rural, habilidades comunicativas, identidad cultural, arte sonoro.

ABSTRACT

This research is focused on the problem: How a communication plan based on sound art will contribute to development of communication abilities in children of Santa Rosa district rural communities Laguna Grande and Laguna Chica, for building their local cultural identity?

This pilot study is based on a two-stages intervention. After it, positive changes in local cultural identity levels of children were found. Several workshops about values, personal and cultural identity were done, considering rural culture characteristics of children, and using as principal strategic resort the sound art.

This investigation fits within development communication area. It is expected to be useful for supplies studies about communication range in human communities' development, in general sense, and as an important factor in children development, in specific sense. Instruments used show that communication abilities an local cultural identity are usually careless, even when they are powerful factors in development of a community. But they can be made stronger.

Finally, seen dates and results of this research, it is suggested a communication plan, enriched from observations made in this experience, in order to help these important dimensions for promoting personal and social development in children of rural areas.

KEY WORDS: Communication, development, empowerment, peasant culture, communication abilities, cultural identity, sound art.

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado:

A continuación, les presentamos el trabajo titulado “Propuesta comunicacional orientada a la elaboración y ejecución de un plan de comunicación basado en el arte sonoro que permitirá el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural local”.

Esta intervención propone fundamentalmente desarrollar y potenciar habilidades comunicativas en los niños y niñas de las comunidades campesinas mencionadas en el título de este trabajo, que favorezcan la vigorización de su identidad cultural local; proponiéndose como objetivos observables que este efecto repercuta favorablemente en una mejor valoración de su entorno social y en un incremento de actitudes proactivas frente a la realidad de sus medios. Este trabajo se realizó con los niños y las niñas de estas comunidades, ejecutando actividades contempladas en el plan de intervención inicial, así como otras acciones complementarias para reforzar los frutos de la intervención. Los resultados y el itinerario que condujo a estos, se detallan en el contenido de este informe de investigación que sometemos a su consideración y juicio.

Los autores

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación “Propuesta comunicacional orientada a la elaboración y ejecución de un plan de comunicación basado en el arte sonoro que permitirá el desarrollo de habilidades comunicativas de los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural local” ha supuesto un itinerario significativo en vista que el trabajo de descubrimiento de las capacidades comunicativas de niños aporta notoriamente en el reforzamiento de su identidad cultural y el rol como vecinos de sus comunidades.

Considerando las características de los datos requeridos para el estudio, se optó por tres instrumentos cualitativos.

Primero, presentamos los resultados de la entrevista colectiva que constituyó la primera técnica de observación, aplicada a los niños y niñas participantes. Cada entrevista desenvuelta en un tiempo promedio de 40 minutos, permitió conformar grupos de 3 personas. Las respuestas fueron registradas por una grabadora, y procesadas por el método de textualización.

En seguida, aparece información obtenida a partir de la aplicación de la segunda técnica de observación denominada *focus group*. Para el registro del mismo, se emplearon dos grabadoras y se tomó nota por escrito de observaciones complementarias a las respuestas verbales. El grupo observado estuvo compuesto por 7 menores de las comunidades campesinas estudiadas. La realización duró 1 hora 30 minutos. Las respuestas consignadas son las más representativas.

Finalmente, se exponen datos conseguidos de la entrevista individual, última técnica de observación, la misma que, por ser de carácter exhaustivo, fue aplicada en varios días, a razón de dos menores por sesión. Cada entrevista tuvo una duración promedio de 1 hora. Para el registro de las intervenciones se requirió

una grabadora de voz y toma de notas sobre datos no verbales. El procesamiento de la información obtenida se hizo por textualización.

La aplicación de estos instrumentos fue útil en el logro de una mayor comprensión de los menores en aspectos referentes a las variables de estudio, a saber, habilidades comunicativas e identidad cultural, así como para evaluar la evolución ocurrida en el transcurso de la intervención.

I. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Realidad problemática:

Las identidades locales y regionales han sido poco estudiadas desde la mirada comunicacional. Sin embargo, proyectos orientados a la construcción de identidad local, que repercutan en la creación de productos culturales fueron llevados a la práctica sin prestar atención a los imaginarios sociales, que son imprescindibles. En este campo, la comunicación tiene mucho que explicar y proponer.

En el ámbito nacional, los estudios cuantitativos de los últimos años reportan resultados alentadores respecto a una identidad nacional gracias a la imagen positiva que proyecta la economía y el auge de una imagen nacional entusiasta favorecida por fenómenos culturales y publicitarios como la gastronomía y el turismo creciente. Una encuesta, con muestra de 1600 personas, confirmó que una mayoría de peruanos se sentía muy orgulloso (50%) o bastante orgulloso (30%) de ser peruano (Sulmont Haak, 2005).

No obstante, vale plantear otra pregunta: en términos referenciales, ¿qué significa ser peruano? Tal cuestionamiento puede dar origen a muchas especulaciones y pocas certezas. La relación con el medio social peruano hace pensar que el Perú y la peruanidad como categorías deben tener diferentes interpretaciones, dependiendo del lugar donde se describan y evalúen las mismas. Es decir, la pertenencia e identificación a diferentes grupos étnicos y sociales, darían perspectivas diferentes sobre el “ser peruano”. Pero sumar identidades regionales fuertes no resulta, necesariamente, en una identidad nacional fuerte. Menos aun en un país que se caracterice por una composición étnica muy heterogénea como el nuestro. Incluso, hay autores que se atreven a afirmar que

la identidad nacional peruana, es un falso problema, porque no existe una nacionalidad peruana que nos pueda contener a todos los que habitamos este territorio de desconcertadas gentes. Somos apenas cohabitantes, vecinos forzados, compañeros de una circunstancia que no buscamos y no de un común destino. (Tamayo Herrera.1982. pp. 45-46)

Esto hace referencia a que somos, sobre todo, un Estado multinacional que llamamos Perú.

Por otro lado, suele pensarse que la construcción y la consolidación de una identidad cultural son procesos que pueden ser impuestos arbitrariamente, cuando en realidad la identidad cultural no debe entenderse como un destino deseable o como una obligación, sino como la naturaleza misma de la interacción de los actores sociales. Es ineludible. El problema reside en cómo dirigir ese proceso autónomo de autoafirmación. La respuesta puede ser compleja y depende, quizá en gran medida, de la particularidad de cada experiencia.

La identidad cultural local, asumida como base fundamental para alcanzar el desarrollo local, debe soportar procesos conscientes de producción cultural y social, entendiendo estos como la manifestación más o menos intencionada de una cultura a través de la creación y del intercambio entre más de una de estas creaciones, produciéndose un proceso dinámico y constante de creación y recepción (o consumo).

Asimismo, el desarrollo local debe ser entendido, por definición, como el proceso de elevación – mejoramiento de las condiciones de vida – en un territorio concreto, asumido y protagonizado por la población. Su diferencia, frente a otras denominaciones del desarrollo, no está en que la actuación se concrete a un territorio delimitado como en la oportunidad concedida a la población local para participar e involucrarse activamente, en su propia mejoría vital, aprovechando de manera sostenible los recursos disponibles y accesibles en el espacio que ocupa.

Así, se plantea un reto para los proyectos de comunicación. La consolidación de una identidad cultural local abre un abanico de posibilidades a otros procesos que ofrecen posibilidades de creación y acción, con ventajas subjetivas y materiales. Sin embargo, existen muchas experiencias efectuadas en zonas urbanas que buscan “corregir” los “defectos” de la “tecnologización” y su aparente consecuencia, la alienación. Tal parece ser la motivación de los trabajos de este tipo, como si se tratase de un propósito de rescate de las manos de la globalización. Pese al predominio de este enfoque, no debe descuidarse la otra realidad, las zonas rurales, casi o totalmente desconectadas de toda tecnología, y que sin embargo no han construido – o, en el mejor de los casos, no asumieron conscientemente – una identidad local que se articule a una identidad regional, contribuyendo a un empoderamiento que se exprese en la materialización de su cultura en productos culturales tangibles y dinámicos. Para cumplir dicho propósito, la comunicación es indispensable.

Existen muchos medios que pueden aprovecharse en estos procesos cuya utilización depende directamente de las características particulares de la población y su entorno, como también de sus capacidades. En el caso particular de esta experiencia de investigación, se buscó activar procesos de comunicación a partir de un Plan Comunicacional basado en el arte sonoro que ayude a los niños a desenvolver habilidades expresivas y comunicativas, permitiendo, con ello, identificar y consolidar su identidad local y regional. Es decir, son niños los que están en camino a consolidar imaginarios culturales, presentando mayor predisposición para experiencias comunicativas que apelen a su cotidianidad y entorno.

Según las constataciones efectuadas en las comunidades Laguna Chica y Laguna Grande, tanto niños como adolescentes y adultos no se reconocían como parte de una comunidad más grande, ya sea como santarroseños o lambayecanos. Una explicación (quizá excesivamente reduccionista) es que las preocupaciones diarias son tan absorbentes – dados los graves y urgentes conflictos que ponen a prueba la supervivencia – que no dan cabida a espacios de reflexión.

Las comunidades Laguna Chica y Laguna Grande afrontan una serie de cuestiones y necesidades que los arremete en una situación de abandono y precariedad. Además, pesa sobre ellas el factor estructural y cultural, definido por la falta del sentido más allá de lo cotidiano. O para expresarlo mejor, no se hace del día a día una fuerza de acción para solucionar dificultades y problemas. Dentro de esta amplísima problemática se encuentra la ausencia de proyectos colectivos sostenidos.

El principal reto radicó en activar o dinamizar la comunicación horizontal y las habilidades comunicativas y expresivas a fin de que las criaturas fortalezcan su identidad cultural, cimentada en sus propios recursos intelectivos y materiales, y finalmente para que comuniquen ese desarrollo. Por lo que fue oportuna la ejecución del referido proyecto sustentado en la aplicación de conocimientos adquiridos durante la formación académica, con el propósito de aportar en la solución de este problema, que genera limitaciones para un desarrollo local.

Sin lugar a dudas, el especialista en el campo de la Comunicación para el Desarrollo visualiza un conjunto de herramientas, medios y estrategias en el entorno de la comunicación interpersonal y social, encaminándose a la consecución de objetivos medibles y ponderables.

Laguna Chica y Laguna Grande (separadas solo nominalmente por criterios administrativos) se ubican en el distrito de Santa Rosa. Estas comunidades pertenecen a una mancomunidad campesina que abarca más de un distrito.

Situada a 10 minutos (en vehículo motorizado) aproximadamente de la principal vía asfaltada. Es accesible mediante moto-taxi y “vehículos menores”. A pesar de esta viabilidad se encuentra en un estado deplorable de abandono: No existe un centro de salud cercano; tampoco instituciones educativas de inicial, primaria y secundaria; no existe servicio de agua y alcantarillado (los vecinos compran el agua para regadío, y extraen agua de norias para consumo humano); la organización es incipiente y priman intereses y conflictos de directivas. De todos, los más afectados son los pequeños: la falta del servicio de agua los coloca en una situación de riesgo; a menudo, andan descalzos y no cuentan con espacios apropiados para actividades recreativas. Muchos niños trabajan al lado de sus padres en las faenas de campo.

Se planificó realizar este proyecto con los chiquitines, precisamente, ya que ellos son muy afectados y – según averiguaciones hechas en campo – tienen una receptividad mayor a propuestas como la que está contenida en el plan.

Anotamos que el planteamiento del problema de investigación desde un inicio focalizó la mirada en ellos, por su especial situación como protagonistas postergados.

1.2. Problema de investigación:

El problema científico quedó formulado así: ¿De qué manera un Plan de Comunicación basado en el arte sonoro facilitará el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños de las comunidades rurales Laguna Chica-Laguna Grande del distrito de Santa Rosa, para la construcción de su identidad cultural local?

1.3. Objetivos de la investigación:

(General) Determinar de qué manera un plan comunicacional estratégico sustentado en el arte sonoro permitirá que los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa desarrollen habilidades comunicativas que se manifiesten en el fortalecimiento de su identidad cultural local.

(Específicos)

- Describir la actual situación de los niños de las comunidades Laguna Chica y Laguna Grande en relación a sus imaginarios sociales y sus construcciones identitarias;
- Identificar los principales factores que dificultan la integración familiar y social, y la construcción de una identidad local y regional;
- Analizar y medir la participación directa en el desarrollo de nuestro Plan Comunicacional por parte de los niños de las comunidades Laguna Chica y Laguna grande;
- Elaborar una propuesta de plan de comunicación estratégico para lograr el fortalecimiento de la identidad cultural local de los niños de Laguna Chica y Laguna Grande mediante el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

1.4. Justificación y pertinencia social.

La presente tesis justificó su elaboración en el requerimiento de promover el debate académico sobre la consolidación de las identidades locales y regionales, construidas desde la particularidad de cada comunidad y también desde los denominadores comunes como región, para poder activar procesos de desarrollo desde y a través de la comunicación. Una de las funciones sociales de la cultura es proporcionar una estimación de sí mismo, condición indispensable para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo.” (Molano, O. L. 2008)

Dado que la identidad cultural se construye en un proceso siempre dinámico, las experiencias que buscan acompañar, enriquecer o dinamizar el proceso tendr especial cuidado en partir siempre desde los recursos y factores propios de la comunidad o cultura en la que se realiza.

La niñez es un sector idóneo para este tipo de vivencias. En el Perú se han trabajado iniciativas que aspiran el acompañamiento consciente del proceso constructivo de la identidad cultural en niños. Una de ellas es la dirigida por Liceli Gabriela Peñarrieta Bedoya cuyo objetivo fue el desarrollo de habilidades comunicativas básicas en chiquillos de 9 a 13 años a través de la radio en Puno. Una de las conclusiones de este trabajo es que la emisora es un instrumento de expresión que posibilita un trabajo creativo y liberador en el individuo y que aporta al desarrollo personal del infante, además de contribuir a la producción creativa de materiales didácticos o de acciones de comunicación.

La radio -y el sonido en sentido amplio- es un medio provechoso y eficaz para el fortalecimiento de habilidades comunicativas y la identidad cultural. Existe más de una investigación que concluye que la radio (y el arte sonoro, presumiblemente, como manifestación o formato ligado a lo radial) ayudan a relacionar al niño con su entorno, a

explorarse y rastrear su medio; es un desencadenador de creatividad y sentidos identitarios.

Por su parte UNICEF, el organismo de la ONU destinada a la niñez, ha establecido como ejes de acción para la consecución de los Objetivos del Milenio lo siguiente: El aumento de los conocimientos y el grado de consciencia, el mejoramiento y la adquisición de nuevas actitudes, la modificación de los comportamientos individuales y las practicas colectivas, el aumento de la autoestima y el fomento de la eficacia individual. Cualquier proyecto de desarrollo debería justificar su aplicación en estos pilares.

Nuestra indagación aportó al entendimiento de la construcción de la identidad cultural en los niños, y con tal fin se apoyó en el arte sonoro cual instrumento de experimentación y participación, es decir, como medio para el desarrollo de habilidades comunicativas, fortaleciendo la dimensión identitaria de los párvulos, y permitiendo comunicarla. Insistimos en que existe una directa vinculación entre comunicación y cultura; entre identidad cultural y desarrollo.

1.5. Hipótesis:

PRINCIPAL: La ejecución de un Plan de Comunicación basado en el arte sonoro facilitará eficazmente el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños de la comunidad rural Laguna Chica-Laguna Grande del distrito de Santa Rosa, fortaleciendo su identidad cultural local.

PRINCIPAL NULA: La ejecución de un Plan de Comunicación basado en el arte sonoro resultará irrelevante para el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños de la comunidad rural Laguna Chica-Laguna Grande del distrito de Santa Rosa, por lo que no contribuirá al fortalecimiento de su identidad cultural local.

HIPÓTESIS SECUNDARIA 1: La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro facilitará eficazmente al desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Chica – Laguna Grande.

HIPÓTESIS SECUNDARIA 2: La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro fortalecerá la identidad cultural local de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Chica – Laguna Grande.

HIPÓTESIS SECUNDARIA 1 NULA: La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro resultará irrelevante para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Chica – Laguna Grande.

HIPÓTESIS SECUNDARIA 2 NULA: La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro no fortalecerá significativamente la identidad cultural local de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Chica – Laguna Grande.

HIPÓTESIS COMPLEMENTARIA 1: El arte sonoro ofrecerá ventajas significativas en el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños y las niñas de las comunidades rurales Laguna Chica-Laguna Grande del distrito de Santa Rosa.

HIPÓTESIS COMPLEMENTARIA 2: Se conseguirá que los niños y las niñas de las comunidades rurales Laguna Chica-Laguna Grande identifiquen patrones culturales diferenciales constituyentes de su identidad.

HIPÓTESIS COMPLEMENTARIA 3: La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro que facilite el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Grande – Laguna Chica del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural mejorará la calidad de vida de los y las participantes de la intervención, así como de sus familias.

HIPÓTESIS COMPLEMENTARIA 1 NULA: El arte sonoro no ofrece ventajas significativas en el desarrollo de habilidades comunicativas y expresivas asertivas por parte de los niños de la comunidad rural Laguna Chica-Laguna Grande del distrito de Santa Rosa.

HIPÓTESIS COMPLEMENTARIA 2 NULA: No se conseguirá que los niños de las comunidades con las que se trabaja identifiquen patrones culturales diferenciales constituyentes de su identidad.

HIPÓTESIS COMPLEMENTARIA 3 NULA: La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro que facilite el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Grande – Laguna Chica del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural no mejorará la calidad de vida de los y las participantes de la intervención, ni tampoco la de sus familias.

1.6. Metodología:

Población y muestra

Población: Abierta. El problema de la identidad local no es exclusivo de un territorio o una zona. Sería casi imposible definir cuántas personas tienen una escasa o débil identificación con su localidad a escala regional y nacional. El problema tiene una

naturaleza cualitativa, por lo que procedimientos matemáticos no lo habrían explicado cabalmente.

Muestra: Dado que la naturaleza del problema incumbe a una población abierta, para la presente investigación, se trabajó con una muestra intencionada. Se trabajó con 21 niños de las comunidades rurales de Laguna Grande y Laguna Chica, cuyas edades variaron entre los 10 a 12 años de edad. El tamaño de la muestra fue determinado ad cráterium, considerando el manejo de las actividades del plan de intervención.

Técnicas de muestreo

Inicialmente la técnica de muestreo fue criterial – no probabilístico – al momento de definir una comunidad afectada por el problema de interés.

Una vez definido la comunidad con la que se iba a trabajar, se aplicó:

Muestreo por conveniencia. Llamado también deliberado, errático, accidental o por conveniencia, los elementos de la muestra son elegidos a criterio del investigador, sobre lo que él cree que puedan aportar a la investigación.

Diseño de investigación

Investigación de análisis cualitativo de tipo de investigación cuasi experimental.

GE O1 X(1) O2 X(2) O3

En donde:

GE: Grupo Experimental

O: Observación

X: Intervención

1, 2, 3: Diferentes

Operacionalización de variables.

V.I.: Identidad Local Cultural

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR
Identificación local	Grado de conciencia, reconocimiento y valoración de las expresiones culturales propias.	Tradiciones Producciones Grado de reconocimiento de las relaciones y el territorio
Imaginario cultural	Representaciones sociales simbólicas que involucra un grado de autopercepción cultural, algún grado de conciencia histórica y reconocimiento de valores culturales propios.	Valores culturales globales y particulares. Auto percepción Individual. percepción colectiva.
Manifestaciones culturales	Plasmaciones materiales y vivenciales de la cultura que se pueden identificar en la interacción y actividades cotidianas de los miembros de un colectivo.	Actividades económicas Interacción familiar. Interacción comunal
Producción cultural	Manifestación más o menos intencionada de la cultura a través de la creación cultural y de los resultados del intercambio entre más de una de estas creaciones, produciendo un proceso dinámico y constante de creación y recepción (o consumo)	Productos culturales. nivel de Intercambio de prod. Culturales.
Reivindicación cultural	Proceso y resultante que involucra la revaloración de una cultura y la gestación de iniciativas colectivas para perpetuar su dinamismo	iniciativas colectivas propositivas. Iniciativas colectivas participativas
Contexto natural	Dimensión básica de toda cultura que abarca el territorio y los recursos donde se desarrolla y de las que se abastece una cultura.	Condiciones geográficas. Clima Recursos exclusivos.

Pasado histórico	Dimensión fundacional de toda cultura que se manifiesta en la tradición viva y el registro histórico; y que refiere una continuación y evolución de cualquier cultura.	Registro oral. Registro documental. Tradiciones y Costumbres
Interacción cultural	Proceso dinámico fundado en las relaciones y afectaciones entre los individuos de una misma cultura y de cultura a cultura.	Nivel de integración grupal. Nivel o grado de apertura intercultural.
Dinamismo cultural	Característica o propiedad de una cultura de evolucionar o desarrollarse a partir de su dinámica interna y de la influencia de agentes dinamizadores internos y externos.	Presencia de agentes dinamizadores internos y externos. Nivel de flexibilidad cultura.
Desarrollo local	Optimización del aprovechamiento de los recursos humanos, naturales y culturales propios de una zona determinada, expresado en un mejoramiento de la calidad de vida, las iniciativas y la participación activa de sus miembros.	Participación individual Participación colectiva. Oportunidades creadas.

V.D.: Habilidades Comunicativas

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR
Capacidades expresivas	Competencias que permiten el empleo eficiente de códigos no verbales para transmitir mensajes con fidelidad.	Expresión corporal. Signos culturales Coherencia Precisión
Competencia lingüística	Conocimientos relativos al empleo y comprensión eficiente de códigos verbales.	Escucha Discurso Lenguaje hablado Lenguaje escrito
Participación social	Mecanismos que emplean las personas para ejercer una incidencia social a partir de su percepción crítica.	Mecanismos Estrategias Valoración Capacidad propositiva

Relaciones sociales	Formas en que se da la interacción personal entre individuos que participan de una determinada estructura social.	Convivencia Comunicación informal Jerarquías Realidad social
Eficacia comunicativa	Cualidad que permite a la persona alcanzar el propósito de su acto comunicador gracias al reconocimiento del contexto en que se encuadra.	Intención Metas Referente Contexto comunicativo
Inteligencia emocional	Capacidad y habilidad de la personas de comprender y motivar a otras personas y a sí misma, constituida su vez por habilidades internas de autoconocimiento, como conciencia propia, la motivación y la gestión emocional; y habilidades externas, como la empatía y la destreza social	Control emocional Resiliencia Empatía Manejo de Relaciones Tolerancia
Barreras de comunicación	Obstáculos que pueden llegar a distorsionar, desvirtuar o impedir parcial o totalmente el mensaje, y se sitúan entre el emisor y el receptor, cuando ambos están en los mismos campos de experiencia.	Psicológicas Fisiológicas Lingüísticas Culturales Físicas
Aprendizaje	Procesos cognitivos potenciados por la educación, a través del cual se da la apropiación de contenidos.	Educación formal Aprendizaje social Métodos Técnicas
Empoderamiento	Proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven.	Autoconcepto Autoestima Capacidad crítica Capacidad de acción
Creación de contenidos	Elaboración de significados originales que se transmiten creativamente y que habilitan a la persona a convertirse en fuente de información.	Interés personal Estrategias Credibilidad Influencia social

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CIENTÍFICA

2.1. Antecedentes:

Definido el planteamiento del problema y determinado los objetivos de esta investigación, es necesario establecer las bases teóricas que sustentan el trabajo en cuestión. En este capítulo se muestran algunos conceptos relativos a nuestro tema de investigación, y algunos trabajos de investigación realizados anteriormente sobre el tema.

Antecedente 01:

- Mónica Reyes Vidal. (2003), realizó la investigación: "Fundamentos conceptuales para el diseño de un noticiero en radio para niños y bases para su producción.". Carrera de Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas; Universidad de las Américas Puebla. Para optar el grado de Licenciado. México. Tipo de investigación propositiva. Esta investigación llega a las siguientes conclusiones que contribuyen al entendimiento del proceso de aprendizaje y la relación de los niños, de las edades comprendidas de los siete a los doce, años con los medios sonoros:

- “El niño que se encuentra en la edad intermedia, es decir, de los siete a los doce años de edad va desarrollando un pensamiento operacional concreto que mantendrá en la edad adulta. Por lo tanto, desde muy pequeño va incrementando su capacidad para pensar de manera lógica, lo que permite transformar, invertir, coordinar y clasificar sus pensamientos de acuerdo con la información que recibe del medio.”
- “Dichas características son más notorias a partir de los nueve a los doce años, periodo en el que se refuerza y se determina el desarrollo intelectual del ser humano, ya que en la siguiente etapa inicia la adolescencia, donde el desarrollo se concentra más en la parte física y emocional.”
- “...La radio (por extensión el sonido o el medio auditivo) como medio por sí mismo lleva implícito un sentido educativo al estimular al estimular la imaginación de los niños. Esto se debe a que al no contar con una imagen visual que apoye lo que

se dice, los obliga a construir sus propias imágenes mentales, fenómeno estrechamente ligado a la atención que el radioescucha pone en el mensaje que se está emitiendo.”

Antecedente 02:

- Paola Pazmiño Chiriboga y Fabiola Pinta Sarango (2012) realizaron la investigación titulada “Producto comunicacional en radio - arte participación y ciudadanía de los y las jóvenes en Quito”. Investigación respaldada por la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Tipo de investigación propositiva.

Las investigadoras llegaron a las siguientes conclusiones útiles para nuestro derrotero investigativo:

- “La radio es el medio de difusión directo que permite ejercer una participación activa e inmediata, pudiendo ser el catalizador perfecto para que se establezcan redes ciudadanas, lo que no necesariamente se traduce en su utilización responsable y creativa. Ya en lo que compete la experimentación sonora, permite registrar sonido, voces y silencios que en el día a día se mezclan y no se hacen "visibles" en su dimensión real.”

- “La comunicación debe ser el catalizador para la construcción de una sociedad más humana, donde los actores, al apropiarse de los escenarios de participación, vayan construyendo su propio desarrollo.”

Antecedente 03:

- En la tesis realizada por Felicia Aceveres Pérez (2009) en Puebla, México, titulada “Tímpano Escucha: propuesta de un programa de radioarte para radio universitaria”. Departamento de Ciencias de la Comunicación. Universidad de las Américas Puebla. para obtener el grado de licenciado. Diseño de investigación propositiva. Las conclusiones fueron:

- “Crear radio-arte implica una búsqueda introspectiva, requiere investigación, creatividad y tiempo. (...) Debería ser un espacio para nuevas formas de expresión, de creación.”

- “A través de los años el énfasis en los medios ha estado más en la realización técnica del mensaje, generalmente objetivo y con fines más bien informativo o de entretenimiento. Sin embargo, los medios también significan instrumentos para la manipulación y transformación de materiales para la creación estética.”

Antecedente 04:

- En la tesis “Desarrollo de Habilidades Comunicativas básicas en niños de 9 a 13 años a través de la radio”, de Liceli Gabriela Peñarrieta Bedoya (2010), publicada en Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo. Vol. 1. N° 1. 2010. Diseño propositivo. Esta investigación llevada a cabo en, Puno Perú, arribó a las siguientes conclusiones:

- La radio puede ser considerada como:
 - a) Objeto de estudio, ya que al analizar sus elementos y su lenguaje se posibilita el proceso para el logro de un aprendizaje significativo.
 - b) Como recurso de aprendizaje y enseñanza, ya que representa una fuente de información valiosa que permite centrar la atención en el individuo, motivando un aprendizaje significativo y constructivo, además posibilita un trabajo creativo y liberador en el individuo que aprende o en aquél que enseña.
 - c) Instrumento de expresión, pues rescatando lo ya expuesto, aporta al desarrollo personal de los niños, además de contribuir a la producción creativa de materiales didácticos o de acciones de comunicación. ○ La experiencia, que fuera denominada como “Nuestras Voces en Acción”, nos enfrenta a un proceso vivido por los niños a través de la radio desde dos niveles: participativo y constructivo. Además, realiza actividades grupales como: aprender a trabajar en grupo, escuchar a los demás, opinar basado en argumentos y ser responsable. Al realizar estas actividades, el niño obtiene un aprendizaje significativo que tiene funcionalidad para él, además que le permite desarrollar destrezas y habilidades.
- A medida que se integren los medios a la educación se lograrán tener mejores resultados en logro de los objetivos educativos, para el caso de la radio, un punto de partida es el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y escritura.

2.2. Base Teórica

La tesis tuvo como soporte teórico para el análisis y posterior tratamiento algunas teorías y ha considerado fuentes relevantes, que referimos a continuación.

HABILIDADES COMUNICATIVAS.

Comunicación, niñez y desarrollo

La Comunicación para el Desarrollo promueve el análisis y la gestión de estrategias de comunicación con el firme objetivo de generar o mejorar procesos de comunicación interpersonales, grupales y masivos que apunten al desarrollo social. Es, sobre todo

(...) un proceso social que fomenta el diálogo entre las comunidades y los responsables de la adopción de decisiones locales, nacionales y regionales. Su objetivo es el fomento, desarrollo e implementación de políticas y programas que mejoren la calidad de vida de todas las personas. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2011, p. 7)

En este mismo enfoque, su papel gravitante en procesos de empoderamiento le distingue de otras formas de comunicación, como por ejemplo, la corporativa o interna, convirtiéndole en parte esencial de los programas dirigidos a alcanzar, de manera equitativa y sostenible, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (proyectados hasta el 2015) y otras prioridades de desarrollo.

Resulta esclarecedor para nuestro trabajo considerar los ejes de la Comunicación para el Desarrollo, promovidos por las organizaciones de las Naciones Unidas. Este organismo enfatiza cuatro enfoques interrelacionados de Comunicación para el Desarrollo empleados por estas organizaciones: (i) comunicación para el cambio de comportamiento; (ii) comunicación para el cambio social; (iii) comunicación para la incidencia y (iv) fortalecimiento de un entorno propicio para los medios y las comunicaciones (Fondo PNUD; 2011. p, 11)

Estos procesos son medulares para ampliar las prácticas de empoderamiento que permiten a las personas entender por sí mismas asuntos que le competen de manera directa o indirecta, sustentar y debatir ideas, negociar y participar en debates públicos de ámbito local y nacional.

Asimismo, UNICEF sostiene que esta disciplina o proceso tiene como objetivo acelerar la obtención de los principales resultados del plan estratégico de mediano plazo de este organismo para la conquista de los Objetivos de Desarrollo del Milenio mediante las siguientes acciones:

El aumento de los conocimientos y el grado de conciencia.

El mejoramiento y la adquisición de nuevas actitudes.

La modificación de los comportamientos individuales y de las prácticas colectivas.

El aumento de la autoestima y el fomento de la eficacia individual. (eficacia individual en la comunicación)

El cambio de las políticas y normas jurídicas locales y nacionales.

Todas estas acciones constituyen ejes directrices para nuestro trabajo de investigación. Estrechamente vinculado a los objetivos del mismo, resulta relevante priorizar la comunicación y el desarrollo en el sector de la niñez.

Niñez y comunicación

La niñez y una franja significativa de la adolescencia no cuentan con las oportunidades y los recursos organizativos para intervenir en la vida pública; además, por lo común, sus aportes no son tomados en cuenta en la sociedad, inclusive en los temas que más directamente les conciernen. Para revertir esta situación es necesario atender, reflexionar, proponer y actuar sobre el campo de los derechos comunicacionales de la niñez, dispuestos en gran medida en la Convención de los Derechos del Niño y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia de UNICEF. Estos derechos deben ser garantizados en conjunto por el Estado y los actores de la comunicación.

La preocupación pasa, por un lado, por el tratamiento de los contenidos y espacios dirigidos a los niños en los medios de comunicación masiva, y actualmente las plataformas de difusión y comunicación virtuales (internet y redes sociales); y por otro lado por la generación de instancias de representación de este sector y la promoción de su participación cívica y social en su comunidad y su país. Podría resumirse que el principal reto consiste en hacer de los niños comunicadores y participantes sociales y/o culturales.

Estos enunciados generales incluyen el ámbito de la comunicación y, por consiguiente, la libertad de expresión.

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". (UNICEF, 2014)

Habilidades comunicativas: aproximación al concepto.

Podemos decir que son aquellas que las personas desarrollan en procesos de interacción. Son el conjunto de competencias, destrezas, aptitudes y actitudes en el proceso de comunicación que favorecen el logro de las necesidades y objetivos de la comunicación en un contexto y situación determinados.

Están íntimamente vinculadas con lo que se denomina competencia comunicativa que viene a ser:

(...) la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Consultado en Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

Es importante el desarrollo de estas habilidades, por las ventajas y beneficios prácticos que atribuyen:

Se debe considerar que en ‘el grado en que un niño o joven es afectado por lo que oye, ve, lee, y su capacidad de utilizar apropiadamente las palabras, tendrá enormes implicaciones en su competencia presente y en su desarrollo futuro’. (Peñarrieta Bedoya, L.G. 2010)

En este trabajo veremos que la comunicación en general, y en especial las competencias comunicativas, son constituyentes de la dimensión social de la persona. Además, cualquier tipo de impedimento o limitación al respecto se deriva en problemas de desarrollo de la personalidad. Así, tenemos que:

La timidez en la niñez es un problema que causa malestar y sufrimiento en los niños y niñas, y puede constituir una seria dificultad para su desarrollo socio personal. Es, por tanto, un factor de riesgo que predice problemas emocionales y de personalidad en la adolescencia y la vida adulta.” (Monjas Casares, M. I. (2001).

O, como señalan otros autores, refiriéndose a la timidez como barrera comunicativa, afectan la formación integral del niño (incluido el cognitivo), representado un desafío para la escuela y la familia:

La timidez influye notablemente en la formación integral de los niños y niñas de la escuela. Para enfrentar este problema es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa. La timidez no les permite el desarrollo cognitivo a los niños de la escuela Gabriela Mistral. Los niños que son tímidos tienen una autoestima muy baja, esto les afecta notablemente en clases. La timidez no sólo se genera en la escuela. Puede tener sus inicios en el hogar. (Alban Dávila y Estrella, 20012).

Teniendo en cuenta que a la persona le es imposible eludir su dimensión social o interactiva sin detrimento de una personalidad saludable y trascendente, se confirma la necesidad de ir desarrollando de manera más o menos consciente este tipo de habilidades.

Es también cierto que:

La habilidad para relacionarnos con los demás depende no sólo de nuestra pericia para manejar la propia expresión facial sino de nuestra maestría para “leer” las caras de los otros. Esta competencia es fundamental en la interacción social cotidiana (...) (Betancor, Rodriguez, y Delgado, 2010, p. 260)

En situaciones de comunicación la persona tiene que enfrentar (y si le fuera posible, solucionar barreras comunicativas de todo tipo, para lo que requerirá de las habilidades de comunicación:

La personalidad, las unidades psicológicas y asociadas a los procesos, percepciones, emociones y sentimientos, hábitos, actitudes, expectativas, motivaciones, intereses, deseos, prejuicios, valores y malos hábitos de escucha son barreras que se pueden presentar en las personas que se comunican.” (Zayas Agüero, 2014)

Las habilidades comunicativas constituyen, entre otras competencias, lo que algunos teóricos han consolidado como inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

Sobre la inteligencia interpersonal, Goleman se apoya en Gardner:

(...) es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos.” (Gardner, citado por Goleman. 1998)

La inteligencia intrapersonal por su parte, constituye una habilidad correlativa – vuelta hacia el interior- que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de

nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esta imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz. (Gardner, citado por Goleman 1998)

Las habilidades comunicativas indudablemente inciden en el auto concepto, o “lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad.” (Rogers, C., 1968) y la autoestima. Las relaciones interpersonales en múltiples contextos son la piedra de toque de la autoestima y la personalidad:

Buena parte del conocimiento que fundamenta la autoestima se alcanza y configura a través de las relaciones interpersonales que se entretienen en el contexto familiar. La familia es, por supuesto, también el ámbito emblemático, el mejor ámbito posible en donde se generan y acrecen el auto concepto y la autoestima. (Polaino, 2004, p. 37)

Las habilidades comunicativas constituyen una categoría eje en nuestro trabajo dado que existe correlación entre las habilidades para comunicarse y la integración en un grupo social.

El desarrollo de estas habilidades (o competencias) comienza en la infancia, incluso tiempo antes de que los niños digan sus primeras palabras. Es esclarecedor señalar que las habilidades comunicativas en gran parte son aprendidas (como también gran parte del aprendizaje de una lengua), y este aprendizaje está basado en la habilidad para procesar y organizar simultáneamente sensaciones que nos llegan de más de una dirección. Tan solo para aprender que palabras se corresponden con ciertos objetos de su entorno, el niño o la niña tiene que saber de qué están hablando los adultos que hay a su alrededor. Esta habilidad para organizar la información procedente de varios sentidos y aplicarla a la vida cotidiana se conoce por integración sensorial; en forma más concisa, las habilidades comunicativas y el aprendizaje del lenguaje en general no pueden prescindir de los sentidos y la interacción exploratoria con el entorno.

Relación entre comunicación y cultura.

La relación entre comunicación e identidad cultural tiene muchos aspectos para el análisis. Desde Vygotsky ya se apuntala en esta, a veces no tan obvia, pero innegable relación. Para Vygotsky (1978), las funciones superiores del pensamiento, entre ellas el lenguaje, son producto de la interacción cultural.

En línea de esta teoría, el hombre, al entrar en contacto e interacción con la cultura de la que es parte, se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente

internalizarlos: “El signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (Vygotsky, L.S.1978, p.141)

Todo ser humano pertenece a un grupo, a una comunidad y a una cultura y en esta pertenencia se tejen complejas relaciones. Podemos entender como comunidad aun a un grupo al que se pertenece y en el cual se dan relaciones de interdependencia más profunda. “La comunidad es el fruto de la interdependencia natural de las voluntades humanas, mientras que la asociación es una suerte de convención pública que obliga al mantenimiento de la interdependencia entre los individuos” (Maya Jariego, I. 2004).

Maya Jariego (2004) hace una acotación pertinente al decir que una clasificación básica es la que distingue (a) la comunidad entendida como localidad de (b) la comunidad entendida como grupo relacional

Pero un elemento que juega un rol fuertemente identitario es el sentido de comunidad, la identificación con el grupo:

“(...) el sentido de comunidad tiene un núcleo importante en torno a la interacción social entre los miembros de un colectivo, y se complementa con la percepción de arraigo territorial y un sentimiento general de mutualidad e interdependencia.” (Maya Jariego, I. 2004)

La identidad se construye a través de las relaciones interpersonales e inter culturales, con especial acento en estos tiempos porque:

(...) en las sociedades contemporáneas buena parte de la racionalidad de las relaciones se construye, más que en la lucha por los medios de producción y la satisfacción de necesidades materiales, en la que se efectúa para apropiarse los medios de distinción simbólica. (Dalonso, J. O.1998)

Incluso las palabras propias de una comunidad son rasgos constituyentes de su identidad. El fenómeno de las sociedades en las que se emplea una misma categoría para entidades de diferentes características es abordado por Alexéi N. Leontiev, cuando discute la tesis de Benjamin Whorf, sobre la influencia de las palabras en la percepción de la realidad. Leontiev observa que, en ciertas comunidades idiomáticas, existe una misma palabra para referirse a cosas que, en otros idiomas, son designadas con nombres diferentes. Whorf afirma para tales casos que estas comunidades no distinguen

la diferencia de dichas cosas debido, precisamente, a que sólo cuentan con una palabra para designar a todas ellas. Leontiev, por el contrario, aduce que el hecho de que en tales comunidades se emplee indistintamente una sola palabra para nombrar cosas diferentes se debe a que, en su práctica social, es irrelevante distinguir entre cada una de ellas.

En toda cultura, vale decir, en toda comunidad, la comunicación se manifiesta como configurador de la personalidad y la vinculación con el medio.

Además, en todas las culturas se producen situaciones de comunicación realizadas por la oralidad (...) porque el ser humano está ‘configurado’ para hablar (y escuchar)”. (Ministerio de Educación. 2015, p.20)

La persona se mueve en múltiples contextos y los identifica, incluso dentro de un mismo grupo cultural, porque el “contexto” no “es” la realidad circundante al sujeto comunicante en el momento en que éste se ve inmerso en una situación comunicativa. Al hablar de un “contexto” en el acto comunicativo, es necesario referirse a la “representación-modelo mental” que el sujeto formula de la realidad en el instante en que se comunica. Y esta representación, al apoyarse en gran medida sobre la “memoria episódica” – entendida ésta como la memoria a largo plazo –, incluye en todo momento aquello que es lo relevante para el sujeto, lo cual a su vez es producto de las experiencias cotidianas del mismo (Van Dijk, T. 1991)

Si bien Van Dijk, al explicar este mecanismo cognitivo, se refiere a que el sujeto comunicante selecciona la información pertinente del medio para dar una forma coherente a su discurso – o para dar coherencia al discurso que necesita interpretar - admite que el contexto tendría naturaleza subjetiva, y que la diferencia de biografías entre uno y otro sujeto influye, en última instancia, en la valoración de lo que es relevante en una situación comunicativa, con lo cual acepta la influencia del factor social en la elaboración del contexto.

Familia, identidad y cultura.

La familia es la primera y más importante comunidad donde el niño aprende a comunicarse y donde se desarrollan los más fundamentales cimientos de su identidad colectiva y personal:

(...) la familia debe ser entendida como una comunidad, como un grupo donde las relaciones entre miembros tienen un profundo carácter afectivo y son las que marcan la

diferencia respecto de otro tipo de grupos. Bajo esta perspectiva, las reacciones emocionales en el contexto familiar son una fuente constante de retroalimentación de las conductas esperadas entre los miembros de la unidad familiar” (Crespo, J. M. 2011).

Es también entender que “la familia es el medio natural en el que el niño experimenta los valores” (Crespo, J. 2011).

Familia y autoestima también tienen una vinculación determinante:

La autoestima de las personas es posible gracias a la previa estimación en el origen de sus padres, en particular – que le trajeron a la existencia: la estimación máxima – y de su familia en general, en cuyo ámbito se pusieron las condiciones necesarias para su pervivencia, crecimiento, desarrollo y maduración” (Polaino, A. 2004)

Comunicación, creación y participación.

Por otro lado, la comunicación está íntimamente vinculada a la creación y la participación dentro uno o más contextos.

La creación y creatividad son funciones inherentemente humanas:

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. (Vygotsky, Lev. 1982)

En la misma línea: imaginación, creación y cultura se relacionan esencialmente:

(...) la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. (Vygotsky, L.S. 1982)

Es oportuno resaltar que la creación (como facultad y capacidad de afectar el medio) es humana y universal, por lo que los niños no deberían tener limitaciones al respecto, todo lo contrario: “entendiendo de este modo la creación, vemos fácilmente que los procesos creadores se advierten ya con toda su intensidad desde la más temprana infancia.” (Vygotsky, L.S. 1982)

Por otra parte, la comunicación permite y explica la participación social. De partida, debemos tener en cuenta que “la participación humana puede darse en todos los ámbitos de la vida: familiar, social, político, religioso, entre otros” y que “esta acción no se limita a una expresión oral, sino que incluye todas las formas de expresión aceptadas socialmente.” (UNICEF, 2006).

La participación está emparentada con un concepto bastante difundido: el empoderamiento. Maya Jariego (2004) prefiere llamarlo potenciación. Este autor señala que “la potenciación es un proceso complejo, donde la participación y el sentido de comunidad juegan un papel destacado” (Maya, 2004, p. 18). Luego, sobre lo mismo, apunta que la potenciación “se expresa en tres componentes básicos: intra-personal, interactivo y conductual”

Además:

(...) la combinación de esos tres componentes da como resultado una persona (a) que se cree capaz de influir en determinado contexto, (b) que comprende cómo funciona el entorno, y (c) que se implica en comportamientos que llevan al ejercicio de control. Los tres elementos tienen que estar presentes para que hablemos de potenciación psicológica (Maya Jariego, Isidro. 2004. pág. 12)

Pero la participación de los niños históricamente ha tenido que enfrentar distintos paradigmas. Por ejemplo, Shier (2010) opina y explica que:

El paradigma anterior caracterizó a los niños y las niñas como incapaces, debido a su falta de desarrollo cognitivo. Por lo tanto, deben ser enseñados, corregidos y protegidos, quedándose sumisos y obedientes a las decisiones de los mayores, hasta que, con el pasaje de los años y una buena educación, adquieran la capacidad de actuar.

El nuevo paradigma (desde los años 80 del siglo pasado) reconoce que, desde pequeños, los niños y las niñas tienen capacidades, por lo cual son protagonistas de su propio desarrollo. El desarrollo de sus capacidades está propiciado y condicionado por su experiencia de acción e incidencia en el mundo. (Shier, 2010, p. 3)

Identidad cultural local.

La construcción de la identidad.

Señala García Martínez respecto a la relación entre identidad y la interacción con el otro (el 'otro' cultural): "Luego, la identidad es siempre una relación con el otro. Dicho de otro modo, identidad y alteridad están indisolublemente vinculadas en una relación dialéctica en la que la identificación va de la mano con la diferenciación." (García Martínez, 2008). Desde la perspectiva de la identidad cultural, identidad equivale a decir "nosotros", en contraste con "los otros". En este sentido, Daniel Goleman afirma que "caemos con tanta facilidad en la integración grupal porque, como Freud observó, lo hemos practicado desde que éramos niños en el seno de nuestra familia. (...) la familia constituye el modelo del grupo" (Goleman, 1997, p. 193). De esta manera, la familia se constituye en pieza fundamental para la construcción de la identidad en el niño. A propósito de tal detalle, es pertinente citar la denominación que Laura Migliorini, Paula Cardinali y Nadia Rania atribuyen a las rutinas y rituales familiares, como "andamiaje para el desarrollo del niño" que potencialmente contribuye a fortalecer la identidad familiar. (Migliorini, Cardinali, y Rania, 2011, p. 183).

Se puede comprender que la familia, con sus rutinas y rituales, va transmitiendo también la cultura de la cual participa. Dicha cultura se desarrolla en un espacio geográfico, y debido a ello, el territorio ha sido considerado generalmente como un elemento identitario fundamental. Gloria Restrepo describe al territorio habitado de la siguiente manera:

El territorio que habitamos es producto de un paciente y largo proceso de conformación que ha tomado muchos años y muchas vidas, que tiene las huellas de los antepasados, pero también nuestras propias huellas; por eso descifrarlo puede convertirse en apasionante aventura de descubrimiento de nosotros mismos. (Restrepo, 2012)

El espacio geográfico ocupado por un grupo humano cambia inevitablemente. "Esto es así puesto que la intervención del ser humano modifica la relación sociedad-naturaleza, aunque también las catástrofes y los procesos evolutivos en la biósfera pueden determinar cambios en la sociedad". (Sosa, 2012). Es importante engazar este aspecto de las actividades humanas con el tema de la transformación del territorio.

Por medio de la actividad espacial, la realidad geosocial se hace cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial, incluidas las

delimitaciones geográficas cuya forma es dinámica, cambia, en dependencia de la actividad humana sobre las condiciones del espacio y del tiempo. (Sosa, 2012)

Territorio, relaciones, apropiación e historia están estrechamente interrelacionados al momento de abordar la identidad cultural y la transformación de la cultura. María Sosa Velásquez al referirse al territorio menciona:

Sin embargo, también es el resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico. (Sosa, 2012)

Murilo Flores utiliza una categoría propuesta por Pequeur al que denomina 'territorio construido', (que puede o no coincidir con el 'territorio dado' de tipo administrativo) y lo describe como un espacio-territorio que, según el autor, se forma a partir de "un encuentro de actores sociales, en un espacio geográfico dado, que busca identificar y resolver un problema común". (Flores, 2007)

Identidad local y globalización.

Las culturas locales, como estilos de vida inmersos dentro del fenómeno globalizador, han adquirido una tendencia marcada hacia el individualismo, por lo cual la experiencia de ser comunidad con metas en común es desconocida por gran parte de la población. Respecto a este punto, es pertinente citar las reflexiones de Zygmunt Bauman sobre la era contemporánea, denominada por él "Modernidad líquida":

Las comunidades de guardarropa necesitan un espectáculo que atraiga el mismo interés latente de diferentes individuos, para reunirlos durante cierto tiempo en el que otros intereses – los que los separan en vez de unirlos – son temporariamente dejados de lado o silenciados. Los espectáculos, como ocasión de existencia de una comunidad de guardarropa, no fusionan los intereses individuales en un "interés grupal": esos intereses no adquieren una nueva calidad al agruparse, y la ilusión de situación compartida que proporciona el espectáculo no dura mucho más que la excitación provocada por la representación.

Los espectáculos han reemplazado la "causa común" de la época de la modernidad pesada/sólida/hardware – situación que da cuenta de una gran diferencia en cuanto a la naturaleza de las identidades actuales, y que explica las tensiones

emocionales y los traumas generadores de agresión que suelen acompañar su constitución –.

(...) Un efecto de las comunidades de guardarropa/carnaval es impedir la condensación de las “genuinas” (es decir, duraderas y abarcadoras) comunidades a las que imitan y a las que (falsamente) prometen reproducir o generar nuevamente. En cambio, lo que hacen es dispersar la energía de los impulsos sociales y contribuyen así a la perpetuación de una soledad que busca – desesperada pero vanamente – alivio en los raros emprendimientos colectivos concertados y armoniosos. (Bauman, 2002, p. 211-212)

Las características de la sociedad post moderna han llevado a reflexionar acerca de la trascendencia del territorio o localidad en la conformación de la identidad. En el marco de tal debate, David Goleman cita a Robert Merton, quien establece una tipología de grupos e individuos entre “locales” y “cosmopolitas”. Según esta tipificación, los individuos cosmopolitas “vuelve su mirada hacia la gente, actividades e intereses que están más allá de los confines de su vecindario o ciudad. Sus amigos, lugar de trabajo y colegios están dispersos. Se mudan con frecuencia ya sea por razones laborales u otros motivos”. Las familias locales, en cambio,

están muy arraigadas a su lugar. Su historia familiar suele remontarse a varias generaciones que vivieron en la misma localidad. Sus amigos, colegios y lugares de trabajo se encuentran todos en las inmediaciones. La familia local desarrolla rutinas específicas y mantiene tradiciones con respecto a sus hábitos de compra, su vida social y sus actividades recreativas. La familia cosmopolita, en cambio, tiene hábitos menos firmemente establecidos y más abiertos a la exploración y a la novedad. (Goleman, 1997)

A medida que se ha profundizado en el estudio de la relación persona-espacio, se ha señalado los límites de la consideración del carácter cosmopolita.

Las investigaciones empíricas disponibles parecen haber invalidado la tesis estructural-funcionalista que preveía la progresiva pérdida de relevancia del vínculo territorial en las sociedades modernas. Lo que se comprueba más bien es la persistencia de las identidades socio-territoriales, aunque bajo formas modificadas y según configuraciones nuevas. Por lo tanto, la pretendida contraposición entre localismo tradicional y cosmopolitismo moderno o post moderno debe ser sustituida por otra: la que se da entre localismos pre modernos y neo localismo modernos que coexisten, sin contradicción alguna, con las orientaciones cosmopolitas de tipo urbano. (...) La

desterritorialización física de los sujetos sociales por desplazamiento o abandono de su lugar de origen no implica automáticamente la desterritorialización de su cultura internalizada, lo que equivaldría a una verdadera mutación de identidad”. (Giménez, 1996)

Por cultura internalizada se puede comprender todo aquello que forma parte de la experiencia cultural – incluido el territorio – que ha devenido en elementos identitarios propios del imaginario. Como ejemplo, se puede evocar el concepto de “geo-símbolo”, el cual Giménez, apoyándose en Bonnemaison, define como “un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que, por razones políticas, religiosas o culturales, revisten a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad.” (Giménez, 1996).

Cultura campesina y modernidad.

En una perspectiva más específica, esta mezcla de rasgos culturales es también mencionada por Jesús Núñez, quien nota que los grandes movimientos sociales han ejercido una influencia muy grande en la visión de lo campesino y la forma de vivir asociada a ello.

El proyecto de la modernidad, en este sentido, ha cumplido su cometido: llegar a los, más apartados lugares de la población y de los territorios. La escuela, como repetidora social y cultural y las políticas agrícolas de los gobiernos, promotores del desarrollo, han sido los vehículos más expeditos hacia la transformación de lo rural tradicional a lo moderno, desencadenando con ello profundos procesos de transculturización de los campesinos. Hoy en día hablar de escuela rural y de campesino resulta complejo y difícil por las múltiples externalidades que han intervenido y desdibujado los conceptos. Primero, el mercantilismo, luego la modernización y ahora la globalización, representan fuertes corrientes que penetraron los tejidos sociales rurales y han modificado sus modos de pensar, sentir y actuar. (Núñez, 2004, p.13)

El mismo autor, a propósito de una investigación de los saberes campesinos, señala que existen “movimientos continuos e imperceptibles alrededor del núcleo central, como producto de la exposición de los conocimientos rurales a los procesos culturales mundiales” (Núñez, 2004, p. 28), y logra establecer “una primera tipología de saberes: saberes salvaguardados, saberes hibridados, saberes sustituidos y saberes emergentes.” (Núñez, 2004, p. 28).

Se reconocen la existencia de la triada de valores Familia-Trabajo-Creencias, la cual prima frente a otros valores y constituye un rasgo típico salvaguardado por las culturas campesinas.

Un primer conjunto de saberes salvaguardados por los campesinos tiene como núcleo el trabajo rural y está relacionado con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno y la educación familiar en valores. Surgen y se consolidan, entonces, dos conceptos de primera importancia para los campesinos: la familia y el trabajo. Desde ellos se apertrechan todas las fortalezas heredadas para forjar los saberes y mantener los principios básicos de la supervivencia campesina. (Núñez, 2004, p. 29).

Con relación al trabajo, se puede acotar las observaciones de Esther Filgueiras acerca de la autarquía económica rural como rasgo de su estructura social:

Uno de los pilares de la estructura social en el ámbito rural es la familia. Hasta hace poco tiempo este tipo de sociedades se caracterizaba por una economía básicamente autárquica, aunque secundariamente pudiera combinarse con otras formas de economía (venta de productos en el mercado, otras fuentes de ingreso de apoyo a los ingresos agrícolas...) Para que la autarquía sea posible se necesita un fuerte apoyo por parte de la unidad familiar; que la familia funcione como el grupo de trabajo (casi) autosuficiente de la casa (entendiendo por casa no solo el lugar en qué se habita, sino también las tierras que se cultivan) con diferenciación sexual del trabajo. (Filgueira, 1992)

La definición de equipo, relacionada al estilo de trabajo familiar realizado en medios rurales, por sí mismo involucra rasgos y capacidades que afectan significativamente el dominio de la comunicación:

“aceptación de roles, comunicación clara y fluida, involucramiento de diversos componentes afectivos; espontánea colaboración y ayuda mutua; cohesión, afinidad e identificación; conciencia de grupo y buenas relaciones interpersonales” (Aguilar y Vargas, 2010)

Respecto a las creencias, éstas suelen tener base en la dependencia de la naturaleza que inevitablemente caracteriza la vida campesina

Los campesinos están irremediablemente expuestos a una dependencia ambiental que marca los tiempos atmosféricos propicios para sembrar y criar sus animales. La

precipitación y la temperatura, aunado a la fertilidad de los suelos, son los recursos de la naturaleza más utilizados por los agricultores y de ellos depende la realización de las prácticas que indican cuándo comienzan y se cierran los ciclos productivos. (...) Con la consideración de las señales climáticas comienza un mundo – considerado por la ciencia tradicional como folclórico – fuertemente imbricado con el ser espiritual de las culturas campesinas. (...) En esas creencias la fe católica ocupa el centro del ser espiritual por una entregada religiosidad campesina. Es común que en las expresiones y acciones diarias se contemple la realización de la “señal de la cruz”, “encomendarse a Dios, a los santos y a la Virgen María”, la adoración de altares con imágenes, el rezo y la incrustación en la jerga de palabras religiosas. Es un mundo de magia en el que coexisten - sin trauma – lo religioso y lo mítico como potenciadores y tutores de la existencia campesina. (Núñez, 2004, p. 31)

En el marco del análisis de las prácticas familiares, se verifica también la forma de transmisión del conocimiento para la supervivencia campesina:

En el estudio se determina la solidez de tres generaciones de formar y ser formados a través de un aprendizaje sensorial-mediado, de enseñanza práctica- demostrativa, reconocimiento en el hacer más que en el decir, y la disposición de las familias de fomentar una educación en valores. (...) no importa el grado de instrucción escolar recibida, especialmente en la tercera generación, ellos siguen aprendiendo y enseñando de la misma forma como aprendieron sus antecesores campesinos. (Núñez, 2004, p. 29)

Las diferentes necesidades que implica la labor campesina exigen de éstos un multifacético perfil ocupacional:

“El entorno campesino es biodiverso natural y culturalmente, circunstancia vital que a la vez estimula y exige tener un hombre competente para realizar una serie de multiactividades ocupacionales. En su trabajo cotidiano el campesino se ve enfrentado a la necesidad de desarrollar múltiples labores y servicios relacionados con los procesos particulares y como integrante de un colectivo rural.” (Núñez, 2004, p. 30)

En efecto, el saber hacer, es inscrito por ciertos autores dentro de lo que definen como el factor social (Flores, 2007) que representa un potencial para el desarrollo ya que encuentra su origen en el sentido de territorialidad.

Sobre los saberes “hibridados” y “sustituidos”, son producto del creciente contacto entre el medio rural y el urbano. Los principales aspectos hibridados se dan, según este autor, en cuatro ámbitos.

Se entiende por saberes hibridados aquellos que han mezclado la naturaleza tradicional con la moderna manifestándose la coexistencia de ambos en su praxis actual. (...) Entre las hibridaciones localizadas se encuentran: la concepción de los campesinos sobre la educación escolar, la realización de multiactividades complementarias, el uso coexistencial de prácticas agrícolas tradicionales-modernas y la mescolanza rural-urbano en la recreación deportiva. (Núñez, 2004, p. 33)

Cabe hacer hincapié en las apreciaciones sobre la educación escolar en los campesinos: “Los campesinos incorporan sólo parte del conocimiento escolar en sus prácticas cotidianas de vida, es decir, hibridan su accionar diario con aquellas enseñanzas escolares que abonen utilidad a las mismas.” (Núñez, 2004, p. 34)

Acerca de los saberes sustituidos, se indica:

A pesar de la existencia de elementos de resistencia cultural preservados en los saberes salvaguardados, se logra visualizar ciertos cambios en los rasgos de la población campesina que se convierten en indicadores fehacientes de sustitución de los saberes tradicionales por los modernos. (...) Un primer saber sustituido lo conforma el paso de lo holístico a lo utilitario en el aprendizaje escolar (...). En el núcleo familiar han ocurrido los mayores cambios en los patrones de vida campesina. Es así, como la autoridad se viene deslizando desde el patricentrismo al compartimiento de la autoridad familiar (...), han sido desplazados los patrones tradicionales de alimentación y de vestido. (...) Los trabajos solidarios de ayuda, intercambio y cooperación espontánea (relaciones de reciprocidad) de los agricultores fueron sustituidos gradualmente por el trabajo asalariado de jornalero. (...) las modas tecnológicas marcan tendencias (...), de guiarse por las fases de la luna se pasa al perfilamiento de relaciones biótico-lunares en mengua. (...) Entonces, los saberes sustituidos recogen algunos de los desplazamientos generados en las culturas campesinas por la naturalización de la ideología, políticas y programas modernizantes que han tenido como objetivo crucial erradicar la agricultura tradicional. (Núñez, 2004, pp. 35-39)

Finalmente, señala acerca de los saberes emergentes:

Como producto de la interacción constante de la cultura campesina con los presupuestos de la cultura occidental han emergido nuevas prácticas sociales

apuntaladas –según esta investigación – en la penetración, re-creación y adopción de saberes educativos (formales e informales), modelos de organización. (Núñez, 2004, p. 39)

Identidad colectiva.

En lo referente a la identidad colectiva, podemos afirmar que comprende un proceso permanente y complejo de construcción. La identidad, como bien apunta José Osvaldo Dalonso, se construye en la cotidianidad que nunca es armónica y lineal: “Los sujetos construyen parte de su identidad con relación al conflicto, inscripto en la vida cotidiana, entendida ésta como ‘el ámbito concreto en que se define el modo de vida’”. (Dalonso, 1998, p. 237). En la construcción de la identidad, es fundamental la referencia al otro. Una dinámica de identificación e identidad, según Dalonso, consiste en acentuar los rasgos particulares para diferenciarse del ‘otro’. En la medida que uno se siente diferente o distinto al ‘otro’ refuerza su sentimiento de particularidad, es decir gran parte de su identidad: “En singular o en plural, los sujetos buscan delimitar quiénes son y, al mismo tiempo, quién es el otro o quiénes son los otros, y en esa diferenciación construyen su identidad.” (Dalonso, 1998, p. 246). No obstante, es necesario no olvidar que, en la construcción de su identidad colectiva, es frecuente que se favorezca la autoimagen del colectivo al cual un grupo de individuos pertenece frente a otros colectivos. Lo que aparentemente es una contradicción, resulta ser un mecanismo de autodefensa del que Daniel Goleman habla en “La Psicología del Autoengaño”: “La angustia y la autoestima desempeñan el mismo rol en el ‘nosotros’ que en el ‘yo’; estimulan la deformación de la realidad a fin de preservar un alto grado de autoestima y disminuir la angustia.” (Goleman, 1997, p. 216)

Por ello, no es extraño que, en el diagnóstico de la realidad, los sujetos describan como características logradas aquello que idealmente quieren, es decir, su ideal comunitario. Ambos aspectos (lo real y lo imaginario o el “debe ser”) son importantes para un análisis porque:

La pregunta es y deja de ser importante, porque – aún de no ser ciertos todos o parte de los testimonios – lo dicho constituye el “deber ser”, la manera en que los sujetos desean que ocurran las cosas y que también hace a su identidad. (Dalonso, 1998)

Dalonso, refiriéndose a la teoría de Lechner, llega a afirmar que la vida cotidiana es un campo y un instrumento de lucha poco armónico, además que lo cotidiano tiene múltiples interpretaciones de acuerdo al afán de identificarse y diferenciarse de los “otros”, congruente con el planteamiento de Bordieu de “que en las sociedades

contemporáneas buena parte de la racionalidad de las relaciones se construye, más que en la lucha por los medios de producción y la satisfacción de necesidades materiales, en la que se efectúa para apropiarse los medios de distinción simbólica.” (Dalonso, 1998).

Participación, niñez y desarrollo.

Un elemento necesario para lograr hacer efectivo el potencial de un colectivo para lograr su desarrollo es la participación. Arizaldo Carbajal, citando a Herreros, señala la participación de la población local como una de las exigencias básicas para alcanzar el desarrollo local. A su vez, Corvalán y Ferreira, citados también por Carbajal, señalan los siguiente:

(...) se considera la participación como un proceso en el que una comunidad se compromete con la transformación de su propia realidad y asume las tareas que le corresponde. De esta manera, el movimiento de su transformación deja de ser una suma de aventuras individuales para expresarse colectivamente, bajo la forma de proyectos solidarios o propuestas comunes. Trátase de un largo proceso de aprendizaje de nuevas relaciones sociales, de nuevos modos de comportamiento, de una visión de las cosas. (Carvajal, 2011)

A propósito de las motivaciones que dan origen a la participación, merece una mención especial algunas observaciones sobre lo referente al desarrollo económico.

(...) las estrategias de desarrollo económico local muestran un mayor interés y preocupación por la satisfacción de las necesidades básicas en el territorio, la mejora del empleo, ingreso y calidad de vida, así como el mantenimiento de la base de los recursos naturales y medioambientales. (Carvajal, 2011, p. 67)

Con la finalidad de evaluar la posibilidad real de una participación infantil, es importante considerar, si el interés frente a la realidad comunitaria y exterior a ella corresponde a las características de su etapa de desarrollo. Algunas luces sobre el tema podemos hallar en un documento de UNICEF elaborado por Adriana Apud, donde la autora describe el periodo final de la niñez (desde los 8 – 11 años de edad) en relación al trabajo en equipo y la participación:

En la etapa final de la niñez, es decir, de los 8 a los 11 años, los niños y niñas son considerados entusiastas y desarrollan la necesidad de división del trabajo y de compartir oportunidades. Asimismo, ven el trabajo en grupo como una oportunidad de

demostrar su capacidad y sus primeras expresiones de autonomía; por tal motivo, muchas de las organizaciones que trabajan con niños y niñas de esta edad deben proporcionar los recursos para motivar su ánimo y llevar a cabo programas de participación que estimulen su energía frente al mundo como canal para explorar su identidad. (Apud, 2002)

Se puede apreciar como característico en esta etapa un primer intento de autonomía frente al mundo y una oportunidad de inserción en la realidad social inmediata: el barrio y la comunidad.

Otra caracterización de esta etapa tiene que ver con el desarrollo de la habilidad para identificar distintas perspectivas. Rogert Hart (1993), apoyándose en la teoría de Selman describe el periodo de los 7 a los 12 años de edad, como en el cual el niño y la niña “empieza a salir de sí mismo y a reflexionar sobre sus interacciones, y se da cuenta de que otras personas pueden hacer lo mismo”. Hart agrega, sin embargo, que estos preadolescentes no logran aún coordinar de manera simultánea la perspectiva de los demás con la suya.

El siguiente periodo ocurre entre los 10 y los 15 años de edad y se es la de la “toma de perspectiva mutua”. El autor, quien apoyándose siempre en Selman, afirma que “los adolescentes que piensan en este nivel coordinan espontáneamente su perspectiva con la de otros”. Además, apunta que esta etapa es de importancia para que los niños-adolescentes puedan organizarse en grupos democráticos duraderos.

Finalmente, se puede apuntar como una característica más del potencial de desarrollo de un colectivo el concepto de “capital social”. Sobre este aspecto, podemos citar algunos puntos acerca del interesante debate sobre el concepto de Capital Social, del cual se manifiestan muchos autores sin haber llegado a un consenso. Citemos a Margarita Flores y Fernando Rello, quienes proponen acerca del Capital Social que:

Lo importante del capital social para los individuos y los grupos que lo poseen es la potencialidad que les confiere y de la que carece el individuo aislado. Es decir, lo esencial del capital social es que es una capacidad. Representa la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de redes sociales. La existencia de estas redes le brinda ventajas adicionales a los individuos que tienen acceso a ellas, en comparación con las que obtendrían si actuaran individualmente y sin el apoyo de esas relaciones sociales. (Flores y Rello, 2001)

Es pertinente la discusión sobre el capital social porque la eficacia de las instituciones de una comunidad depende de factores de naturaleza social, principalmente. Podemos constatar, por ejemplo, que, aun contando con posibilidades económicas, el desprestigio de los representantes de un colectivo disminuye su capacidad de acción:

(...) en el momento en que el dirigente utiliza su capital social para imponer sus intereses por encima de los de la comunidad y los beneficios tienden a concentrarse, se debilita el capital social comunitario, se pierde la confianza y el espíritu de cooperación, y se empieza a perder la visión de proyecto colectivo. (Flores y Rello, 2001, p. 14)

Es importante considerar también la discusión sobre la posibilidad de “crear” capital social. Mayo, apelando a Abramovay, sostiene que el capital social local cumple un rol importante para el desarrollo, pero a su vez aclara que la idea que este tipo de capital esté ligado a factores históricos-culturales que determinarían la capacidad de acción para el desarrollo territorial limita tal perspectiva.

El enfoque que ayudaría a superar esta limitación apela que el capital social puede ser creado: “(...) se considera que ese capital social puede ser creado si hay organizaciones muy fuertes para representar a los individuos, en alternativa a los comportamientos políticos tradicionales.” (Flores, 2007)

III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados serán presentados en el orden en que fueron aplicados: entrevista, *focus group* y entrevista.

El primero de los mencionados es el pretest, el segundo el test de proceso y el tercero el posttest. Para todos los casos han sido aplicados al grupo experimental.

Instrumento 01: Entrevista

- Tipo: Colectivo
- Fecha: 22 de enero de 2015
- Hora: 10:00 a.m.
- Lugar: Local Comunal de Laguna Chica
- Formato de registro: Audio y apuntes.
- Entrevistadores: Tasson Rodriguez, Luis Omar
Torres Vidal, Jhon Deivy
- Lista de participantes:
 - o Cesar Augusto Agapito Sánchez.
 - o Emiliano Agapito Sánchez.
 - o Julio Armando Agapito Sánchez.
 - o Karen Agapito Sánchez.
 - o Danitza Agapito Ayasta.
 - o David Daniel Crisanto Agapito.
 - o Dilmer Cristian LLontop Miñope.
 - o Enrique Javier Llontop Effio.

- Esmeralda Acosta Acosta.
- Franco Jhonathan Pisfil Agapito.
- Jhonatan Agapito Llontop.
- Karina del Pilar Acosta Agapito.
- Kiara García Agapito.
- Lucía Agapito Sánchez.
- Luis Fernando Llontop Miñope.
- Luzmila Acosta Nizama.
- Nancy Agapito Ayasta.
- Rossy Torres Sánchez.
- Santos Javier Torres Sánchez.
- Sarita Pisfil Agapito.
- Stany Marisol Agapito Llontop.

Se aplicaron las entrevistas conformando con los niños grupos de 3 personas. A continuación, se presentan los resultados.

U.T. 1: Aspectos asociados a la relación de la persona con su entorno.

Al ser preguntados por el nombre de su comunidad, los niños se miraban desconcertados. Por ello fue necesario reformular la pregunta, esta vez por el nombre del lugar donde vivían, y luego se pidió que definieran el lugar donde vivían.

LUCÍA: Este lugar se llama Laguna Chica, y es una ciudad.

ESTEFANI: Este lugar se llama Laguna Chica y es una ciudad o un campo.

CÉSAR: Este lugar se llama Laguna Chica. Ciudad no es... es un pueblo.

STANY: Este lugar se llama Laguna Grande y es una ciudad.

DANITZA: Este lugar es Laguna Grande y es un pueblo.

A la pregunta de cómo se sentirían si se tuvieran que mudar al día siguiente, las respuestas fueron como las siguientes:

SANTOS: Si me fuera mañana me sentiría triste porque ya he vivido aquí mucho tiempo.

ESTEFANI: Triste, porque yo quiero la casa donde vivo. Extrañaría la tele.

LUCÍA: Triste, porque no es justo que me boten de este lugar. Extrañaría a mis amigos, mi casa, mis tíos, mis abuelos.

KIARA: Mal, porque vamos a extrañar cuando regaban las plantas.

EMILIANO: Mal, porque ya no vamos a poder ver los animales.

DANI: Si tuviera que dejar Laguna Grande, me fuera con mi familia, pero igual me sentiría mal, extrañaría a los vecinos.

DEYSI: Yo extrañaría las pocitas y todo.

Se pidió a los entrevistados que describieran Laguna Chica y Laguna Grande, obteniendo los siguientes resultados.

SANTOS: Tiene casas, animales, las familias son tranquilas. No me gusta que se peleen.

ESTEFANI: Hay chacras, pozas, guabas, plátanos, naranjas, conejos, zanahorias, cuyes, palomas. Me gustan las flores. Las familias son felices. No me gusta que rompan los árboles y ni mis cuadernos.

LUCÍA: Hay árboles y plantas. Lo que más me gusta son las plantas. Las familias son amables. No me gusta que roben.

FERNANDO: Me gustan las chacras, la playa, estar en mi casa.

ROSSY: Me siento bien de vivir aquí.

CÉSAR: Me gustan los animales, los pájaros, estar en mi casa, la playa.

KIARA: Hay casas, se ve bonito, hay animales, personas, carretera, hay plantas, hay un colegio inicial, las personas son buenas porque las señoras nos regalan galletas

a veces. Me gusta que regalen comida. No me gusta que la gente sea mala. Me gusta cuando siembran. Y me gustaría que llegue el agua.

JULIO: Me gusta cuando respetan a la gente, cuando conversan. Me gustaría que hubiera desagüe.

EMILIANO: Me gustaría que pusieran guardianes porque a veces roban personas de otro lugar.

Sobre sus celebraciones, se obtuvo que las fechas más celebradas son Navidad y Año Nuevo. Sobre estas dos celebraciones se compilaron las siguientes respuestas:

LUCÍA: para Navidad compran vino, pollo, cucharitas, platos, cohetes, los niños hacen muñecos. Cocinan patos, pollo, gelatina, gaseosa, cerveza.

SANTOS: Yo no celebro eso (Año Nuevo).

ESTEFANI: Traen panetón y comen el panetón de Navidad. A veces salimos. Vamos a pasear a los juegos a Santa Rosa, vamos a comer pollo a la brasa. Mi papi a veces nos llevaba allá a comer, para todos compraban.

CÉSAR: En Navidad nos regalan juguetes. Celebran cocinando pavo, pollo, traen panetón, empanadas (las compran en Santa Rosa), chocolate. Comen. Antes de la 1 a.m. algunas de las familias rezan para dar gracias. Abrimos los regalos, jugamos y nos vamos a dormir. Para Año Nuevo llegan peluches. No comemos panetón.

KIARA: Traen panetón, fríen el pollo, cocinan el garbanzo, traen vino, compran regalos, los alcaldes regalan juguetes, compran empanadas en Santa Rosa, hacen un muñeco, le meten cohetes y le ponen Feliz Año Nuevo. También celebran el Año Nuevo.

Sin embargo, tienen también otras celebraciones, entre las que se cuentan los cumpleaños, matrimonios, Fiestas Patrias y algunas fiestas religiosas.

ESTEFANI: También celebramos cuando es el cumpleaños de los niños. Les compran su torta, invitan a los niños, compran caramelos, gaseosas, hacen juegos, rompen la piñata. Cuando un adulto está de cumpleaños. Compran torta, piñata, cerveza, sonido, chicha. Torta de chocolate y de jamón. Algunos señores latigan a las flores y las flores caen abajo. Luego eso le echan a los que se casan. Cuando se casan, hacen fiesta, celebran. Se van de luna de miel.

KIARA: Cuando están de cumpleaños bailan, hacen hora loca, celebran, se emborrachan, toman chicha, vino, cerveza, llonque, hacen torta.

JULIO: A veces se juntan todos en los cumpleaños, invitan a todos y se hacen regalos.

EMILIANO: También celebramos Fiestas Patrias. A veces nos invitan a las procesiones del Señor de los Milagros. Nos vamos con algunos profesores.

Asimismo, se trató de averiguar cuánto conocían los niños y niñas la historia de su comunidad, obteniendo:

LUCIA: No. Primero nació Dios. Para mí, algo importante que pasó aquí fue cuando hicieron el comedor, hace tiempo. Lo recuerdo porque lo vi.

ESTEFANI: Algo importante que pasa es cuando llaman a alguien de su chamba y la mamá está apurada por ir para que le den plata.

SANTOS: Algo importante fue cuando hicieron mi casa. Yo era chiquito. Lo sé porque lo recuerdo.

ROSSY: Primero vino a vivir una que es la abuelita de César. De ahí vinieron a vivir en las casas. Me contó mi papá. Fernando y César no saben. Yo nací en Chacupe, donde mi abuelita. Sólo mi hermano Jesús nació aquí

FERNANDO: Yo nací en mi casa.

CESAR: Yo nací en Santa Rosa.

KIARA: Sobre algo importante que haya pasado no sabemos porque todavía no nacíamos. Mi mamá y mi tía Ruby a veces hacen papa a la huancaína y venden, con cebiche.

Producción cultural:

Se preguntó a los niños y niñas sobre cosas importantes a las que se dedican las personas en sus comunidades, y cosas que sólo hagan en sus comunidades.

ESTEFANI: Las cosas importantes que hacemos aquí son barrer, lavar, cuidar a los hermanos.

KIARA: Aquí se dedican al cultivo y sacar la basura. Mi papá pescaba, pero ya no pesca. Mi mamá hace la papa a la huancaína esta 0.50 y a sol. Yo vengo a avisar y después voy dejando platos.

JULIO: Aquí se dedican a regar. Jugar pelota. Jugamos seguido, aquí al lado. También jugamos cazaditas, al ampay, vóley, escondidas, carreras de bicicletas, trompos.

EMILIANO: Aquí se dedican a limpiar la acequia. También hacen cebiche de chalacos, cangrejo.

U.T. 2: Dinámica cultural y trascendencia asociada al desarrollo.

Reivindicación cultural/ Interacción cultural:

Con el propósito de reconocer en qué grado los niños y niñas de las comunidades en estudio reivindican su cultura y la valoran en contraste con otros lugares, se preguntó por la unidad de los habitantes para realizar proyectos o actividades de mayor envergadura, así como su opinión acerca de cosas fuera de sus comunidades que les gustaría tener. Ante esto, se obtuvieron varias respuestas similares. A continuación, algunas de las respuestas más representativas.

SANTOS: Son unidas algunas veces, como para pedir el agua. Pero a veces no porque viven en otra parte. Algo que me gustaría para Laguna Chica es que no se peleen.

LUCÍA: A mí no casi me parecen unidas porque los llaman y no vienen.

ESTEFANI: A mí no casi me parecen unidas tampoco porque no traen el agua y si los llaman no vienen.

KIARA: A mí me gustaría que hubiera un parque como en Monsefú. Lo que me gusta de Laguna Chica es que las personas son buenas, porque las señoras nos regalan galletas a veces, las plantas dan fruta. Me gusta que regalan comida. No me gusta que la gente sea mala. Me gusta cuando siembran y cuando van a regar.

JULIO: Me gusta cuando respetan a la gente. cuando juegan.

EMILIANO: Me gusta cuando conversan con la gente, cuando saludan.

Dinamismo cultural/ Desarrollo local:

Se preguntó sobre los medios por los cuales se enteran de lo que ocurre fuera de sus comunidades.

SANTOS: Yo sí me entero de lo que pasa afuera, cuando viene a visitar un familiar. Pero a mí no me interesa tanto, sólo lo que pasa aquí. Por periódicos también nos enteramos de lo que pasa pero más por la tele. (S).

ESTEFANI: Yo sí me entero de lo que pasa afuera de Laguna Chica, cuando viene a visitar mi tía. Por televisión y radio se chocan, matan, roban, se pelean.

LUCÍA: Yo sí me entero de lo que pasa afuera, cuando viene mi tía a visitar. Sí me interesa lo que pasa afuera.

JULIO: Cuando vamos de visita a otros lugares me entero de lo que pasa afuera.

KIARA: A veces nos pasan la voz de lo que pasa afuera. A veces mi mamá tiene que llevar desayuno y almuerzo y me lleva a que le ayude, ahí me entero.

EMILIANO: Nos enteramos cuando salimos a pasear. Además nos enteramos por la radio, y cuando pasan por las noticias por la televisión. Me gusta más la radio.

Se preguntó a los niños por algo importante que alguna vez hubieran logrado en sus comunidades, con la finalidad de reconocer algunas expresiones de su desarrollo comunitario:

ESTEFANI: Algo importante que han logrado es ayudar a los ancianos.

SANTOS: A veces se ayudan cuando alguien dice que quiere sacar su chalana (bote).

KIARA: Las personas se juntan para hacer cosas grandes como la siembra, cuando hay reunión de colegio, para las fiestas.

JULIO: Las personas se unen para sacar los alimentos.

EMILIANO: Las personas se juntan para las fiestas, para limpiar la acequia. Nunca hemos participado en algo importante que se haya hecho en Laguna Chica.

U.T. 3: Cualidades y facultades personales asociadas al ejercicio de la comunicación.

Competencia lingüística:

Se realizaron preguntas acerca de las habilidades comunicativas verbales: habla, escucha, lectura y escritura. Al respecto, se obtuvieron respuestas como:

ESTEFANI: No hablo tan bien, dicen que me muerdo la lengua, se me traban las palabras. A mí me parece importante saber hablar bien para que no me muerda la lengua.

SANTOS: Yo no hablo tan bien porque se me traban las palabras. Me parece importante saber hablar bien para entender todas las palabras.

LUCÍA: Yo sí hablo bien. Me parece importante hablar bien para poder leer. Sí me parece importante leer bien, porque en el colegio a veces leemos un libro, aunque sea viejo. También sé escribir.

JULIO: Yo hablo más o menos, por los nervios. A veces me trabo. A veces escribo bien, y a veces me equivoco. Es importante saber hablar y escribir bien porque hace que seas grande.

EMILIANO: Sí hablo bien aunque a veces me trabo. Además, a veces me equivoco y se ríen, me siento mal. Para escribir, a veces me equivoco. Es importante saber escribir para que de grande entiendas las letras.

KIARA: A veces me trabó para hablar. Si entiendo lo que leo, pero ellos (Julio y Emiliano) no tienen plan lector. A veces por apurada escribo mal. Sí es importante saber escribir bien, para cuando tengas que firmar y sacar tu DNI.

Además, al ser preguntados por su capacidad para proponer ideas y comunicarse eficazmente, se obtuvieron respuestas como las siguientes:

SANTOS: Sí me gusta proponer ideas, como cuando le dije a mi papá que comprara una vaca. Pero en el colegio no me gusta proponer ideas. Cuando me comunico me va un poco bien, porque a veces mi hermana mucho habla y yo no la oigo y ella se molesta un poco.

ESTEFANI: A mí sí me gusta proponer ideas, yo le dije a mi papá que comprara un chanco. Pero cuando junte 100.00 soles, mi papi no va a poder comprarlo. En el colegio no me gusta proponer ideas. Cuando me comunico me va un poco bien.

LUCÍA: Sí me gusta proponer ideas, como cuando les dije en mi casa que compraran ovinos. Pero en el colegio no me gusta dar ideas. Cuando me comunico, a veces no me va bien, Por ejemplo, a veces cuando jugamos, le decimos a Estefani que no juegue y entonces ella llora. Pero no le dejamos porque a ella no le gustaba.

Inteligencia emocional:

Se procedió a realizar preguntas para conocer el dominio emocional de los niños y las niñas. Algunas respuestas relevantes fueron:

SANTOS: Cuando estoy molesto sí me sé controlar. Cuando estoy molesto con mi hermano me voy afuera. Cuando tengo que hablarle a alguien conocido me siento bien, pero si es a una persona desconocida no. Me gana el miedo y me quedo callado. Para hablar delante de muchas personas me demoro pero igual sí lo hago.

LUCIA: A veces sí me controlo, Es que mi hermano a veces me fastidia cuando estoy que estudio. Él tampoco quiere que vaya al colegio. Para hablarle a alguien conocido me siento bien, pero si no conozco a la persona siento miedo porque puede ser una persona mal. Me gana el miedo y me quedo callada. Delante de varias personas me demoro, pero sí hablo.

ESTEFANI: Cuando estoy molesta tengo que hacer mis quehaceres con mi mamá. Un poco me sé controlar. Si tengo que hablarle a alguien desconocido me siento triste porque vaya a ser un ladrón que roba niños. Me gana el miedo y me quedo callada. No hablo delante de muchas personas.

Aprendizaje:

Sobre sus procesos de aprendizaje en el colegio, se les preguntó por su comprensión y aprendizaje en el colegio y con otras personas:

CESAR: A mi papá y mis profesores sí les entiendo. Aunque al profesor le tengo vergüenza.

FERNANDO: A mi papá le entiendo. Cuando iba al colegio, a mi profesor le entendía. No entiendo a mi hermanito pequeño porque no pronuncia bien la "r". A los

desconocidos les tengo miedo. A mi tía le tengo vergüenza porque nos pega y es enojona. A veces es mala.

ROSSY: Me da vergüenza según cómo vea a la persona, por eso a veces no entiendo.

KIARA: Yo sí entiendo, pero a veces Julio y Emiliano no están atentos y sacan C.

Capacidades expresivas/ Creación de contenidos:

Los niños y niñas fueron preguntados acerca de las actividades creativas que realizan y sus preferencias al respecto:

LUCIA: A mí me gusta crear poemas y cuentos. También me gusta el arte: dibujar, pintar con témperas.

ESTEFANI: Me gusta dibujar y pintar con colores. A veces dibujo flores.

SANTOS: Me gusta juntar el agua con el aceite y ver que no se mezclan. También me gusta el arte: dibujar, pintar con colores.

CESAR: Me gusta bailar y tocar tarola. Nos gustaría actuar y contar historias.

ROSSY: Me gusta bailar. También podría actuar y contar historias.

FERNANDO: No me gusta nada. Sólo contar historias.

JULIO: Sí me gusta crear cosas. Una vez hice un cuento, el profesor dijo quién quería escribir un cuento. También me gusta dibujar y cantar.

EMILIANO: He hecho actividades como cuentos, también dibujos. Sí me gustó. Pero la cosa que más me gusta hacer es dibujar.

KIARA: He creado dibujos, me gusta pintar también. Dibujo bien y me siento bien haciéndolo. También he creado cuentos. Además de dibujar también me gusta leer.

U.T. 4: Aspectos asociados a la naturaleza social de la comunicación.

Participación social/ Relaciones sociales:

Algunas de las respuestas obtenidas acerca del grado de participación y de sus relaciones sociales fueron las siguientes:

EMILIANO: Me comunico más con mis hermanos. Sí me gusta dar ideas para hacer cosas, las doy en mi casa. Si nos hacen caso. Las personas más importantes son mis papás y mis hermanos. Cuando queremos lograr algo aquí, por lo general siempre lo logramos. Nos enteramos de las cosas que pasan cuando salimos a pasear. Además, nos enteramos por la radio, y cuando pasan por las noticias por la televisión. Me gusta más la radio.

KIARA: Aquí me comunico más con mis compañeros, con mis, con mis hermanos. Hablo poco con mis hermanitos. Sí me gusta dar ideas, lo hago a menudo en mi casa y en el colegio cuando estoy en grupo. Las personas más importantes para mí son mi familia y las personas pobres. Sí me entero de las cosas que pasan afuera de Laguna Chica: a veces mi mamá tiene que llevar desayuno y almuerzo y me lleva a que le ayude, ahí me entero.

JULIO: Las personas con las que más me comunico son mis hermanos. Sí me gusta proponer ideas, y me hacen caso. Las personas más importantes son mis papás. Sí nos enteramos de las cosas que pasan fuera de Laguna Chica, cuando vamos de visita a otros lugares.

ESTEFANI: Aquí sí nos llevamos bien con todos. Los niños pelean. Sí me gusta proponer ideas: le dije a mi papá que comprara un chancho, pero cuando junte 100.00 soles, no podrá comprarlo. Las personas más importantes son mi familia, mi tía y mis primos. A mí no casi me parecen unidas tampoco las personas de aquí, porque no traen el agua y si los llaman no vienen. Sí me entero un poco de lo que pasa afuera de Laguna Chica, cuando viene mi tía a visitar. Por televisión y radio se chocan, matan, roban, se pelean. Sí me interesa lo que pasa afuera.

SANTOS: Sí nos llevamos bien con todos. Sí nos gusta proponer cosas, y creo que nos harían caso si les decimos algo para hacer. Como cuando le digo a mi papá que compre una vaca. Pero en el colegio no nos gusta dar ideas. Las personas más importantes son mi familia y mis abuelitos. Aquí las personas son unidas algunas cosas, como para pedir el agua. Pero a veces no porque viven en otra parte. Sí me entero de lo que pasa afuera de Laguna Chica, cuando viene a visitar un familiar. A mí no tanto me importa lo que pasa afuera, sólo lo que pasa aquí. Por periódicos también nos enteramos de lo que pasa pero más por la tele.

LUCIA: No nos llevamos bien con todos, mucho toman. A veces los niños (de Laguna Grande) vienen a hacer la competencia. Sí nos hacen caso cuando les proponemos ideas, como cuando les dije que compren ovinos. Los más importantes aquí son mi familia. A mí no casi me parecen unidas las personas aquí porque los llaman y no vienen. Sí me interesa lo que pasa afuera de Laguna Chica.

CESAR: Aquí no hay personas más importantes que otras, aunque más que nada se respeta a los mayores. No hay nadie de aquí a quien me quiera parecer.

Eficacia comunicativa/ Barreras comunicativas:

Para conocer el grado de eficacia comunicativa manejado por los niños y niñas de Laguna Grande y Laguna Chica, así como las principales barreras comunicativas que suelen afrontar, se recabaron las siguientes respuestas representativas:

ESTEFANI: Yo pienso lo que voy a decir para aprender las vocales. A veces me creen, a veces también digo mentiras porque no quiero que me persigan mi mamá y mi hermano. Cuando tengo que hablarle a alguien desconocido me siento triste, porque vaya a ser un ladrón que roba niños. A algunos desconocidos no les hablo. A veces hemos hecho cosas importantes como ayudar a los ancianos

LUCIA: Sí nos entienden cuando queremos decir algo, pero a mi primo David no se le entiende mucho. Sí pienso antes de decir algo, porque si tú no hablas bien, las personas no te entienden. No siempre me creen cuando digo algo, porque a veces miento para que no me peguen. Para hablarle a otra persona, si la conozco me siento bien, sino siento miedo porque tal vez es una persona mala. Cuando no conozco a la otra persona, me gana el miedo y me quedo callada. Para hablar delante de varias personas me demoro, pero igual sí lo hago.

SANTOS: Sí pienso lo que voy a decir, para hablar bonito. No tanto me creen, porque a veces hace algo mi hermanito y yo le miento a mi mamá para que no le peguen. Para hablarle a otro, Si lo conozco me siento bien, sino siento miedo porque tal vez es una persona mala. Me gana el miedo y me quedo callado. Para hablar delante de muchas personas me demoro, pero igual sí lo hago. Sí se unen para lograr cosas: cuando alguien dice que quiere sacar su chalana.

EMILIANO: Las personas sí nos entienden y nos prestan atención. Sí pienso lo que voy a decir antes de decir algo. Prefiero comunicarme escribiendo. Las personas de aquí se unen para las fiestas, para limpiar la acequia.

CESAR: Cuando digo algo sí nos entienden. Cuando quiero decir algo, pienso mucho en cómo hablarle a los demás. Sí me dejo entender. A veces me creen. A veces engaño, pero a veces mienten en mi lugar. Mentimos como 1 vez al mes. Nos gustaría que nos crean más. Para que nos crean, decimos la verdad.

FERNANDO: Cuando voy a hablar lo pienso mucho, porque siento vergüenza. A veces miento. No me creen. Mentimos como 1 vez al mes. Nos gustaría que nos crean más. Para que nos crean, decimos la verdad.

ROSSY: Pienso mucho para hablar, para que me entiendan mejor. Sí me dejo entender. A veces las personas dicen que mientes. Pero a veces es porque otros mienten y quedo mal yo. Mentimos como 1 vez al mes. Nos gustaría que nos crean más. Para que nos crean, decimos la verdad.

KIARA: Cuando hablamos, sí nos entienden y nos prestan atención. Las personas se juntan para hacer cosas grandes como la siembra. Para expresar algo, prefiero escribir y a veces dibujar. Nunca hemos participado en algo importante que se haya hecho en Laguna Chica y Laguna Grande.

Empoderamiento:

Con relación al empoderamiento en los niños y niñas de ambas comunidades, se formularon algunas preguntas referentes al sentimiento de autoestima, así como los recursos que tenían para operar sobre su medio. Las respuestas pertinentes para obtener inferencias sobre ambos aspectos son las siguientes:

CESAR: Sí me quiero a mí mismo.

FERNANDO: Sí me quiero a mí mismo.

ROSSY: Sí me quiero a mí misma.

EMILIANO: Sí me quiero a mí mismo. Lo que más me gusta de mi vida es jugar. A veces le contesto a mis padres. Pero generalmente me siento bien conmigo mismo. Sí me gusta proponer ideas, las doy en mi casa. Cuando salimos a pasear, ahí nos enteramos de las cosas que pasan fuera de Laguna Chica.

JULIO: Sí me quiero a mí mismo. Lo que más me gusta de mi vida es mi casa y mi mami. A veces le contesto a mis padres. Pero generalmente me siento bien conmigo

mismo. Sí me gusta proponer ideas. Sí me entero de lo que pasa fuera de Laguna Chica, cuando vamos de visita a otros lugares.

KIARA: Sí me quiero a mí misma. Lo que más me gusta de mi vida es cuidar a mi hermanita. A veces le contesto a mis padres. Pero generalmente me siento bien conmigo mismo. Sí me gusta proponer ideas. Lo hago a menudo en mi casa y en el colegio cuando estoy en grupo. Para enterarnos de lo que pasa afuera de Laguna Grande y Laguna Chica a veces nos pasan la voz. A veces mi mamá tiene que llevar desayuno y almuerzo y me lleva a que le ayude, ahí me entero.

ESTEFANI: Sí me siento importante aquí. Sí me gusta proponer ideas: yo le dije que compraran un chanco. Pero cuando junte los 100.00 soles mi papi no va a poder comprarlo. Pero en el colegio no me gusta dar ideas. Sí me entero un poco de lo que pasa afuera de Laguna Chica, cuando viene mi tía a visitar. Por televisión y radio se chocan, matan, roban, se pelean.

SANTOS: Sí me siento importante aquí. Sí me gusta proponer cosas, y creo que nos harían caso si les decimos algo para hacer. Como cuando le digo a mi papá que compre una vaca. Pero en el colegio no me gusta dar ideas. Sí me entero de lo que pasa afuera de Laguna Chica, cuando viene a visitar un familiar. Pero a mí no tanto me interesa, sólo lo que pasa aquí.

LUCIA: Sí me siento importante aquí. Sí me gusta proponer ideas, como cuando les dije compren ovinos. Pero en el colegio no me gusta dar ideas.

Instrumento 02: Guía de *focus group*

- Tipo: Colectivo
- Fecha: 18 de abril de 2015
- Hora: 4:30 p.m.
- Lugar: Local Comunal de Laguna Chica
- Formato de registro: Audio
- Entrevistadores: Tasson Rodriguez, Luis Omar
Torres Vidal, Jhon Deivy

Para el instrumento del Focus Group participaron 7 niños y 1 moderador (autor). Los resultados se presentan a continuación.

- Lista de participantes:

- Karen Agapito Sánchez
- Kiara García Agapito.
- Lucía Agapito Sánchez.
- Luis Fernando Llontop Miñope.
- Rossy Torres Sánchez.
- Santos Javier Torres Sánchez.
- Stany Marisol Agapito Llontop.

U.D. 1: Factores asociados al desarrollo de la dimensión comunicacional de la persona.

Educación:

Sobre los espacios de aprendizaje, los niños dieron las siguientes respuestas.

LUCÍA: De mi mamá y mis hermanas.

KAREN: Además del colegio, aprendo en mi casa, de mi mamá. Aprendo a estudiar, escribir. La multiplicación y la división: las aprendo en mi casa y en el colegio.

ROSSY: En mi casa, mi mamá y mi papá nos enseñan que no nos peleemos entre hermanos. Sí hay otras personas de quién aprender: de mis tíos.

KIARA: En mi casa mi mamá me ha enseñado a respetar. Si un niño no va al colegio, sí puede aprender a respetar si le enseñan en su casa.

STANY: Además del colegio, aprendo en mi casa y los talleres: en mi casa, a no pelear y obedecer. En los talleres, a aprender.

FERNANDO: Trabajo con mis abuelos. Por ellos sé cuidar los chivos, cultivar.

Recursos expresivos/ Inteligencias múltiples:

STANY: Aprendemos a comunicar mejor hablando.

KIARA: Me comunico mejor escribiendo.

ROSSY: Tenemos que hablar bien para que los demás nos entiendan.

LUCÍA: Nos comunicamos mucho por el celular. Aprendemos a comunicarnos hablando en familia.

SANTOS: Estoy de acuerdo con Lucía, porque en nuestra familia todos nos entienden.

STANY: Explicando las cosas hablando.

SANTOS: Para que nos entiendan hay que hablar y explicar. A los mudos por señas. Tengo un primo que es mudo y cuando viene a jugar, mi papá le hace así (gesto) y el sabe que tiene que sacar. Pero esos signos los uso poco.

Autoestima

KAREN: Sí es importante cuando conversamos en familia porque se reúnen todos. Cuando todos se reúnen en familia para hablar me siento feliz y contenta.

SANTOS: Es importante porque ahí te entienden todos, pero a veces no me han entendido mis hermanas y me siento mal, triste. Pero mayormente me siento bien ahí.

LUCÍA: Cuando no me entienden siento pena. Mi hermana menor es la que a veces no me entiende.

KAREN: Si no me entienden me siento triste, pero mayormente me siento bien.

ROSSY: A veces no me han entendido en mi familia, más me pasa con mi hermana mayor. Cuando a veces peleo con mi hermano Santos, mi mamá le va a gritar y ellas salen a favor de Santos.

FERNANDO: Si mis abuelos no me entendieran sentiría tristeza. A veces no me entiende mi mamá. Una vez no me entendió que estaba con mi abuelita y me estuvo buscando.

KIARA: A veces no me han entendido en mi familia. Me ha pasado con mi hermana menor. A veces me echa la culpa de cosas que no le digo, y por eso mi mamá me pegó un día.

Valores

ROSSY: En mi casa, mi mamá y mi papá nos enseñan que no nos peleemos entre hermanos. Sí hay otras personas de quién aprender: de mis tíos. Los valores que hay aquí son el perdón, las gracias (gratitud), que se hablen unos a otros.

KIARA: En mi casa mi mamá me ha enseñado a respetar. Si un niño no va al colegio, sí puede aprender a respetar si le enseñan en su casa. Los valores que sí hay en mi comunidad es respeto, amistad, responsabilidad. Falta que se lleven bien.

STANY: Además del colegio, aprendo en mi casa y los talleres: en mi casa, a no pelear y obedecer. En los talleres, a aprender. Si hay valores en mi comunidad: la honradez.

FERNANDO: Los valores que hay aquí son: el amor, bondad, cariño. No le faltan valores a mi comunidad.

SANTOS: Aquí hay valores como el respeto, valor, se ayudan. Pero falta que se valoren ellos mismos.

U.D. 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa.

Eficacia comunicativa:

LUCÍA: Cuando hablo en mi familia sí me entienden. Y cuando hablo con personas que no son de mi familia, siempre les entiendo.

STANY: Para que nos entiendan es importante explicar las cosas hablando.

Barreras comunicativas:

KAREN: En mi colegio una vez saludé y no me contestaron. Entonces me fui al aula. Otra vez una señora pasó cuando me fui a ver a mi hermana, y ella me saludó, pero yo no entendí qué es lo que me decía. Me sentí mal.

LUCÍA: A veces no consigo lo que quiero al comunicarme porque me olvido o no escucho.

FERNANDO: A veces no porque la boca no habla. Me da vergüenza. Pero mayormente si logro lo que quiero. A veces no me entiende mi mamá. Una vez no me entendió que estaba con mi abuelita y me estuvo buscando.

KIARA: A veces no logro lo que quiero porque me olvido o me confundo. Me olvido de las palabras.

SANTOS: a veces no logro lo que quiero porque no hablo bien. Pero generalmente si me entienden.

U.D. 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva.

Cultura:

ROSSY: Aquí nos comunicamos más hablando bien, para que nos entiendan. También por el celular. En mi comunidad sí me llevo bien con todos porque son muy buenas personas. Porque somos como una familia.

KAREN: Somos como una familia. Aquí en Laguna Chica sí me llevo bien con todos, porque es como una familia con mis primos y mis tíos. Con todos los demás también me llevo bien.

Estrategias de participación/ Capacidad de expresión colectiva

KAREN: Es importante hablar en familia porque se reúnen todos. Cuando todos se reúnen en familia para hablar me siento feliz y contenta.

SANTOS: Es importante que te escuchen en tu familia porque ahí te entienden todos, pero a veces no me ha entendido mis hermanas y me siento mal, triste. Si queremos que nos entiendan tenemos que hablar y explicar. A los mudos por señas.

KIARA: A veces no me han entendido en mi familia. Me ha pasado con mi hermana menor. A veces me echa la culpa de cosas que no le digo, y por eso mi mamá me pegó un día.

STANY: Para que nos entiendan hay que explicar las cosas hablando.

U.D. 4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz.

Participación/ Organización comunitaria:

SANTOS: Las organizaciones que hay en mi comunidad son el vaso de leche, el PRONOEI. Las personas que atienden en ellas sí son queridas y respetadas en mi comunidad.

LUCÍA: Es cierto en las lagunas tenemos el Vaso de Leche y el PRONOEI. Mi mamá antes atendía en el Vaso de Leche, pero ahora es doña Miriam. Las personas que atienden casi no son queridas ni respetadas porque se pelean por el Vaso de Leche.

STANY: Aparte del Vaso de Leche la gente se organiza en reuniones.

KIARA: Hay reuniones sobre el PRONOEI. También venían a dejar agua de arriba, a dejar avenas.

FERNANDO: Lo que recuerdo mucho son las peleas por el vaso de leche.

Desempeño social:

KIARA: Entre las cosas malas que ocurren en mi comunidad son las peleas; por ejemplo, Stany ha visto una pelea entre mi tío y otras personas. Accidentes también ha habido, en febrero. Hay reuniones sobre el PRONOEI. Otras cosas malas: cuando toman y se pelean, cuando hablan mal unos de otros. Una de las cosas que venden es el ganado.

SANTOS: Recuerdo que han robado aquí. Dos señores vinieron en un caballo, sacaron el cable de la luz.

FERNANDO: Lo que recuerdo mucho son las peleas por el vaso de leche.

KAREN: En mi familia nos vamos de paseos a la playa. La venta de animales le parece mal porque tengo cariño a los animales.

Aquí en Laguna Chica sí me llevo bien con todos, porque es como una familia con mis primos y mis tíos. Con todos los demás también me llevo bien.

ROSSY: Sí, porque son muy buenas personas. Porque somos como una familia.

Ideal comunitario:

KIARA: Entre las cosas malas que ocurren en mi comunidad están las peleas; por ejemplo, Stany ha visto una pelea entre mi tío y otras personas. Otras cosas malas: cuando toman y se pelean, cuando hablan mal unos de otros.

SANTOS: Recuerdo que han robado aquí. Dos señores vinieron en un caballo, sacaron el cable de la luz.

FERNANDO: Lo que recuerdo mucho son las peleas por el vaso de leche.

KAREN: En mi familia nos vamos de paseos a la playa.

U.D. 5: Constituyentes subjetivos de la identidad cultural.

Subjetividad colectiva:

SANTOS: Creo en Dios (Jehova), al igual que todos. Creo en la paz y la oración. No en la mala suerte. En cuanto a los valores que hay en Laguna Chica están el respeto, valor, se ayudan. Pero falta que se valoren ellos mismos.

LUCIA: En mi familia creemos en la Virgen de Guadalupe, en el Cristo Cautivo de Ayabaca, la Virgen María, en los milagros.

ROSSY: Hacemos cultos, o sea, cantamos alabanzas a Dios. Yo no creo en la virgen.

KIARA: Lo valores que sí hay es respeto, amistad, responsabilidad. Falta que se lleven bien.

FERNANDO: Los valores que existen son el amor, bondad, cariño. No le faltan valores a mi comunidad.

KAREN: Los valores que si practican las personas de aquí son las gracias, el perdón, no pelear.

Memoria colectiva:

KIARA: Venían a dejar agua de arriba, a dejar avenas. Entre las cosas malas que recuerdo están las peleas; por ejemplo, Stany ha visto una pelea entre mi tío y otras personas. Accidente si ha habido, en febrero hubo uno. Hay reuniones sobre el PRONOEI. Otra de las cosas malas que suceden aquí es cuando toman y se pelean, cuando hablan mal unos de otros.

SANTOS: Dos señores vinieron en un caballo, sacaron el cable de la luz.

FERNANDO: Recuerdo las peleas por el vaso de leche.

KAREN: (cosas importantes) Paseos familiares a la playa. La venta de animales le parece mal porque tengo cariño a los animales. *Identidad colectiva*

STANY: Sí me siento querida por mis tíos y mis abuelos. Por mis primos. Además de mi familia me siento valorada por todos los vecinos de Laguna Grande: tías y tíos. Quiero mucho a mi comunidad porque las personas se respetan mucho entre sí.

FERNANDO: yo me siento querido por mis abuelitos y mis papás. Además con algunos adultos.

ROSSY: Principalmente mi familia me respeta y valora. Además, me siento valorada por mis primos.

KAREN: me siento querida por mi papá, mi mamá, mis tíos y mis primos.

LUCÍA: Más converso con mi familia. Hablo con todos por igual. Quiero mucho a mi comunidad porque la gente se respeta. Se respetan porque se prestan algo entre ellas, se llevan bien, se ayudan, se hacen favores, aprenden

SANTOS: Más hablo con mi mamá porque me siento más acogido por ella. No suelo tener mucha confianza con los adultos. Quiero mucho a mi comunidad porque las personas son amables con los demás.

U.D. 6: Aspectos observables de la identidad cultural.

Cultura objetivada:

FERNANDO: Trabajo con mis abuelos. Sé cuidar los chivos, cultivar.

KIARA: En mi casa mi mamá me ha enseñado a respetar. Si un niño no va al colegio, sí puede aprender a respetar si le enseñan en su casa. Una de las cosas que venden es el ganado. Hay reuniones sobre el PRONOEI. También venían a dejar agua de arriba, a dejar avenas.

SANTOS: Las organizaciones que hay en mi comunidad son el vaso de leche, el PRONOEI. Las personas que atienden en ellas sí son queridas y respetadas en mi comunidad.

STANY: Aparte del Vaso de Leche la gente se organiza en reuniones.

KAREN: Nos gusta jugar a la soga.

Relaciones intercomunitarias

SANTOS: Las personas de Laguna Chica discuten con los de Laguna Grande, pero se llevan bien. Las comunidades son diferentes a Chiclayo, porque allá hay más cosas: carros, tiendas, casas. En santa Rosa también hay más cosas. Nosotros nos enteramos de lo que pasa fuera de Laguna Chica cuando viene de visita un familiar.

STANI: El alcalde no nos ayuda, porque no manda camiones para recoger la basura, todos botan su basura en la tierra y después la queman.

Territorio cultural

KAREN: Aquí hay chacras, árboles, plantas. Me gustan las flores. También hay animales: las vacas, chancho, burro, pajaritos.

STANI: Nos gustan las pozas, porque allí nos bañamos todos. Hay árboles de fruta, aves, las vacas. También hay un canal por donde llega el agua, allí también nos bañamos a veces. Y también está el templo.

LUCÍA: Hay un comedor donde funciona el PRONOEI. Y tenemos una chacra.

SANTOS: Tenemos una cancha para jugar fútbol, ahí ponemos arcos. También está el noque y la poza. Me gustaría que arreglen la carretera.

Instrumento 03: Guía de entrevista

- Tipo: Individual
- Fecha: 16 al 19 de noviembre de 2015
- Hora: 4:00 p.m.
- Lugar: Local Comunal de Laguna Chica
- Formato de registro: Audio yapunes.
- Entrevistadores: Tasson Rodríguez, Luis Omar
Torres Vidal, Jhon Deivy
- Lista de participantes:
 - o Karen Agapito Sánchez
 - o Kiara García Agapito.
 - o Lucía Agapito Sánchez.
 - o Rossy Torres Sánchez.

- Santos Javier Torres Sánchez.
- Sarita Pisfil Agapito.
- Stany Marisol Agapito Llontop.
- Alexander Agapito Agapito

Se aplicaron las entrevistas individualmente, a razón de 2 cada día de los arriba indicados. A continuación, se presentan los resultados.

LAGUNA GRANDE

KIARA CAROLINA GARCÍA AGAPITO:

U.T. 1: Factores asociados al desarrollo de la dimensión comunicacional de la persona.

Valores: “Las cinco cosas que considero más importantes son mi familia, porque la familia es lo más importante. Mi escuela, porque tengo que pasar de año para que mi papá no me grite. Mis mascotas, porque son los seres vivos que me acompañan. Mis amigos, son Lucía, Karen, Santos, Julio, Eduard, Lesli, César. También es importante el desarrollo de mi comunidad, porque debemos ser mejores cada día.”

Educación: “Lo más importante de sacar buenas notas es aprobar el año. No siempre entiendo al profesor, pero lo importante es sacar buenas notas. Me siento contenta en mi colegio, porque lo que nos enseñan no nos lo enseñará nadie más. Nos sirve para estar informados. Entre mi familia, los medios de comunicación y mis vecinos, más les creo a mi familia, más me importa la opinión de mi familia.”

Autoestima: “Lo que me gusta de mí es: Mis ojos, mi boca, mi piel, ser mujer. Cuando tengo que hablar con desconocidos tengo miedo de que se rían de mí porque cuando pasa eso siento tristeza. Prefiero escoger yo mi ropa, aunque mi mamá a veces decide por mí. Cuando algo me gusta, me deja de gustar con el tiempo. Lo que me hace más valiosa es mi familia. En los talleres me he sentido cómoda, pero algunas veces he sentido que se ríen de mí, y me siento mal”.

Recursos expresivos: “Prefiero hablar y me he sentido bien hablando en los talleres. En mi colegio he actuado cantando villancicos. Sobre cómo expresar mi que siento: mi alegría (estoy contenta y ayudo a mis papás), tristeza (triste, enojada), aburrimiento (no hago nada, estoy ahí sentada), enfado (frustrada). Pero no lo expreso siempre, mejor me lo guardo. Más me enoja con mis amigas cuando jugamos y hacen trampa.”

U.T. 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa.

Barreras comunicativas: “Me gusta dibujar y bailar. Pero a los demás no les gusta tanto lo que hago. Siento que no les caigo bien a las personas, y tampoco sé cómo hacer para caerles bien. No siempre me siento bien conmigo misma, y para sentirme mejor me pongo a hacer mi tarea. Más me comunico para dar información o para cosas de la escuela. Siento que no siempre puedo influir en los demás cuando me comunico con ellos.”

Eficacia comunicativa: “Cuando algo me parece mal, prefiero decirlo porque no me gusta que pase algo malo y nadie diga nada. Cuando digo lo que me parece mal, no siempre me hacen caso. Por ejemplo, hoy me llamaron chismosa por decirle al profesor que unos compañeros estaban tirándose papeles. A ese compañero ya lo van a expulsar del colegio porque la vez pasada le jaló de los pelos la vez pasada. A Lucía también la pintó con el pincel.”

U.T. 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva.

Cultura: “Aquí en Laguna Chica nos comunicamos principalmente hablando. Nos sentimos bien así. Los temas por los que se unen más las personas son fiestas y celebraciones. Cuando hay problemas, a veces no se ponen de acuerdo ni se ayudan entre sí.”

Estrategias de participación: “Aquí casi no se agrupan para tomar decisiones juntos. No hay nadie que lidere tampoco. A veces las personas no saben qué hacer cuando tienen problemas. Cuando pasa eso, a veces buscan solucionarlo y a veces no.”

Capacidades y oportunidades de expresión colectiva: “Nosotros usamos celulares, televisores, equipos de sonido. Si tenemos problemas, más recurrimos al celular. Cuando hay problemas, a veces las personas se unen” (no especifica si votan por una decisión o no).

Empoderamiento colectivo: “Mayormente hablamos del colegio, pero también hablamos de los problemas de aquí. Creo que cuando hay problemas, los que tienen que solucionar los problemas son los adultos porque ellos son los que hacen las cosas.”

UT.4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz.

Trabajo en equipo/ desempeño social: “A veces se me siento cómoda trabajando en equipo y otras veces haciéndolo sola. Me he sentido cómoda trabajando en los talleres”: (elige la opción carita muy feliz) “No se me hace difícil trabajar en equipo.”

“Siento que mi comunidad no está muy unida () Me siento más cómoda con mi familia y con mis amigos. Suelo participar en el colegio frente a los demás, pero siento que no valoran su participación porque a veces se ríen (cuenta una anécdota de su colegio).”

“El niño tiene más tiempo para jugar. La niña trabaja más. A las niñas se les reprocha más. Más respetan los niños en general; trabajan más los adultos.”

Organización colectiva: “Creo que no existe un líder en mi comunidad. Identifica una persona dirigente, pero aclara que no es respetada por todos, hace alusión a problemas de rumores y conflictos. Todas las personas son importantes acá. Me siento importante para su familia, pero para mis vecinos poco.”

Ideal comunitario: “Si fuera alcalde pondría una cañería para el agua y también haría una posta médica. Aún no he pensado que va a ser cuando sea grande. (Sin embargo, en otra ocasión revela que quiere ser policía)

“Quiero que mi comunidad tenga edificios, clínicas y postas.” UT 5:

Constituyentes subjetivos de la identidad cultural.

Subjetividad y valores: “Cinco cosas que son importantes para ti”: “para mí las cosas más importantes son mi escuela, mi familia, mis amigos, mis mascotas, el desarrollo de mi comunidad.”

Memoria colectiva: “Algunas cosas que han pasado en mi comunidad que hasta ahora me acuerdo son una chocolatada por navidad; también vinieron a regalar agua potable una vez en una cisterna, e hicieron un simulacro por el fenómeno del niño.”

(Tiene dificultad al principio para precisar y contar acontecimientos que le han pasado en su vida personal; sin embargo, cuenta sobre el aniversario de su colegio y de un cumpleaños infantil.) “Es importante acordarse del pasado porque nos recuerda los momentos felices”

Identificación Colectiva (estima social y relaciones interpersonales): “En general si me siento querida por mi comunidad, pero hay veces que no tanto. Me gusta conversar más con mi familia y después con mis amigos del colegio. El colegio es como nuestra segunda casa”. (No logra mencionar acciones y hábitos que hagan sus vecinos que a ella no le gustan.)

UT 6: Aspectos observables de la identidad cultural.

Cultura objetivada (hábitos, tradiciones): “La gente de acá es buena para criar sus animales, para sembrar y regar, construir sus casas. Yo soy buena para hacer mis tareas, para la lectura, para estudiar dibujar, para el colegio. Y también soy buena para jugar”

Relaciones intercomunitarias: (Duda y cambia de opinión varias veces, pero al final dice que su comunidad si se lleva bien con Laguna Grande). “La ciudad de Santa Rosa no se parece en nada a Laguna Grande.”

Transformación cultural (cambio, productividad): Menciona una serie de cosas que han cambiado en su comunidad, pero concluye que ha cambiado poco.

LUCIA AGAPITO SANCHEZ

UT 1: Factores asociados al desarrollo de la dimensión comunicacional de la persona.

Valores: "Para mí lo más importante son mis hermanos, mi chacra, hacer mis tareas, la ayuda mutua, mis amigos, mi colegio, mi salud, mis responsabilidades, el aseo y jugar. (Ordenar de mayor a menor importancia): "Mi familia, tarea, salud propia, el aseo y la responsabilidad."

Educación: "Es importante acudir a la escuela básicamente para aprender. Más me gusta la matemática y comunicación. Mis profesores si saben los temas que enseñan; mis profesores si saben enseñar; si entiendo lo que enseñan mis profesores, ellos me tratan más o menos, porque a veces dejan demasiadas tareas cuando asisten a clases. Mis compañeros no son buenos" "sí me sirve lo que me enseñan en el colegio." "El medio de comunicación que más empleo es en primer lugar la televisión, luego la radio y los periódicos. En los periódicos la gente se entera más rápido. (¿Y por qué no la televisión?) Si. Creo que en la televisión y la radio las personas se pueden informar más rápido, además son gratis. Yo me sentiría más cómoda apareciendo en la televisión porque sale ahí todo tu personaje. Entre mis vecinos y la televisión y la radio le creo más a la televisión y los otros medios." (Tiene problemas de contar que quiere ser o hacer cuando sea grande porque lo considera un secreto. Prefiere escribirlo. Escribió que quiere ser profesora) "Porque quiero ayudar a que los niños no se peleen. Ya conversé del tema con sus padres y que ellos me han dicho que están de acuerdo."

Autoestima: "Pienso y actúo diferente que los demás. Por ejemplo, en comportarse bien y no hacer tanto escándalo. Cuando no estoy de acuerdo con algo prefiero quedarme callada. A veces siento que las otras personas no me van a entender porque no les explico bien. Más ocurre que las personas digan cosas equivocadas a que se quedan calladas."

Recursos Expresivos: "Pienso y actúo diferente que los demás. Cuando no estoy de acuerdo con algo prefiero quedarme callada. Si hay un problema entre niños me quedo callada porque no tengo nada que ver en ese problema. Si mi hermana se está peleando sí digo lo que pienso. Cuando mis padres hacen algo que no me gusta prefiero quedarme callada porque son mayor que yo. Empleo la comunicación más para expresar sentimientos y emociones, en segundo lugar, para informar"

UT 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa.

Barreras comunicativas: A veces siento que las otras personas no me van a entender porque no les explico bien. Más ocurre que las personas digan cosas equivocadas a que se quedan calladas”

Eficacia comunicativa: “Cuando me comunico con mi hermana si siento que me corresponde y me entiende. De mis padres, me comunico mejor con mi mamá, y aparte solamente con dos amigas: Diana y Kiara.”

UT 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva.

Cultura: “En Laguna Chica las personas se comunican más hablando. Escriben y leen muy poco. Las personas en laguna chica pelean y los niños no los entendemos. Hay un problema con casi todos porque uno pasa la voz a otro. Hay problemas de adultos cuando se pierden cosas”

Estrategias de participación: “Cuando las personas tienen un problema no se juntan para resolver el problema; No hay manera de que se junten. Cuando se tiene un problema la forma de que se enteren los otros es que se cuenten de unos a otros”

Capacidades y oportunidades de expresión colectiva y empoderamiento colectivo: “En Laguna Chica las personas se comunican más hablando. Escriben y leen muy poco. Cuando se tiene un problema la forma de que se enteren los otros es que se cuenten de unos a otros” ¿En laguna chica hay una persona que puede ser de guía?: Menciona a su tía, pero se refiere más el respeto al interior de su familia. “Los vecinos se unen para conversar en reuniones, pero no me acuerdo porque convocan a reunión.”

UT 4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz.

Trabajo en equipo y desempeño social: “Si me gusta trabajar en equipo. En los talleres me he sentido contenta (escoge la opción carita feliz). Me cuesta más o menos participar frente a los demás; me siento más cómoda relacionándome con los niños de mi comunidad. No tengo problemas graves con personas de mi comunidad, solamente peleas pequeñas con Kiara, pero sí con varios compañeros de mi colegio.”

“Mi comunidad está más o menos unida. En Laguna Chica los niños trabajan más; las niñas paran más tiempo en su casa; los padres les reprochan más a las niñas, los niños tienen más tiempo para jugar; a ambos les exigen estudiar igual. Los adultos tratan mejor a los niños que a las niñas. También a los adultos se le respeta más; los niños son más gritones; los adultos trabajan más; los adultos se pelean más”

Organización Colectiva: ¿En laguna chica hay una persona que puede ser de guía?: (Menciona a su tía, pero se refiere más el respeto al interior de su familia). “Los vecinos se unen para conversar en reuniones, pero no me acuerdo porque convocan a reunión.”

Ideal Comunitario: “Si fuera alcaldesa buscaría que no se peleen” (aclara que para ella es algo importante); pienso que es importante el problema de la basura porque trae enfermedades. El problema del agua también es grave.”

“Cuando sea joven quiero ser profesora, para mi comunidad, quiero que sea ordenada y tranquila.”

UT 5: Constituyentes subjetivos de la identidad cultural.

Subjetividad y valores: (Se le pide que vuelva a escribir las cinco cosas importantes para ella y si logra acordarse de casi todo) “Para mí lo más importante son mis hermanos, mi chacra, hacer mis tareas, la ayuda mutua, mis amigos, mi colegio, mi salud, mis responsabilidades, el aseo y jugar. (Ordenar de mayor a menor importancia): “Mi familia, tarea, salud propia, el aseo y la responsabilidad.”

Memoria colectiva: Me acuerdo que hubo hace años una pelea por un terreno; también recuerdo cuando vinieron a cortar árboles para leña sin permiso y hubo un problema; y cuando han venido máquinas de arado. De las cosas que me han pasado a mí recuerdo las discusiones y conflictos con mis hermanas y cuando visité con mi familia Chiclayo. (No precisa para qué sirve conocer el pasado.)

Identificación Colectiva: “No me gustan que peleen, no me gusta pelearme con mis amigos” ¿Cuánto quieres a tu comunidad?: “Mucho. Sí me siento estimada por mi comunidad.”

“Me gusta estar más tiempo con mi amiga Kiara y con mis padres y hermanas; con algunas amigas del colegio no me gusta pasar mucho tiempo”

UT 6: Aspectos observables de la identidad cultural.

Cultura objetivada (hábitos, tradiciones): “En Laguna Chica se celebran los cumpleaños y bodas. Los vecinos celebran tomando en los cumpleaños y fiestas. La gente de Laguna Chica se dedica a la chacra, algunos se dedican a la pesca y construyen ellos mismos sus casas.”

Relaciones Intercomunitarias: “Laguna Chica se lleva mal con Laguna Grande por el problema del agua para regar. Por mi parte me llevo más o menos con los niños de la otra comunidad, pero no tengo una amiga o amigo ahí.”

“Cuando vienen gente de afuera que no conocemos se les recibe bien, pero tenemos vergüenza.” “Santa Rosa se parece muy poco a Laguna Chica. Se parecen un poco porque hay una canchita para jugar y porque hay fiestas. Laguna Chica y Chiclayo no se parecen en nada.

Transformación Cultural (cambio, productividad): “En mi comunidad han cambiado las casas, muchas han mejorado. Ahora hay más gente (menciona personas que han llegado después). Creo que laguna chica si ha cambiado, aunque poco.”

“La gente de mi comunidad es buena para hacer amigos, para que nos conozcan, para compartir el agua” Se menciona una lista de actividades:

- ¿buena para la chacra?: sí.
- Para la pesca: sí.
- ¿Para vender?: no tanto.
- ¿Para construir casas? sí

“Yo soy buena para ayudar a los demás y corregirlos”

- Eres buena para las actividades de la casa: sí
- Para jugar: sí
- Para los estudios: sí
- Para hacer amigos: también
- Para bailar: “no tanto”

KAREN AGAPITO SANCHEZ

UT 1: Factores Asociados al Desarrollo de la Dimensión Comunicacional de la Persona.

Valores: “Lo más importante para mí es mi familia (En una pregunta similar no lo menciona), también estudiar, la responsabilidad y el amor.

Educación: “Es importante ir al colegio porque ahí uno aprende más. A mí me gustan más las matemáticas. Lo que aprendo en el colegio si me sirve para mi vida. Mis profesores si saben los temas y si saben enseñar; los profesores si me tratan bien; mis compañeros me tratan algunos, bien y otros no tanto. Algunos de mis compañeros me molestan y me dicen que soy cochina porque viven en el monte, pero yo me quejo con la profesora. La profesora hace que nos abracemos y ahí se acaba el problema.”

“Le suelo creer más a mis padres y a los adultos. Creo más lo que se dice en la radio.”

Autoestima: “Pienso diferente a los demás; yo no estoy tanto en la calle” “Cuando alguien hace algo que no me gusta prefiero quedarme callada para que no me metan a mí”. “Cuando no conozco a la persona sí suelo tener mucho miedo o vergüenza y siento que me pueden insultar o pegar”

Recursos Expresivos: “Me comunica más para el amor. A veces si responden como yo quisiera, a veces no. Las demás personas también tienen vergüenza, se quedan callados para que no le den problemas a la gente que no los comprenden.”

UT 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa.

Barreras comunicativas: “Cuando alguien hace algo que no me gusta prefiero quedarme callada para que no me metan a mí. Cuando no conozco a la persona sí suelo tener mucho miedo o vergüenza y siento que me pueden insultar o pegar”

Eficacia comunicativa: “Ante los problemas grandes la gente se une para pedirse perdón (narra un caso familiar). se juntan en reuniones, en el PRONOEI, y hablan de la amistad y del amor. Los vecinos le hacen más caso a la persona que habla de frente y pide que no discutan. Es una chica de Santa Rosa que no sé cómo se llama.”

UT 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva.

Cultura: “Aquí se comunican más hablando, pero le hacen más caso a lo que está escrito en un papel.” (no identifica claramente una persona líder dentro de su comunidad)

Estrategias de participación: “No he visto que las personas de Laguna Chica hayan ido a la radio o la televisión. Lo más difícil es conversar y decirles si pueden o no pueden recibirlos. En Laguna Chica la gente puede estar más unida perdonando a los que les hicieron sentir mal. Perdonando...”

Capacidades y oportunidades de expresión colectiva y empoderamiento colectivo: “Se juntan en reuniones, en el PRONOEI, y hablan de la amistad y del amor. Le hacen más caso a la persona que habla de frente y pide que no discutan. Es una chica de Santa Rosa que no sé cómo se llama” ¿Sabes dónde pueden ir para solucionar los problemas?: “sí. Al alcalde y a la policía.”

UT 4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz.

Trabajo en equipo y desempeño social: Afirma haberse sentido feliz en los talleres que se han llevado a cabo. Menciona que le costó trabajar cuando estaban los pequeños

en los talleres. “La gente de aquí se une porque son familias (pero en eso se acuerda de un conflicto familiar y lo narra apenada). Me gusta participar en público, pero me es difícil porque me da nervios”

“El niño trabaja más, también tiene más tiempo para divertirse; los dos estudian igual; la niña para más en su casa; a la niña se le reprocha más. “La gente respeta más a los abuelos; Los jóvenes y los padres trabajan más; Los padres se pelean más; los abuelos se llevan mejor; los padres toman más”

Organización Colectiva: Menciona como líder a su tía Simona que preside el vaso de leche junto con su tía Mirian. “Mis vecinos para solucionar sus problemas se juntan en reuniones, en el PRONOEI, y hablan de la amistad y del amor. Le hacen más caso a la persona que habla de frente y pide que no discutan. Es una chica de Santa Rosa que no sé cómo se llama”

Ideal Comunitario: “Si fuera alcaldesa haría que no se peleen y discutan; cambiaría el maltrato que se tienen; a la gente de acá les falta amistad, felicidad; mejor dicho les falta respetar. Quiero que en comunidad sean responsables. (Menciona que el problema del agua es importante por encima de la basura). Hasta en el colegio me han preguntado que quiero ser cuando sea grande. Quisiera ser profesora para hacer recuerdo de lo que hice en el colegio; o también policía para que ya no se peleen ni discutan”

UT 5: Constituyentes subjetivos de la identidad cultural.

Subjetividad y valores: “En mi familia creen en Dios. Las cinco cosas más importantes para mí son: Ser amable, la alegría, el amor, la amistad y estudiar.”

Memoria colectiva: Tres cosas que hayan pasado en tu comunidad y que te acuerdas muy bien: “Me acuerdo el cumpleaños de mi mamá cuando en un video la felicitamos.” Luego tiene dificultad para precisar que cosas recuerda. Se le pregunta por acontecimientos que han relatado sus compañeros y en ese caso si los recuerda.

Agrega que recuerda las muchas veces que se ha peleado con sus hermanas.

“Conocer nuestro pasado sirve para saber cómo eran las familias aquí y para recordar si hemos estado unidos”

Identificación Colectiva: “Quiero mucho a mi comunidad.” ¿Te sientes querida por la gente de tu comunidad?: “si, más o menos. Algunas veces me respetan”. Menciona que le gusta estar más tiempo con su familia, especialmente con sus hermanas.

“Las cosas que hacen mis vecinos y que a mí no me gusta es pelearse y hablarse mal. Eso no me gusta”

UT 6: Aspectos observables de la identidad cultural.

Cultura objetivada (hábitos, tradiciones): “La fiesta más importante que se celebra es la navidad. No recuerdo haber visto unirse a mi comunidad para trabajos comunales.”

Relaciones intercomunitarias: “La gente de Laguna Chica se lleva más o menos con la gente de laguna grande; a veces se pelan los de allá con los de acá y al revés. Laguna Chica no se parece a Santa Rosa; Chiclayo se parece a Laguna Chica en que la gente se respeta. Chiclayo es más bonito porque aquí hay bolsas, acequias, y en Chiclayo hay casas carreteras y plantas.”

Transformación Cultural (cambio, productividad): “Mi comunidad si ha cambiado desde que yo era pequeña, ahora se pelean menos, las casas han cambiado y han venido a vivir más gente acá. La gente de mi comunidad es buena para estar juntos, ser buenos y amables, saludar.

Se menciona una lista de actividades para que responda según sea el caso:

- ¿buena para la chacra?: sí.
- Para la pesca: sí. algunos
- ¿Para vender?: sí. Vende mi tía Miriam (se refiere a una tienda de la comunidad)
- ¿Para construir casas? Sí, pocos. Mi casa lo hicieron unos tíos míos que vinieron de Chacupe.

“Yo soy buena para ayudar, ser amable y ser buena con mis hermanos”

- Parar hacer ejercicio: si, si lo hago.
- Para hablar en público: si
- Para cantar: si, me gusta.
- Para bailar: si
- Para pintar: si

ALEXANDER AGAPITO AGAPITO

UT 1: Factores Asociados al Desarrollo de la Dimensión Comunicacional de la Persona.

Valores: “Las cosas más importantes para mí: Que no boten el agua, amarse unos a otros, que no se peleen.”

- Tu familia: mucho

- Amistad: poco
- La unión: mucho
- Dios: mucho

Educación: “Es muy importante ir a la escuela para aprender. Mis profesores si saben los temas que enseñan; si saben enseñar; si entiendo lo que me enseñan (lo duda un poco); mis profesores me tratan bien; mis compañeros no todos son buenos, cuando alguno me pega yo también les pego. Lo que aprende le sirve para aprender, sacar preguntas y leer”

“Creo más a la radio y la televisión porque ellos lo graban” (incluso por sobre su familia).

Autoestima: “A diferencia de mis amigos no me gusta pelear. Prefiero quedarme callado cuando no estoy de acuerdo, pero cuando se peleen mis amigos prefiero intervenir y calmar las cosas. Me siento muy importante para su familia y poco para su comunidad.”

Recursos Expresivos: “Me comunico más para pedir algo; cuando me comunico si logro lo que quiero. Sí me ha pasado algunas veces en que no sé cómo decir algo, y a veces me siento triste; se me hace difícil decirle cosas a mi mamá por que se vaya a molestar.”

UT 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa.

Barreras comunicativas: “Sí me ha pasado algunas veces en que no sé cómo decir algo, y a veces me siento triste; se me hace difícil decirle cosas a mi mamá por que se vaya a molestar.”

Eficacia comunicativa: Me comunico más para pedir algo; cuando me comunico si logro lo que quiero. Las personas de Laguna Chica si se juntan para solucionar sus problemas, por ejemplo, cuando tuvieron un problema de la luz (cuenta un problema familiar en la que se llegó a una solución)”

UT 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva.

Cultura: “Las personas de aquí solucionan sus problemas hablando, no tanto escriben” (No identifica un líder comunitario).

Estrategias de participación: “Nunca mis vecinos han salido en la televisión y la radio, sería importante para que llamen a mi familia. Es difícil ponerse de acuerdo. Si me siento seguro aquí porque a pesar de todo, las personas si podrán solucionar sus problemas”

Capacidades y oportunidades de expresión colectiva y empoderamiento colectivo: No identifica a ningún líder o persona respetada en su comunidad porque “todos hablan mal de alguien”. (Tampoco identifica alguna autoridad).

UT 4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz.

Trabajo en equipo y desempeño social: Afirma haberse sentido alegre en los talleres. Se sintió bien trabajando con su amigo Santos. “No me gusta tanto participar frente a los demás, siempre tengo vergüenza, cuando trabajo en grupo ya no tengo vergüenza. Me cuesta mucho leer y hablar frente a los demás.”

“El niño trabaja más; el niño tiene más tiempo para jugar fuera de casa; los dos estudian por igual; al niño se le grita más; a los niños le gusta pelearse más que a las niñas; los niños son más importantes que las niñas. A los ancianos se les respeta más; los adultos trabajan más que todos; a los viejitos se les cuida más.”

Organización Colectiva: (Considera que su comunidad está muy unida. No identifica un líder comunitario. Tampoco identifica alguna autoridad).

Ideal Comunitario: “Si fuera alcalde haría la pista, pondría el agua, el desagüe, apoyaría con eternit (calaminas) para los techos. Cuando sea joven quiero que mi comunidad este bien, que las personas no boten el agua ni que boten basura a las calles”.

UT 5: Constituyentes subjetivos de la identidad cultural.

Subjetividad y valores: “Las cosas más importantes para mí: Que no boten el agua, amarse unos a otros, que no se peleen.”

- Tu familia: mucho
- Amistad: poco
- La unión: mucho
- Dios: mucho

Memoria colectiva: ¿Tres cosas que hayan pasado en tu comunidad y que te acuerdas muy bien?: No se acuerda libremente acontecimientos importantes, pero cuando se le consulta por sucesos que han contado los otros entrevistados comienza a comunicar otros sucesos como “cuando hicieron rompe muelles en el camino” o las recientes mediciones de terreno en el camino para que se construya la pista:

“Recuerdo que cuando estuve en Lima me operaron de una bolita de agua debajo de la lengua en el hospital del niño cuando tenía más o menos siete años. Me fui con mis

papás y mis hermanos. Estuve más o menos una semana en la casa de mi tío. Conocer el pasado sirve porque es bueno poder contarle a los demás.”

Identificación Colectiva: ¿Cuánto quieres a tu comunidad?: mucho. ¿Te sientes querido por la gente de tu comunidad?: “Poco. Porque no me contestan el saludo, como mi tía la mamá de Juan porque ya no se habla con mi mamá. Me gusta estar más tiempo con Santos, Julio, Cesar... con las personas que no me gusta andar es con Dilmer y su primo porque son un poco atrevidos. Ahora no estoy peleado con nadie. No me gusta que nos riñamos y peleamos.”

UT 6: Aspectos observables de la identidad cultural.

Cultura objetivada (hábitos, tradiciones) “Las fiestas y/o actividades importantes en mi comunidad son los matrimonios, la navidad y cuando queman los muñecos en año nuevo”

Relaciones intercomunitarias: “La gente de aquí y la gente de Laguna Grande se llevan poco, pero si hay personas de las dos comunidades que se llevan bien. Los de abajo (se refiere a la otra comunidad) son abusivos tomando, toman bastante” Confiesa que hay un niño de la otra Laguna con el que está peleado y no se hablan hace tiempo. “Tengo un poco de vergüenza cuando vienen extraños a la comunidad.

Los vecinos tratan bien a los visitantes.”

“Santa Rosa ciudad se parece a Laguna Chica en las casas. No conozco Chiclayo, pero sí Lima y no se parece a Laguna Chica. En Lima hay bastante gente, es grande y hay bastante carros”

Transformación Cultural (cambio, productividad): La gente de mi comunidad es buena para para ayudarse”

- ¿para la chacra?: Sí
- ¿Para la pesca?: Sí
- ¿Para construir casas? Sí
- ¿Para vender? Sí, todas las personas.

“Yo soy bueno para estudiar y para trabajar, No sé pescar pero si voy a ir algún día”

En una lista coloca las cosas que le gusta hacer o para las que se considera hábil:

- Para estudiar
- Para trabajar
- Para ayudar

- Para pescar

SANTOS JAVIER TORRES SÁNCHEZ Y ROSSY ANAYELI TORRES SÁNCHEZ

U.T. 1: Factores asociados al desarrollo de la dimensión comunicacional de la persona.

Autoestima:

SANTOS: “Me da vergüenza hablar delante de los demás porque tengo miedo de que se vayan a reír. Sí me siento querido por mis padres. Con mis vecinos no me siento así, sólo con algunos. Me siento bien de pensar diferente que los demás.” Educación:

ROSSY. “Pienso que es importante ir al colegio porque ahí nos enseñan a educarnos. Los temas que me enseñan sí me sirven, porque aprendemos más, nos enseñan a educarnos: a respetar y a no contestar a nuestros padres.”

SANTOS: Es importante ir al colegio porque ahí nos enseñan y aprendemos cosas. Los profesores sí saben enseñar y saben lo que enseñan. A veces les entiendo a mis profesores. No todos los compañeros son buenos, algunos insultan y pelean.

Soy bueno para tocar batería, órgano, para estudiar y para el deporte.”

Recursos expresivos:

SANTOS: “No me gusta hablar delante de los demás, me da vergüenza porque tengo miedo de que se rían. Si tengo que decir algo, prefiero escribir que hablar. Cuando opino algo diferente prefiero decirlo, porque puede estar bien, puede ser bueno.

ROSSY: “Cuando opino diferente prefiero callarme, porque si todos ya decidieron, no se siente bien ser la única que no está de acuerdo. Me comunico más para jugar”

Valores: “Las cosas más importantes son: mi familia, abuelos, mi comunidad, mis estudios, mis tíos. Si pudiera traer cosas de Chiclayo, sería tiendas, carros, casas.”

U.T. 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa.

Eficacia comunicativa:

SANTOS: “Cuando viene una persona de afuera los adultos los reciben alegres y con cariño. La comunidad se une para celebrar cumpleaños, matrimonios, vigiliass (sepelios), Navidad. A veces es unida. Cuando opino algo diferente prefiero decirlo, porque puede estar bien. Más me comunico para jugar. A veces nos hacen caso, a veces no. A veces otras personas no nos hacen caso porque no nos conocen.

ROSSY: No siempre cuando me comunico nos hacen caso, a veces no nos saben entender”

Barreras comunicativas:

SANTOS Y ROSSY: “Creo que a veces no me hacen caso porque tengo miedo, no estoy seguro de lo que voy a decir.”

ROSSY: “Me da vergüenza hablar delante de los demás porque tengo miedo de que se vayan a reír. Las comunidades de Laguna Grande y Laguna Chica se llevan más o menos, a veces discuten. Cuando opino diferente prefiero callarme, porque si todos ya decidieron, no se siente bien ser la única que no está de acuerdo.”

U.T. 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva.

Cultura:

SANTOS: En el colegio y en mi casa me siento cómodo. No me gusta hablar delante de muchas personas, si se puede, prefiero escribirlo. Si fuera alcalde, cambiaría cosas como: la pista, el comedor, construiría casas, pondría agua y desagüe. Me gustaría estudiar y hacer música. Me gusta pasar tiempo con mis primos.

Aquí en Laguna Chica es más importante lo que se habla.”

ROSSY. Me gusta pasar tiempo con mis amigas y mis primos. La comunidad se une para celebrar cumpleaños, matrimonios, vigiliass (sepelios), Navidad. Aquí las personas le dan mas importancia lo que se habla”

Capacidad y oportunidades de expresión colectiva:

SANTOS: “Le hago más caso a mis papás y a la T.V. Nunca ha salido una persona de Laguna Chica por T.V. Sí me parece importante salir por la T.V. para estar informado.”

ROSSY: “Entre la televisión y mis papás yo les creo más a mis padres. Es importante salir de la televisión porque ahí se nos informa lo que ha pasado. Una ocasión en que las personas se unieron fue cuando les venía mucho la luz y se juntaron para acordar.”

Estrategias de participación/ Empoderamiento colectivo:

SANTOS Y ROSSY: “No hay nadie que sea líder en la comunidad. Las personas se reúnen cuando hay un problema para tratar, pero no son todos, aunque sí se les invita a todos. Siempre llegan a un acuerdo.”

U.T. 4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz.

Trabajo en equipo:

SANTOS. “Las personas de laguna chica al final siempre pueden ponerse de acuerdo”

ROSSY: “No hay nadie que sea líder en la comunidad. Las personas se reúnen cuando hay un problema para tratar, pero no son todos, aunque sí se les invita a todos. Siempre llegan a un acuerdo. Me siento bien en el colegio y en Laguna Chica.”

Desempeño social:

SANTOS: “Los adultos tratan bien a los niños. Niño y niña estudian mucho. Niño y niña trabajan bastante. Los padres les exigen más a las niñas. Los niños se pelean más. Las niñas son las que mayormente están en la casa haciendo cosas.”

ROSSY: “Las niñas estudian más Los niños trabajan más; los padres les exigen más a los niños. Los niños se pelean más. Las niñas son las que mayormente están en la casa haciendo cosas. Los niños a veces se pelean con las niñas. Los adultos pelean más que los niños. Los adultos trabajan más que los niños. Los más respetados son los ancianos. Y los ancianos son los que tratan mejor a los niños, sus nietos.”

Organización colectiva: “No hay nadie en especial que pueda hacer de líder, cuando vivía era mi bisabuela. Los adultos trabajan más que los niños. Los más respetados son los ancianos. Y los ancianos son los que tratan mejor a los niños, sus nietos. Cuando hay problemas, las personas se reúnen y siempre pueden llegar a un acuerdo.”

Ideal comunitario: “Si fuera alcalde, en Laguna Chica cambiaría 1) la pista, 2) el comedor, 3) construir casas, 4) poner agua y desagüe.

U.T. 5: Constituyentes subjetivos de la identidad cultural.

Subjetividad y valores:

SANTOS: “Las cosas más importantes son: mi familia, abuelos, mi comunidad, mis estudios, mis tíos. Si pudiera traer cosas de Chiclayo, sería tiendas, carros, casas. Me gusta pasar tiempo con mis primos. No me gusta que los adultos tomen.”

ROSSY: “Me gusta pasar más tiempo con mis amigas. No me gusta que la gente mayor se pelee. Las personas se unen para fiestas.” Memoria colectiva:

SANTOS: “Cuando mi bisabuela vivía, a ella le hacían caso porque la mayoría eran sus sobrinos. Algunas cosas importantes que han pasado aquí son: iban a poner agua y no cumplieron, iban a componer la pista, pero no cumplieron; se pelean entre vecinos y nos han venido a capacitar contra el fenómeno El Niño. Recordar el pasado es útil para ya no hacer otra vez lo malo.”

Identificación colectiva (estima social y relaciones interpersonales):

SANTOS: “Hay algunas cosas que hacen mis vecinos y que no haría, como tomar.”

ROSSY: “Los adultos tratan bien a los niños. Niño y niña estudian mucho. Niño y niña trabajan bastante. Los padres les exigen más a las niñas. Los niños se pelean más. Las niñas son las que mayormente están en la casa haciendo cosas. Los niños a veces se pelean con las niñas. Lo que no me gusta es los adultos peleen. . Las personas sí se unen cuando hay fiestas (cumpleaños, Navidad, matrimonios, vigiliass). Me he llevado bien con todos en los talleres.”

U.T. 6: Aspectos observables de la identidad cultural.

Cultura objetivada (hábitos, tradiciones):

SANTOS: “La gente de Laguna Chica es buena para construir casa de adobe, algunas para pescar.”

ROSSY: “Para cocinar, para la chacra, para vender, para pescar. Las personas se unen para fiestas, como cumpleaños, matrimonios, vigiliass (sepelios), Navidad.”

Relaciones intercomunitarias:

SANTOS. “Las personas de Laguna Chica discuten algunas veces con las de Laguna Grande, pero se llevan bien.”

ROSSY: “Se llevan más o menos, a veces discuten. Laguna Chica se parece poco a Santa Rosa, y no se parece en nada a Chiclayo, por ejemplo, tiene carreteras. Algunas cosas de Chiclayo las traería a Laguna Chica, como las tiendas, carros y casas.”

Transformación cultural (cambio, productividad):

ROSSY: “Laguna Chica ha cambiado mucho en la cantidad de casas: ahora hay más gente viviendo aquí. Las personas no han cambiado, ni en lo bueno ni en lo malo.”

LAGUNA GRANDE

STANI MARISOL AGAPITO LLONTOP

UT 1: Factores asociados al desarrollo de la dimensión comunicacional de la persona.

Valores: Cinco cosas más importantes para mí: “Respetar; la obediencia a mis padres; cuidar a mis hermanos; apoyar a mis tíos; que la gente no se pelee.”

“Pienso diferente que los demás porque no tenemos las mismas ideas. Me siento bien pensando diferente.”

Educación: “Es importante ir a la escuela para aprender. Mis profesores si saben los temas, si saben enseñar, mis profesores si me tratan bien, sobre todo mi profesora.”

“Yo le creo más a mi familia, no importa lo que diga la televisión o la radio” “mis vecinos no han ido a la radio y la televisión, pero no es muy importante que vayan”

Autoestima: “Quisiera ser doctora para ayudar. Quisiera ser chef porque permite ayudar. Cuando no estoy de acuerdo con alguien decir lo que pienso, así me equivoque.”

Recursos expresivos: “Uso más la comunicación para contar algo, pero a veces logro que me entiendan y me siento mal. Más me comprenden mis padres. Mis tíos no nos comprenden bien. Cuando no nos comprenden bien es porque no nos prestan atención. Cuando no me hacen caso yo prefiero quedarme callada porque si insisto e insisto va a ser igual. No me gusta conversar mucho con mis tíos, pero con la mamá de sarita. ¡Uy si, con ella nos quedamos converse y converse! ¿Sabes cuántas palabras hablamos las mujeres? 4000 y los hombres 1500. Las mujeres hablamos más que los hombres. En mi casa mi mamá habla y habla hasta las 10 y mi papá escucha, y mi mamá sigue y sigue hasta que mi papá se aburre y se queda dormido.

Nosotras a los hombres no les dejamos hablar mucho”

U.T. 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa.

Eficacia comunicativa: “Cuando tienen un problema grande aquí en Laguna Grande si se unen para solucionarlo. Cuando se reúnen si llegan a un acuerdo, pero no siempre hacen lo que acuerdan después.”

Barreras comunicativas: “... A veces logro que me entiendan y me siento mal. Más me comprenden mis padres. Mis tíos no nos comprenden bien. Cuando no nos comprenden bien es porque no nos prestan atención. Cuando no me hacen caso yo prefiero quedarme callada porque si insisto e insisto va a ser igual.”

U.T. 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva.

Cultura: “Aquí es más importante lo que se habla, lo que se dice. Considero que mi abuelo es un líder porque los vecinos le escuchan y le hacen caso.” “La gente de acá es buena para ayudarse y compartir, por ejemplo, a mi abuelito lo ha atropellado una moto y los vecinos se han unido para ayudarlo. Cuando alguien viene a la comunidad por primera vez al principio se siente vergüenza. Mi mamá los recibe con desconfianza, pero cuando son los amigos de mi papá si los conoce. Acá las mujeres son más desconfiadas que los varones.”

Capacidad y oportunidades de expresión colectiva: “Cuando tienen un problema grande aquí en Laguna Grande si se unen para solucionarlo. Cuando se reúnen si llegan a un acuerdo, pero no siempre hacen lo que acuerdan después.”

Estrategias de participación/ Empoderamiento colectivo: “La gente de acá es buena para ayudarse y compartir, por ejemplo, a mi abuelito lo ha atropellado una moto y los vecinos se han unido para ayudarlo. Cuando tienen un problema grande aquí en Laguna Grande si se unen para solucionarlo. Cuando se reúnen si llegan a un acuerdo, pero no siempre hacen lo que acuerdan después.”

U.T. 4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz.

Trabajo en equipo y desempeño social: “Si me gusta trabajar en equipo. Me he sentido contenta trabajando en los talleres.”

Organización colectiva: “Considero que mi abuelo es un líder porque los vecinos le escuchan y le hacen caso. Cuando tienen un problema grande aquí si se unen para solucionarlo. Cuando se reúnen si llegan a un acuerdo, pero no siempre hacen lo que acuerdan después.”

Ideal comunitario: “De mi comunidad cambiaría la basura que hay, o sea que venga el camión de basura. También haría la pista con cemento. Quisiera tener dos carreras: doctora y profesora para ayudar y para que aprendan los niños.”

U.T. 5: Constituyentes subjetivos de la identidad cultural.

Subjetividad y valores: Cinco cosas más importantes para mí: “Respetar; la obediencia a mis padres; cuidar a mis hermanos; apoyar a mis tíos; que la gente no se peleee. No me gusta que peleen; es que son como los niños chiquitos.”

Memoria colectiva: “Me acuerdo cuando un niño el día que lo iban a bautizar a un pozo de agua. Estaba jugando, y ¡pump! cayó al agua, y ahí mi prima lo vio y se tiró con todo y ropa lo rescató. Más recientemente también me acuerdo que vinieron unos señores que dijeron que nos iban a traer calaminas para la lluvia, pero ¡harto que nos dieron! La reunión fue en mi casa, aquí afuera.”

“Otro hecho importante fue cuando robaron, ¡Uy varias veces! A mi robaron una ternera. Para la navidad a mi tía le robaron sus pavos chiquitos, conejos. Mi tía para la navidad había dejado cocinando el pavo, y se fueron a dormir confiados y le llevaron todos sus cuyes y muchos pavos.”

“Como dijo sarita es bueno recordar la historia para tener más cuidado, si estoy de acuerdo con ella porque nos ayuda no cometer los mismos errores. Por ejemplo, para que ya no nos roben.”

Identificación colectiva (estima social y relaciones interpersonales): “Me siento segura en mi comunidad. De mis vecinos No me gusta que peleen; es que son como los niños chiquitos. Me gusta estar más tiempo con mis padres, con mis abuelos y con mis primos, y más con Sarita y Danixa.”

U.T. 6: Aspectos observables de la identidad cultural.

Cultura objetivada (hábitos, tradiciones): “La gente de acá es buena para ayudarse y compartir, por ejemplo a mi abuelito lo ha atropellado una moto y los vecinos se han unido para ayudarlo.” ¿Para qué es buena la gente de acá?:

- Para pescar: sí
- ¿para la chacra?: Sí
- ¿para vender?: Sí
- ¿para construir sus casas?: Sí

Relaciones intercomunitarias: “Esta comunidad se lleva poco con la otra comunidad, no sé... Allá hay una señora que es bien problemática. A mi tía Guadalupe le ha hecho problemas porque se fue a llamar a la policía para decirles que mi tía estaba robando la luz y ahí se armó un problemón, pero la señora quedó mal porque mi tía mostró todos sus papeles porque ella había pagado para poner un medidor. Cuando alguien viene a la comunidad por primera vez al principio se siente vergüenza. Mi mamá los recibe con desconfianza, pero cuando son los amigos de mi papá si los conoce. Acá las mujeres son más desconfiadas que los varones.

“Santa Rosa, ciudad, no se parece mucho a Laguna Grande porque allá no hay tantas plantas; allá no hay lagunas; allá tienen piso y acá no; además que acá los niños juegan más.”

“Las cosas que me gustaría que existan acá y que sí existen allá son los parques y la pista y el camión de basura; acá también va a ver una canchita como La

Bombonera de allá, donde juegan partido. Si conozco Chiclayo; me gusta Chiclayo, su parque cuando sale el agua. Me gustaría que acá haya un parque, también tiendas comerciales como Metro.”

Transformación cultural (cambio, productividad): “Mi comunidad si ha cambiado en muchas cosas. Ha mejorado. La gente de acá es buena para ayudarse y compartir, por

ejemplo a mi abuelito lo ha atropellado una moto y los vecinos se han unido para ayudarlo.”

¿Para qué es buena la gente de acá?:

- Para pescar: sí
- ¿para la chacra?: sí
- ¿para vender?: sí
- ¿para construir sus casas?: sí

“Yo soy bueno para ayudar; me gusta pintar, bailar. ¡Uy me encanta bailar!”

SARITA PISFIL AGAPITO

UT1: Factores asociados al desarrollo de la dimensión comunicacional de la persona.

Valores: “Pienso diferente a los demás. Yo me atrevo a decir lo que pienso para ver si lo que pienso está bien o está mal. Las cinco cosas más importantes para mí son que no boten la basura para que no contaminen el medio ambiente; también es importante que no se peleen entre amigos; oponer nuestras opiniones; que la gente no discuta, ayudar a los padres.”

Educación: “Yo quiero ser chef para ayudar a las madres cocinar. Es importante ir al colegio para aprender. Mis profesores si saben los temas, si saben enseñar, mis profesores me tratan bien a veces; mis compañeros se comportan más o menos porque a veces insultan, ponen sobre apodos. Yo creo más a mi familia. No han ido a la radio o a la televisión mis vecinos.”

Autoestima: “Me siento segura en este lugar. Yo soy buena para obedecer y saludar a mis papás, a mis abuelos a mis tíos porque si no se molestan (ríe). Pienso diferente a los demás. Yo me atrevo a decir lo que pienso para ver si lo que pienso está bien o está mal.”

Recursos expresivos: “Uso más la comunicación para expresar mis sentimientos; cuando expreso algo siento muchas veces que la otra persona no me hace caso. No prefiero insistir sino más bien quedarme callado. Me gusta conversar con mis padres y primos porque tienes confianza de contarles las cosas que suceden.”

U.T. 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa.

Eficacia comunicativa: “Me gusta conversar con mis padres y primos porque tienes confianza de contarles las cosas que suceden. Cuando tienen un problema grande la gente se unen para solucionarlo.”

Barreras comunicativas: “Cuando expreso algo siento muchas veces que la otra persona no me hace caso. No prefiero insistir sino más bien quedarme callado.”

U.T. 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva.

Cultura: “Aquí es más importante lo que se escribe. Cuando llega gente nueva sentimos algo de vergüenza por que no conocemos bien a las personas.”

Capacidad y oportunidades de expresión colectiva: “No siempre las personas se unen para solucionar problemas, porque algunos no quieren colaborar porque no tiene plata o simplemente no tienen la voluntad. No han ido a la radio o a la televisión mis vecinos.”

U.T. 4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz.

Trabajo en equipo y desempeño social: “No siempre las personas se unen para solucionar problemas, porque algunos no quieren colaborar porque no tiene plata o simplemente no tienen la voluntad.”

Organización colectiva: “Mi abuelo es líder por que las personas le escuchan y le hacen caso.”

Ideal comunitario: “Si fuera alcalde de Santa Rosa la pista lo haría como en Santa Rosa con cementito. Pondría el desagüe para que no boten el agua sucia y pondría agua porque el alcalde nos prometió y no hizo nada. Más ha hecho el presidente de la comunidad (identifica a las autoridades de su distrito). El alcalde nos dijo que nos iba hacer el parque y nada; también un PRONOEI, por que el PRONOEI de allá abajo tiene el techo roto y cuando cae lluvia pasa el agua.”

“Cuando sea joven quiero ser chef y doctora. Ya hable con mis padres y me han dicho que me van a poyar. Quisiera ser chef para aprenderá cocinar más.”

U.T. 5: Constituyentes subjetivos de la identidad cultural.

Subjetividad y valores: “No me gusta que se agarren las cosas los niños, por ejemplo, a veces se llevan las llaves de las casas. Las cinco cosas más importantes para mí: Que no boten la basura para que no contaminen el medio ambiente; también es importante que no se peleen entre amigos; oponer nuestras opiniones; que la gente no discuta, ayudar a los padres.”

Memoria colectiva: Tres cosas que recuerdes de la historia de tu comunidad: Los accidentes cuando era niña.” (Complementa la anécdota de Stany del niño que cayó a

un pozo). También cuando han robado en la comunidad, a mí una vez me robaron unos chivitos.”

“Es bueno recordar el pasado para tener más cuidado y no cometer los mismos errores.”

Identificación colectiva (estima social y relaciones interpersonales): “No me gusta que se agarren las cosas los niños, por ejemplo a veces se llevan las llaves de las casas.”

“Me gusta conversar con mis padres y primos porque tienes confianza de contarles las cosas que suceden.”

“No me gusta conversar mucho con mis primas; solo con Stany y Danixa. Mis otras primas hablan malas cosas de nosotras a sus mamás” (Cuenta anécdotas de la mala relación con algunas de sus primos). Yo no tengo problemas con nadie ahora. Si me hablo con Alexander a diferencia de Stany.”

U.T. 6: Aspectos observables de la identidad cultural.

Cultura objetivada (hábitos, tradiciones): “La gente de acá es buena para ayudarse. Por ejemplo, en el accidente de mi abuelito.”

- Para pescar: sí
- para la chacra: Sí
- Para vender: No, tanto
- Para construir sus casas: Sí

Relaciones intercomunitarias: “Los niños de aquí si se llevan bien con los de Laguna Chica, pero no todos porque hay algunos que no se llevan bien. Cuando llega gente nueva sentimos algo de vergüenza por que no conocemos bien a las personas.

Si conozco Chiclayo, me gustan los juegos que hay.”

Transformación cultural (cambio, productividad): “Mi comunidad ha cambiado mucho. Por ejemplo ya no se pelean mucho. Cuando se pelean los grandes también ya no se hablan los chiquitos.”

“Si ha venido más gente. Las casas han cambiado, ahora hay algunas casas de ladrillos.”

La gente de acá es buena para...: “Para ayudarse, por ejemplo en el accidente de mi abuelito.”

- Para pescar: sí

- Para la chacra: Sí
- Para vender: No, tanto
- Para construir sus casas: Sí

“Yo soy buena para obedecer y saludar a mis papás, a mis abuelos a mis tíos porque si no se molestan.”

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

GUÍA DE ENTREVISTA

U.T. 1: Aspectos asociados a la relación de la persona con su entorno

Una primera observación al iniciar la entrevista fue que los niños y niñas no comprendían la categoría “comunidad”, por lo que no la aplicaban al lugar donde viven. Esto llevó a reformular la pregunta por otra en la que pudiéramos conocer cómo calificaban sus respectivas comunidades. De esto resultó que los niños identifican sus comunidades con tres categorías: ciudad, pueblo y campo. La categoría más empleada para referirse a Laguna Grande/ Laguna Chica es “ciudad”. Sin embargo, en algunos casos se evidenció una diferenciación entre los términos “ciudad” y “pueblo”, y en estos casos, se calificó la comunidad como “pueblo”. Un caso aislado (Estefani) consideró la palabra “campo”.

En este aspecto se evidencia una falta de precisión para calificar la comunidad en que viven, asociado al aspecto de la misma que les resulta relevante: el escenario geográfico, la infraestructura, la demografía, etc.

Asociada a esta observación, se puede mencionar las respuestas ante la pregunta “¿les gustaría que aquí hubiera algo de lo que hay afuera de Laguna Chica/Grande?”. Hubo respuestas que hicieron alusión a lugares fuera de sus comunidades (“un parque como el de Monsefú”), mientras otras sólo hicieron referencia a cosas que les gustaban de la misma comunidad (personas, naturaleza, actividades), y ante la repregunta (“¿Qué te gustaría para tu comunidad?”), la respuesta siempre fue autorreferencial (“algo que me gustaría para Laguna Chica es que no se peleen”).

David Goleman (1997) cita a Robert Merton, quien establece una tipología de grupos e individuos entre “locales” y “cosmopolitas”. Según esta tipificación, los individuos cosmopolitas

Vuelve su mirada hacia la gente, actividades e intereses que están más allá de los confines de su vecindario o ciudad. Sus amigos, lugar de trabajo y colegios están dispersos. Se mudan con frecuencia ya sea por razones laborales u otros motivos.

Las familias locales, en cambio,

Están muy arraigadas a su lugar. Su historia familiar suele remontarse a varias generaciones que vivieron en la misma localidad. Sus amigos, colegios y lugares de trabajo se encuentran todos en las inmediaciones. La familia local desarrolla rutinas específicas y mantiene tradiciones con respecto a sus hábitos de compra, su vida social y sus actividades recreativas. La familia cosmopolita, en cambio, tiene hábitos menos firmemente establecidos y más abiertos a la exploración y a la novedad.
(Goleman, 1997)

De acuerdo con este planteamiento, los niños y niñas de la muestra son individuos locales: la falta de claridad al momento de calificar Laguna Chica y Laguna Grande como ciudad y pueblo entraña, a su vez, falta de claridad sobre ambos conceptos. En los que distinguieron entre una y otra denominación, se puede apreciar que, intuitivamente, consideran “ciudad” como algo más grande o sofisticado que “pueblo”. En los que calificaron la comunidad como “ciudad”, se evidencia un uso genérico de dicha categoría, como “lugar donde vivimos”, sin establecer relaciones con otros conceptos.

Este uso indistinto de una misma categoría para entidades de diferentes características es abordado por Alexéi N. Leontiev (2007), cuando discute la tesis de Benjamin Whorf, sobre la influencia de las palabras en la percepción de la realidad. Leontiev observa que, en ciertas comunidades idiomáticas, existe una misma palabra para referirse a cosas que, en otros idiomas, son designadas con nombres diferentes. Whorf afirma para tales casos que estas comunidades no distinguen la diferencia de dichas cosas debido, precisamente, a que sólo cuentan con una palabra para designar a todas ellas. Leontiev, por el contrario, aduce que el hecho de que en tales comunidades se emplee indistintamente una sola palabra para nombrar cosas diferentes se debe a que, en su práctica social, es irrelevante distinguir entre cada una de ellas. (Leontiev, N. A. 2007)

Aplicado a este caso, podemos postular que, si los niños y niñas emplean indistintamente la palabra “ciudad”, mientras otros distinguen entre ciudad y pueblo, es porque para los primeros esta distinción es poco funcional. Lo cual, a su vez, indicaría que no existe en ellos la diferencia en cuanto a tamaño o sofisticación, que sí perciben los segundos. Ello se puede explicar ya que, principalmente, unos, sólo se desenvuelven en su comunidad (“individuos locales”), mientras otros interactúan en una diversidad de escenarios mayor (individuos con una visión más “cosmopolita” que los demás).

Esta caracterización de nuestros sujetos muestrales como “individuos locales” y “cosmopolitas” se refuerza ante la respuesta dada por los niños ante un hipotético

desplazamiento a otro lugar para vivir: de forma unánime respondieron que experimentarían malestar y tristeza por dejar el lugar en donde viven, haciendo alusión a las cosas, plantas, animales o personas del mismo. En este sentido, incluso quienes, según la observación anterior, poseen una visión más amplia de su escenario social, experimentan un profundo arraigo al lugar donde viven.

Pero, ¿en realidad es posible ser absolutamente cosmopolita, sin experimentar ningún tipo de arraigo a un espacio? Gilberto Giménez discute esta idea, señalando que

Las investigaciones empíricas disponibles parecen haber invalidado la tesis estructural-funcionalista que preveía la progresiva pérdida de relevancia del vínculo territorial en las sociedades modernas. Lo que se comprueba más bien es la persistencia de las identidades socioterritoriales, aunque bajo formas modificadas y según configuraciones nuevas. Por lo tanto, la pretendida contraposición entre localismo tradicional y cosmopolitismo moderno o post moderno debe ser sustituida por otra: la que se da entre localismos pre modernos y neo localismo modernos que coexisten, sin contradicción alguna, con las orientaciones cosmopolitas de tipo urbano. (...) La desterritorialización física de los sujetos sociales por desplazamiento o abandono de su lugar de origen no implica automáticamente la desterritorialización de su cultura internalizada, lo que equivaldría a una verdadera mutación de identidad. (Giménez, Gilberto. 1996, p. 25).

Sirva lo anterior para no llegar a una interpretación extremista del carácter de cosmopolitismo, sabiendo que sólo podemos referirnos a él metafóricamente

¿Cuáles son las características que configuran la cultura internalizada de los habitantes de Laguna Grande y Laguna Chica? De las descripciones hechas por los niños y niñas se puede observar que, en cuanto al territorio geográfico, sienten un gran apego a la naturaleza: chacras, plantas, animales, pozas, acequias, etc. Además, son conscientes de las debilidades y necesidad de infraestructura en las comunidades. Respecto a los hábitos de los vecinos, sobresalen varios aspectos: las actividades campesinas, celebraciones familiares (cumpleaños, matrimonios, bautismos, Navidad, Año Nuevo, visita de parientes), convivencia (clima familiar pacífico, si bien se mencionan conflictos frecuentes entre vecinos), juegos, costumbres religiosas (oración, procesiones, sepelios, cultos, etc.).

Hay un escaso conocimiento en los niños y niñas sobre la historia colectiva de sus comunidades, pero es evidente que la mayoría de vecinos son parientes, ligados en mayor

o menor grado a los primeros habitantes de la comunidad. Son más conscientes de sus historias familiares.

Todo lo mencionado constituye la “cultura internalizada” de los niños y niñas en las comunidades estudiadas. Un dato notable sobre los sujetos muestrales fue lo mucho que valoran el paisaje rural, en contacto cercano con la naturaleza. Este constituye un “geosímbolo”, que Bonnemaïson (1981), citado por Giménez, define como

Un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que, por razones políticas, religiosas o culturales, revisten a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad.”
(Bonnemaïson, 1981)

Para el caso del presente estudio, fue muy importante la identificación de tal geosímbolo, pues fue notorio, en el transcurso de la intervención, que ellos constituyen una parte esencial del imaginario de los niños y niñas de estas dos comunidades.

Además, cabe resaltar que, cuando se les propone a los niños la idea del desplazamiento, estos hacen alusión a los aspectos que, si bien constituyen parte de la geografía de Laguna Grande y Laguna Chica (casas, chacras, plantas, pozas), vendrían a constituir “bienes ambientales”, es decir “cualquier elemento de la naturaleza antropizada (sic)” (Bonnemaïson, J. 1981. pp. 14-15). Estos, por ser producto de la actividad humana sobre el paisaje virgen de la zona, vienen a constituir, a su vez, “bienes culturales”, o como se denominó para este primer instrumento, producción cultural.

Otra observación relacionada con la gran relevancia del entorno local se da ante la respuesta a las preguntas sobre hechos importantes que se realizan en las comunidades en estudio. En el presente instrumento se pudo notar tendencia a resaltar actividades cotidianas, como el barrer, lavar, cuidar a los hermanos, cultivo y riego, pesca, juegos, entre algunos otros. Esta inclinación por lo cotidiano refleja una mayor consciencia en los niños y niñas de estas comunidades respecto a su cotidianidad. A propósito de tal detalle es pertinente citar la denominación que Laura Migliorini, Paula Cardinali y Nadia Rania (2011) atribuyen a las rutinas y rituales familia, como “andamiaje para el desarrollo del niño” que potencialmente contribuye a fortalecer la identidad familiar.

Recordando la ya tratada dualidad cosmopolita-localista, se sabe que, en ambientes como las comunidades campesinas, de tendencia localistas, se desarrollan rutinas más estables. Es comprensible que, en éstas, más que en ambiente altamente urbanizados, se fortalezca la identidad familiar en mayor proporción. Esto explicaría la marcada inclinación que tienen los niños y niñas de Laguna Grande Laguna Chica – en realidad,

todos sus habitantes – hacia las actividades sociales de índole familiar. Más aun: al preguntar a los niños acerca de su capacidad de iniciativa y propuesta, se obtuvo que en el colegio no se sienten cómodos de aportar ideas, mientras que, en su ambiente familiar, por el contrario, pueden proponer ideas con mayor libertad a sus padres.

U.T. 2: Dinámica cultural y trascendencia asociada al desarrollo.

Los niños perciben a sus vecinos como “poco unidos”:

LUCÍA: “A mí no casi me parecen unidas porque los llaman y no vienen”

Esta respuesta refleja indiferencia hacia oportunidades de participación en proyectos de largo plazo. En general, la tendencia es a responder al día a día. Se deduce también una organización comunitaria pobrísima, al no haber poder de convocatoria ni liderazgos claros. Hubieron en otro tiempo personas a quienes hasta ahora se les recuerda con mucho respeto, por ser de la primera generación de habitantes de estas dos comunidades. Pero a la fecha, no hay un claro liderazgo ni un proyecto de desarrollo comunitario: las situaciones a que se responde colectivamente son meramente coyunturales.

Lo anterior constituye un punto crítico para el progreso de estas comunidades. Arizaldo Carbajal (2011), citando a Herreros, señala la participación de la población local como una de las exigencias básicas para alcanzar el desarrollo local. A su vez, Corvalán y Ferreira, citados también por Carbajal, señalan lo siguiente:

(...) se considera la participación como un proceso en el que una comunidad se compromete con la transformación de su propia realidad y asume las tareas que le corresponde. De esta manera, el movimiento de su transformación deja de ser una suma de aventuras individuales para expresarse colectivamente, bajo la forma de proyectos solidarios o propuestas comunes. Trátese de un largo proceso de aprendizaje de nuevas relaciones sociales, de nuevos modos de comportamiento, de una visión de las cosas. (Carbajal B, A. 2011. pág. 77)

Además, cabe agregar que hay algunos aspectos, sobre todo relacionado al ámbito económico, que sí suscitan en los vecinos la iniciativa de reunirse y organizarse para resolver problemática al respecto. Estos se deben principalmente a servicios básicos, como la escasez de agua en la zona, sea para el riego como para consumo humano. No obstante, estos espacios son meramente ocasionales, respondiendo más a necesidades coyunturales que a proyecto a mediano y largo plazo.

(...) las estrategias de desarrollo económico local muestran un mayor interés y preocupación por la satisfacción de las necesidades básicas en el territorio, la

mejora del empleo, ingreso y calidad de vida, así como el mantenimiento de la base de los recursos naturales y medioambientales. (CARBAJAL B, A. 2011.pág. 67)

Con relación a las peleas referidas por los niños, debe mencionarse que ellas están relacionadas, principalmente, a los recursos con los que se cuentan en Laguna Grande y Laguna Chica. Es cierto que ambos caseríos cuentan con muchas cosas en común: un mismo paisaje en el que se desenvuelven, las mismas actividades económicas, las mismas carencias básicas – de las cuales la más resaltante es, sin duda, el agua –, parentesco entre la mayoría de habitantes, lugares de culto, entre otros.

Sin embargo, en el tiempo por el cual se aplicó el presente instrumento, había una notoria inclinación por diferenciarse. Al margen del presente instrumento, luego se conoció que uno de los motivos de esta actitud se debía al agua.

Tanto Laguna Grande como Laguna Chica carecen de una fuente natural de agua, por lo que cuentan con una acequia construida por ellos que llega hasta Monsefú. A través de este canal, obtienen agua que compran a la municipalidad monsefuana, con la finalidad de regar sus campos. Pero la acequia pasa primero por Laguna Grande y luego por Laguna Chica, de manera que la corriente de agua que llega a los campos de estos últimos es menor. Mención aparte merece el hecho de que, para el consumo humano, ambas comunidades recurren a una noria construida en Laguna Grande.

Este panorama era percibido como desventajoso e injusto por los habitantes de Laguna Chica, algunos de los cuales expresaban cierto rechazo a los de Laguna Grande. Aunque esta problemática se circunscribía al ámbito laboral y los principales protagonistas de las discusiones eran los mayores, los niños y niñas también asumían estas actitudes negativas inconscientemente. Sin embargo, como se muestra en este instrumento, ellos valoran estas peleas como negativas.

Otra observación que puede anotarse es la forma en que se relacionan con la realidad extracomunitaria. Usualmente, según los testimonios, se enteran de lo que ocurre fuera de sus localidades a través de las visitas que reciben de parientes que viven fuera de la comunidad. Otros medios son la televisión y la radio. La perspectiva que reciben de los medios de comunicación es preponderantemente negativa, como se puede apreciar en la respuesta dada por una de las niñas (“En la televisión y radio se chocan, roban, matan, se pelean”). De otro lado, no todos están interesados en conocer los acontecimientos fuera de la comunidad ¿En qué medida la agenda mediática puede afectar a la percepción de la realidad y la actitud a la misma?

Es importante considerar, al respecto, si el interés frente a la realidad comunitaria y la exterior a ella corresponde a las características de su etapa de desarrollo. Algunas luces sobre el tema podemos hallar en un documento de UNICEF elaborado por Adriana Apud (2002), donde la autora describe el periodo final de la niñez (desde los 8 – 11 años de edad) en relación al trabajo en equipo y la participación:

En la etapa final de la niñez, es decir, de los 8 a los 11 años, los niños y niñas son considerados entusiastas y desarrollan la necesidad de división del trabajo y de compartir oportunidades. Asimismo, ven el trabajo en grupo como una oportunidad de demostrar su capacidad y sus primeras expresiones de autonomía; por tal motivo, muchas de las organizaciones que trabajan con niños y niñas de esta edad deben proporcionar los recursos para motivar su ánimo y llevar a cabo programas de participación que estimulen su energía frente al mundo como canal para explorar su identidad. (Apud, A. 2002)

Se puede apreciar como característico en esta etapa un primer intento de autonomía frente al mundo y una oportunidad de inserción en la realidad social inmediata: el barrio y la comunidad.

Otra caracterización de esta etapa tiene que ver con el desarrollo de la habilidad para identificar distintas perspectivas. Rogert Hart (1993) apoyándose en la teoría de Selman describe el periodo de los 7 a los 12 años de edad, como en el cual el niño y la niña “empieza a salir de sí mismo y a reflexionar sobre sus interacciones, y se da cuenta de que otras personas pueden hacer lo mismo”. Hart agrega, sin embargo, que estos preadolescentes no logran aún coordinar de manera simultánea la perspectiva de los demás con la suya.

El siguiente periodo ocurre entre los 10 y los 15 años de edad y es el de la “toma de perspectiva mutua”. El autor, apoyándose siempre en Selman, afirma que “los adolescentes que piensan en este nivel coordinan espontáneamente su perspectiva con la de otros” (Hart. 1993). Además, apunta que esta etapa es de importancia para que los niños-adolescentes puedan organizarse en grupos democráticos duraderos.

Como se desprende de las anteriores referencias, la percepción, el interés por la realidad inmediata, del entorno en el que se desenvuelven, y la potencial participación activa de parte de los niños de las edades comprendidas en nuestro grupo muestral (9-12 años de edad), están en función, en cierta medida, del periodo de desarrollo en el que se encuentran, y por supuesto a las características y capacidades personales y a las condiciones y dinámica de cada cultura.

U.T. 3: Cualidades y facultades personales asociadas al ejercicio de la comunicación

Visto panorámicamente, al desarrollar el presente instrumento se encontró, entre otras cosas, la inseguridad de los niños al hablar; la misma que reconocen cuando se les pidió una opinión sobre la manera como ellos hablan frente a otras personas. La discusión sobre esta característica, en tanto barrera comunicativa, en la interacción con los demás corresponde a la siguiente unidad temática. No obstante, es importante mencionarla aquí porque los niños y niñas del presente estudio son conscientes de la misma, lo que refleja la capacidad de valorarse a sí mismos críticamente. Además, es necesario tenerla en cuenta como una constante para obtener una visión objetiva de las potencialidades comunicativas de los menores.

En primer lugar, existen diferencias en la manera de desenvolverse frente a personas ajenas a la comunidad y cuando interactúan entre ellos. En el primer caso, la actitud tiende hacia el retraimiento, mientras que en el segundo, la comunicación se da fluida y espontáneamente. Esto, como se discutió arriba, tiene una explicación dada la tendencia al localismo de los lugareños de Laguna Grande y Laguna Chica. En todo caso, se puede agregar que no constituyen un grupo cerrado: se desenvuelven en escuelas ubicadas fuera de la comunidad, y en la medida en que alguien ajeno a su entorno los frecuenta regularmente, el trato se hace mucho más ameno.

En el caso de la capacidad de propuesta, es indicativo que estos niños y niñas mayormente planteen sus ideas en sus familias, y con relación a temas domésticos.

Otra observación a considerar es relativa a la valoración de algunas habilidades comunicativas básicas. En general, el grupo consideró importante saber leer y escribir, asociando la utilidad de estas habilidades a la vida adulta:

JULIO: "Es importante saber hablar y escribir bien porque hace que seas grande."

KIARA: "Para cuando tengas que firmar y sacar tu DNI."

ESTEFANI: "Para que de grande entiendas las letras."

Es notable ver que el dominio de la lectura y escritura es valorado como un factor de desarrollo personal. Mención aparte merece el hecho de que tanto niños y niñas que asisten a la escuela y presentan mayor facilidad de palabra asociada a un mejor desempeño escolar se muestran más desenvueltos para expresarse, tanto en la entrevista como durante los talleres.

A propósito de esto se puede citar a Gascón, citado a su vez por Peñarrieta Bedoya en su obra “Desarrollo de Habilidades Comunicativas Básicas en niños de 9 a 13 años a través de la Radio:

Se debe considerar que en ‘el grado en que un niño o joven es afectado por lo que oye, ve, lee, y su capacidad de utilizar apropiadamente las palabras, tendrá enormes implicaciones en su competencia presente y en su desarrollo futuro’.
(Peñarrieta Bedoya, L.G. 2010)

De otro lado, pese a las evidentes deficiencias que niños y niñas presentan, cabe mencionar que casi todos asisten a la escuela, y que por tanto reciben una educación que les permita, poco a poco, ganar mayor dominio del código lingüístico. En todo caso, tras la experiencia comunicacional ejecutada, se puede verificar en la población adulta la existencia de algunos valores por encima de la educación de los niños. Así, los niños “absorben” dicha escala de valores. En consecuencia, hay muchos casos de bajo rendimiento escolar e incluso deserción. A esta casuística se asocian factores económicos y culturales, en el cual los padres juegan un papel protagónico.

En efecto, esta problemática ha sido y sigue siendo abundantemente estudiada y discutida, siendo unánime la valoración de la misma como negativa y sumamente perjudicial, a largo plazo y en sentido multidimensional, para los niños. Una de estas manifestaciones es la de Fátima Natalia Elía y Juan Manuel Ordás, en la investigación

“Educación y pobreza: Trabajo infantil y educación”. Ellos describen con bastante exactitud la situación vivida en Laguna Grande y Laguna Chica, al reconocer que:

En zonas rurales, el trabajo infantil suele darse realizarse junto a miembros de la propia familia, ya sea en las producciones familiares o acompañando a los padres asalariados en el sistema de pago a destajo. Muchos niños y niñas comienzan a trabajar a la temprana edad de 6 años, junto a sus padres, en ornadas laborales prolongadas, generalmente a la intemperie (...) (Elía, F. y Ordás, J. M. 2013).

Asimismo, aciertan al atribuir la práctica del trabajo infantil a factores económicos, políticos, legales y culturales:

Particularmente, los bajos salarios, la desocupación y la subocupación obligan a muchas familias a recurrir a diferentes medidas para generar ingresos, entre las que se encuentran el trabajo de sus niños y niñas. (...) Debemos considerar que muchas veces las representaciones y discursos que se construyen en torno a los fenómenos sociales dificultan la prevención y erradicación del trabajo infantil. Estos factores llevan a legitimar o tolerar su existencia para determinados conjuntos o grupos sociales. Por ejemplo,

algunas personas dan por obvio que las niñas deben realizar trabajo doméstico en reemplazo de los adultos que no pueden encargarse de su hogar, en tareas de limpieza o cuidado de otros familiares. (Elía y Ordas. 2013. pág. 9)

Varias de estas afirmaciones se han comprobado en las comunidades santarroseñas en estudio. Todas las familias de ambas comunidades poseen una extensión de terreno para la producción de determinadas especies agrícolas. Además de ello poseen animales en mayor o menor cantidad. Para poder atender sus terrenos y los animales, ambos jefes de familia se ven en la necesidad de emplear la máxima fuerza de trabajo de que disponen. Ambos salen al campo a trabajar, y a medida que los hijos crecen, se les implica también en el trabajo: las niñas se hacen cargo de la casa – sobre todo si hay alguien a quien cuidar, de lo contrario también se unen al trabajo campesino –, mientras los niños acompañan al campo. Este es un patrón de conducta común en muchas familias de Latinoamérica, como lo muestra Antonio Sandoval Dávila (2007), de México, quien citando a Vicherat, nota que:

Muchas actividades que realizan los menores son de apoyo a las necesidades de hogares que necesitan contar con mano de obra para el negocio familiar, como ayuda en el trabajo que desempeñan los padres o en las actividades agropecuarias en la agricultura de subsistencia, en labores que, según la opinión de los adultos, no pone en riesgo su salud e integridad, las cuales, además, les permite adquirir un conjunto de habilidades y destrezas útiles para la vida adulta. (Sandoval Ávila, A. 2007)

En este contexto, es evidente la priorización que varias familias hacen del trabajo sobre el estudio, por lo que la mayoría de niños y niñas presentan asistencia irregular a clases, rendimiento bajo, y hasta varios casos de deserción escolar.

(...) la trayectoria educativa de los niños de los sectores más vulnerables, y especialmente de aquellos que trabajan, con frecuencia no es exitosa. Por el contrario, su paso por la escuela se caracteriza por las dificultades para asistir a ella con regularidad, los bajos logros en el aprendizaje, el fracaso escolar y, finalmente, el abandono. (Elía y Orda, pág. 14)

En lo referente a la inteligencia emocional, en el presente instrumento se pueden apreciar ciertas estrategias de autocontrol para manejar la ira, si bien las mismas están más orientadas a la evasión que a la resolución del conflicto:

SANTOS: “Sí, cuando estoy molesto con mi hermano me voy afuera”.

ESTEFANI: “Cuando estoy molesta tengo que hacer mis quehaceres con mi mamá. Un poco me sé controlar”.

De esta última respuesta, por ejemplo, se percibe que una forma de controlar las emociones negativas es canalizándolas hacia otras actividades cotidianas.

No obstante, se observa algo diferente cuando la emoción a enfrentar es el miedo. Ante el mismo, todos los participantes aceptaron sentirse dominados y, finalmente, optar por quedarse callados.

TODOS “Me gana el miedo y me quedo callado”.

Haciendo un balance entre estas actitudes, se puede afirmar que la mayoría de reacciones de los y las participantes son de tendencia evasiva, siendo en ellos el miedo la emoción más limitante, pues llega a situaciones en que anula la capacidad de respuesta de los niños y niñas.

Con relación al aprendizaje, de la presente entrevista se ha podido inferir ciertos bloqueos debido a la vergüenza y al miedo. En un caso específico, al menos, se puede reconocer que estas emociones se asocian a experiencias de castigo físico. Estas emociones negativas no propiciarían un clima óptimo para el aprendizaje y la comunicación en estos niños.

Respecto a la mutua influencia entre cognición y emoción en el aprendizaje, García Retana, explica que:

(...) la razón y a la emoción son dos aspectos que existen de manera conjunta y porque se hayan inextricablemente unidos en la mente del individuo, lo que los lleva a actuar de manera conjunta, ligados a los conocimientos adquiridos. De hecho, es merced a la necesidad o interés que presenta una persona por adquirir determinados conocimientos, que las emociones y sentimientos influyen en su adquisición, evidenciando que todo lo que hacemos, pensamos, imaginamos o recordamos, es posible por cuanto las partes racional y emocional del cerebro trabajan conjuntamente, mostrando una dependencia una de la otra. (García, J. A.

2012).

Una de las maneras en que las emociones influyen en el aprendizaje tiene que ver con la motivación. En el mismo texto, el autor referenciado arriba, enfatiza que:

Debemos tener claro que no se aprende lo que no se quiere aprender; no se aprende aquello que no motiva; y si algo no motiva se debe a que no genera emociones compartidas que impulsen a la acción en esa dirección. Esta es la clave

de considerar a las emociones como parte del aprendizaje, por lo cual la educación emocional se constituye, por derecho propio, en una necesidad que va más allá del ámbito escolar. (García, J. A. 2012.)

Las actividades creadoras que señalaron los niños y niñas al ser preguntados al respecto, estaban asociadas, principalmente, a trabajos escolares. Con todo, se refleja un gusto auténtico por el arte en el caso de muchos de ellos. De las actividades mencionadas, el dibujo es una de las más recurrentes, siendo también observable, al término de los talleres, la preferencia por el dibujo como principal medio de expresión.

Es importante aportar al respecto la importancia de la actividad creadora o “combinadora”, como la denomina también Vigotsky (1982) en su ensayo “La imaginación y el arte en la infancia”, diferenciándola claramente de la actividad reproductora (esta última esencialmente vinculada a la memoria):

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. (Vigotsky, L. 1982)

Casi inmediatamente agrega:

(...) la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. (Vigotsky, L.S. 1982)

Esta última explicación de Vigotsky amplifica el alcance de la creación y la creatividad dentro de la cultura; no la describe como exclusiva de los científicos y artistas, sino al contrario, como facultad humana. Redondeando esta postura afirma, en la misma obra, que “entendiendo de este modo la creación, vemos fácilmente que los procesos

creadores se advierten ya con toda su intensidad desde la más temprana infancia.” (Vigotsky, L.S. 1982)

Por su parte, la educadora Nora Ross (2004), apoyándose en el enfoque de Vigotsky, y considerando la dimensión del arte como un lenguaje particular, afirma:

Por lo tanto, retomando la definición de Arte como lenguaje (musical, corporal, plástico visual, oral y escrito), elemento eminentemente social, es indispensable su inclusión en el proceso de aprendizaje, ya que a través de él el pensamiento individual se apropia de la cultura del grupo humano al que se pertenece y la acrecienta. (Ross, N. 2004)

U.T. 4: Aspectos asociados a la naturaleza social de la comunicación

En esta unidad temática se analizan las relaciones interpersonales de los niños y niñas de ambas comunidades en relación a la identidad comunitaria y las capacidades comunicativas.

Isidro Maya Jariego (2004), docente de la Universidad de Sevilla, al referirse a la naturaleza social de la comunicación pone en discusión este aspecto que sirve también como indicador de identidad; señala a propósito, haciendo una diferenciación entre genuina comunidad y asociación, que “la comunidad es el fruto de la interdependencia natural de las voluntades humanas, mientras que la asociación es una suerte de convención pública que obliga al mantenimiento de la interdependencia entre los individuos” (Maya Jariego, I. 2004).

Esto constituye la base de lo que el autor denomina sentido de comunidad. La calidad de las relaciones interpersonales (o interacción social) son también indicativos de cohesión, conflictividad e identidad comunitaria. Como sintetiza este autor: “el sentido de comunidad tiene un núcleo importante en torno a la interacción social entre los miembros de un colectivo, y se complementa con la percepción de arraigo territorial y un sentimiento general de mutualidad e interdependencia.” (Maya Jariego, I. 2004)

De las respuestas proporcionadas por lo niños y las niñas en esta primera entrevista, notamos que mantienen estrechas y frecuentes interacciones con los miembros de su familia y amigos de su entorno inmediato, y conforme se les pregunta por su relación con vecinos de la comunidad colindante, las cosas son un tanto menos alentadoras. Esto evidencia, primero, algo que, salvo excepciones, es natural y frecuente y es que en la niñez las relaciones de confianza se establecen dentro de la familia; además se confirma la identidad familiar de los participantes y su libertad para la participación al interior del círculo familiar, apuntados en las unidades temáticas precedentes.

Lo segundo que se pone de manifiesto es la percepción, algo negativa, sobre sus comunidades en términos de unidad e integración, además de la ya también señalada conflictividad entre comunidades. Pero con esto no se dice que se anula la interacción e interdependencia entre los miembros de las dos comunidades, sino que estas se dan en un contexto de cierta conflictividad.

Como bien apunta Maya Jariego (2004), en el documento ya citado, “una clasificación básica es la que distingue (a) la comunidad entendida como localidad de (b) la comunidad entendida como grupo relacional”. Aunque en ocasiones ambas pueden ser independientes, en nuestro caso de estudio son complementarias. Pero es lo relacional lo que constituye y potencia el sentido de comunidad.

Respecto al empoderamiento, el mismo autor nos alcanza algunas pistas. Él detalla cuatro elementos que contribuyen la medición del concepto de sentido de comunidad, entre ellos la influencia que viene a ser el poder y las capacidades que los miembros ejercen sobre el colectivo así como también, recíprocamente, “el poder de las dinámicas del grupo sobre sus miembros”, siendo además que las personas sienten mayor satisfacción e interés por aquellos grupos en los que pueden ejercer influencia, constituyéndose en un impulso o aliciente para el empoderamiento individual y de la comunidad. Al empoderamiento colectivo Maya Jariego prefiere llamar potenciación comunitaria.

Resulta también clave la identificación de los distintos niveles de potenciación. El primero de ellos es a través de la participación individual; el segundo el nivel organizacional donde se busca la mejora de la estructura para facilitar la participación de los individuos y aumentar su efectividad; finalmente un tercer nivel de análisis, el comunitario, donde se debiera reflejar el mejoramiento de la calidad de vida y la integración comunitaria.

En nuestro caso de estudio el empoderamiento debería comenzar por el primer nivel, vale decir, por la potenciación de los niños y las niñas (y de todos los miembros de ambas comunidades, necesariamente). Mejoramiento en su autoestima y en sus capacidades de comunicación.

Sobre lo último, Maya Jariego toma de Zimmerman el esquema teórico de la red nomológica de potenciación psicológica. La potenciación psicológica, afirma el autor, “se expresa en tres componentes básicos: intra-personal, interactivo y conductual”. Además, agrega:

(...) la combinación de esos tres componentes da como resultado una persona (a) que se cree capaz de influir en determinado contexto, (b) que comprende cómo funciona el entorno, y (c) que se implica en comportamientos que llevan al ejercicio de control. Los tres elementos tienen que estar presentes para que hablemos de potenciación

psicológica” (Maya Jariego, I. 2004. pág. 12)

En el ámbito de la eficacia y las barreras en la comunicación se percibió, tanto en las respuestas como en las actitudes durante la entrevista, una tendencia al retraimiento. Las conductas a las que se hacen referencia aquí son: un volumen de voz bajo, mirada evasiva, por lo general tendiente hacia abajo, nerviosismo expresado en silencios prolongados, jugueteos con las manos y las piernas, muletillas recurrentes; parquedad excesiva. Esto se suma a respuestas que revelan una dosis de inseguridad sensible, tales como:

LUCÍA: “Para hablarle a otra persona, si la conozco me siento bien, sino siento miedo porque tal vez es una persona mala. Cuando no conozco a la otra persona, me gana el miedo y me quedo callada.”

Esta timidez es un rasgo generalizado en el grupo de niños y niñas de ambas comunidades, sobre todo en su trato con personas ajenas a las mismas. Ya habíamos visto que:

CESAR: (...) Aunque al profesor le tengo vergüenza.

FERNANDO: (...) A los desconocidos les tengo miedo. A mi tía le tengo vergüenza porque nos pega y es enojona. A veces es mala.

ROSSY: (...) Me da vergüenza según cómo vea a la persona, por eso a veces no entiendo.

KIARA: Yo sí entiendo, pero a veces Julio y Emiliano no están atentos y sacan “C”.

En primer lugar, se ha encontrado que la timidez suele ser un problema sumamente extendido entre niños de condición socioeconómica precaria, siendo por ello también objeto de numerosos estudios. Varias las investigaciones realizadas acerca de dicho tema concluyen en que la timidez es un problema con consecuencias reales e incidencia objetiva en el desarrollo integral de las personas, si no es superada adecuadamente. Así:

La timidez en la niñez es un problema que causa malestar y sufrimiento en los niños y niñas, y puede constituir una seria dificultad para su desarrollo socio

personal. Es, por tanto, un factor de riesgo que predice problemas emocionales y de personalidad en la adolescencia y la vida adulta.” (Monjas Casares, M. I. 2001).

Ligado a esto último podemos resaltar como actitud manifiesta en los niños su pasividad en la comunicación entendida como una ausencia de acción, puesto que los niños y las niñas consultados con este instrumento a menudo optan por no manifestar los deseos y opiniones propias. Las consecuencias pueden también resultar en limitantes para la personalidad de las personas cuando las opiniones y los deseos de los demás prevalecen por encima de los propios, generándose frecuentemente sentimientos de frustración. Además: “La inhibición refuerza el temor desmesurado a no ser aceptado por los demás y a no creer en los derechos asertivos. A menudo aparecen sentimientos de indefensión del tipo: ‘No puedo hacer nada. No importa lo que haga pues las cosas no cambiarán...’” (Ortego, M.; López, S.; Álvarez, M. (s/f)).

Se pudo verificar la dificultad que implica el hablar en público para los niños y niñas de Laguna Grande y Laguna Chica. Asociando esta conducta con el silencio que dicen guardar en situaciones de tensión, es predecible que muchos de ellos guarden silencio en la escuela, aun en situaciones de duda en los diferentes cursos, de lo cual se desprende un aprovechamiento escaso en los estudios, vacíos cognitivos y con ello la disminución en el interés por el estudio.

Cabe destacar que este problema no es competencia sólo de la escuela. Sobre esto, la investigación de Alban Dávila y Estrella (2012) aporta conclusiones bastante puntuales:

La timidez influye notablemente en la formación integral de los niños y niñas de la escuela. Para enfrentar este problema es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa. La timidez no les permite el desarrollo cognitivo a los niños de la escuela Gabriela Mistral. Los niños que son tímidos tienen una autoestima muy baja, esto les afecta notablemente en clases. La timidez no sólo se genera en la escuela.

Puede tener sus inicios en el hogar. (Alban Dávila y Estrella.20012).

Efectivamente, el tratamiento de la problemática de los niños y niñas de las comunidades costeras en estudio necesitaría una acción conjunta también de las familias a favor del desempeño de sus hijos. Ya se ha comentado la realidad en que viven los menores: gran parte de ellos trabajan con sus padres o en el hogar. Esto en ocasiones los somete a situaciones de tensión bastante fuertes para sus edades. Los autores del presente estudio podemos dar fe de varios ejemplos al respecto.

Al respecto, es pertinente citar un extracto de la investigación realizada por Mónica Acosta Coque (2015), acerca de las causas ambientales de la timidez:

(...) Si los padres los maltratan tanto física como psicológicamente delante de las personas, el niño prefiere guardar silencio y toma la timidez como un escudo protector, y no interactúan con las demás personas para no ser juzgados.

Los padres trabajan con sus hijos e hijas, y en ocasiones les exigen como a cualquier compañero de condiciones físicas similares a las suyas, tratándolos duramente cuando no satisfacen sus expectativas. A propósito de esta realidad, cabe citar a Rius (2011):

¿Qué ocurre cuando se pide demasiado? Todo depende de las capacidades, de los intereses y del carácter del niño. Si puede y quiere alcanza las elevadas metas que le marcan, es posible que tenga un rendimiento óptimo y acabe desarrollando una personalidad exigente y perfeccionista como la de sus progenitores. Si los objetivos le resultan inalcanzables o no le gustan, se frustrará, se bloqueará o se rebelará. En todo caso, lo normal es que acabe siendo una persona insegura, dependiente, con baja autoestima, predispuesta a la ansiedad y con poca emotividad y espontaneidad. (Rius, 2011)

Así nos encontramos con un panorama familiar que genera todas las condiciones para la formación de personalidades inseguras, con actitudes de timidez y poca libertad para expresarse libremente:

La personalidad, las unidades psicológicas y asociadas a los procesos, percepciones, emociones y sentimientos, hábitos, actitudes, expectativas, motivaciones, intereses, deseos, prejuicios, valores y malos hábitos de escucha son barreras que se pueden presentar en las personas que se comunican.” (Zayas Agüero, P. M.)

PRIMERA PARTE DE INTERVENCIÓN.

El plan de comunicación aplicado constó de dos etapas. La primera, denominada “¡Nos conectamos con nuestro entorno!”, tuvo como objetivos:

- Lograr que los participantes asuman conscientemente su mundo interior y lo expresen.
- Promover que los participantes evalúen la calidad de su interacción con las personas con las que conviven y descubran oportunidades para mejorarla.

- Logra que los participantes descubran el lugar en el que se desenvuelven cotidianamente, expresando su valoración respecto al rol que cumplen en el mismo.

Estos objetivos se trabajaron a través de talleres cuyas temáticas fueron:

- a) La comunicación con y desde el mundo interior.
- b) Interacción y cotidianidad.
- c) Contexto cotidiano de convivencia.

A lo largo del desarrollo de esta primera etapa, se considera importante resaltar los siguientes aspectos:

- Antes de empezar con la aplicación de los talleres, se convocó a una reunión con los padres de familia, la que tuvo lugar en el Local Comunal sito en Laguna Chica. La concurrencia fue numerosa y exclusivamente femenina (sólo asistieron las madres), con presencia mayoritaria de las vecinas de Laguna Chica frente a una reducida asistencia de las madres de Laguna Grande. En ellas se explicó a grandes rasgos el contenido de los talleres y los objetivos que se buscaban.
- En el primer taller, la asistencia de niños fue elevada, ya que los del rango etario de interés llegaron con sus hermanos pequeños, de los que son responsables. Así, se dio a notar la necesidad de adecuar los talleres, en primer lugar, y contar con la colaboración de voluntarios que se encargaran de realizar actividades con los más pequeños, posteriormente.
- Otra observación importante fue notar, desde el inicio, la poca voluntad de interactuar entre los niños de Laguna Chica con los de Laguna Grande, manifestada en actitudes como: no procurar asiento, mutismo, miradas recelosas, comentarios negativos acerca de la forma de ser de los niños de Laguna Grande, entre otros. Posteriormente, los niños de Laguna Grande dejaron de asistir, ante lo cual se realizó algunos talleres en Laguna Grande, sin éxito dado que la asistencia de los niños de la otra comunidad disminuyó. Finalmente se optó por escoger un lugar neutral: un “noque” de agua vacío, ubicado a mitad del camino que conecta Laguna Chica con Laguna Grande.
- Se evidenció la conveniencia de implementar símbolos que permitieran la construcción una identidad colectiva entre los niños participantes de la intervención.’ Por ello, se optó por poner un nombre y lema al grupo, y realizar actividades como la decoración del nuevo centro de reuniones, custodia de los materiales y la limpieza del lugar de concentraciones. Estas medidas contribuyeron a superar notablemente las tensiones entre los niños y favorecieron su concentración en los temas.

- Pese a la respuesta inicial positiva por parte de las madres y los niños, resultó evidente la imposibilidad de desarrollar los talleres de dos horas, como se planificó inicialmente. Ello obligó a realizar adaptaciones en los temas, debiendo desplegarse en varias sesiones más de las consignadas en el proyecto, y siempre expuestos a la suspensión del taller a causa de circunstancias rurales típicas que impidieran la asistencia (retraso en el trabajo del campo, cuidado del ganado, eventos familiares, cuidado de la casa y los hermanos).
- Durante el desarrollo de los temas, se observó mayor facilidad y entusiasmo por los temas asociados a la relación con su entorno, en contraste con los de temas introspectivos. Esto, debido a que les resultaba más fácil describir su ambiente vital, compuesto de elementos concretos y tangibles; y, por otra parte, estos talleres presentaban mayor cantidad de actividades prácticas que los demás: el dibujo, la pintura, el collage, recortar, pegar, tocar instrumentos, caminatas y otras.
- Dadas las estrecheces de la infraestructura para el empleo de medios electrónicos, los elementos sonoros de la primera etapa estuvieron dados por: narración de historias, manejo de instrumentos musicales, grabaciones de voz en celular, empleo real y simbólico de micrófonos, paisajes sonoros. Tales recursos generaban gran curiosidad en los menores; sin embargo, su participación activa en productos sonoros no fue posible sino hasta la segunda etapa, como se verá más adelante.
- Las actitudes en que los talleres incidieron con mayor relevancia fueron: la tolerancia entre vecinos, la responsabilidad en relación a los talleres, un incremento en su expresividad dentro de los mismos – es decir, mayor apertura para manifestar opiniones personales –, mayor consciencia de su entorno, con indicios de apreciación crítica, ya que comenzaban a expresar qué aspectos de su realidad les desagradaban y a identificar problemáticas con criterio propio.
- Concluidas las actividades de esta primera etapa, se aplicó el segundo instrumento de observación, consistente en una guía de Focus Group, cuyos datos sirvieron de fundamento para la siguiente discusión.

GUÍA DE FOCUS GROUP

UD 1: Factores asociados al desarrollo de la dimensión comunicacional de la persona

Educación.

Entre los factores que contribuyen a la dimensión comunicacional de la persona se encuentra la educación, entendida globalmente, tanto a la escolarizada como a la que se da permanentemente fuera de las instituciones educativas.

Ante la pregunta acerca de sus espacios de aprendizaje los niños y las niñas participantes, además del espacio y las actividades de la escuela, mencionan los contextos familiares y comunitarios de donde aprenden:

LUCÍA: De mi mamá y mis hermanas.

KAREN: Además del colegio, aprendo en mi casa, de mi mamá. Aprendo a estudiar, escribir. La multiplicación y la división: las aprendo en mi casa y en el colegio.

ROSSY: En mi casa, mi mamá y mi papá nos enseñan que no nos peleemos entre hermanos. Sí hay otras personas de quién aprender: de mis tíos.

KIARA: En mi casa mi mamá me ha enseñado a respetar. Si un niño no va al colegio, sí puede aprender a respetar si le enseñan en su casa.

STANY: Además del colegio, aprendo en mi casa y los talleres: en mi casa, a no pelear y obedecer. En los talleres, a aprender.

FERNANDO: Trabajo con mis abuelos. Por ellos sé cuidar los chivos, cultivar.

Sobre este punto resulta esclarecedor considerar una clasificación útil sobre los tipos de educación desde un enfoque moderno, porque ayuda a establecer distinciones y complementariedad entre los espacios de aprendizaje. Apoyándonos en un documento de Emilio Marenales (1996) que desarrolla el tema de la educación formal, no formal e informal podemos definirlas y caracterizarlas.

La educación formal es concebida como la escolarizada o institucionalizada, guiada por un currículo más o menos riguroso, con objetivos preconcebidos y especificados. Dicho llanamente es la que se da en el aula y la escuela, orientada y facilitada por un maestro.

Marenales describe a la educación informal como la “adquirida por las personas durante toda su vida a través de actitudes, valores, aptitudes y conocimientos; a partir de su experiencia cotidiana y de las influencias de su medio.”

Aunque no completamente conscientes de ellos los y las participantes del focus group identifican como contextos y oportunidades de aprendizaje significativo a la familia y la comunidad, como complementarios e incluso a veces como sustitutivos de la escuela:

KIARA: En mi casa mi mamá me ha enseñado a respetar. Si un niño no va al colegio, sí puede aprender a respetar si le enseñan en su casa.

Es en la familia y el medio social inmediato donde uno aprende actitudes, normas comportamiento de conducta y comportamiento, y donde se transmiten y dinamizan los valores culturales, de manera permanente e inherente a los procesos de socialización:

ROSSY: En mi casa, mi mamá y mi papá nos enseñan que no nos peleemos entre hermanos. Sí hay otras personas de quién aprender: de mis tíos.

FERNANDO: Trabajo con mis abuelos. Por ellos sé cuidar los chivos, cultivar.

De la respuesta de Fernando, apreciamos que valores como el trabajo, tradicionalmente entendidas como fuera del sistema académico, son impartidos por la familia y la comunidad, casi siempre de manera no programada o a través de “acción difusa que se realiza desde ámbitos cuyo objetivo no es específicamente didáctico y por lo menos no es la intencionalidad de la acción.” (Marenales, 1996, p. 2)

La educación no formal es descrita por el autor como “adquirida por las personas a través de la actividad educacional organizada que está situada fuera del sistema de educación formal” (Marenales, 1996, p. 2) o como

“aquella enseñanza que tiene objetivos muy específicos viabilizados en cursos cortos; predominantemente instructivos; que se desarrollan normalmente en instituciones no necesariamente educativas, exteriores a las instituciones escolares como fábricas, instituciones de salud, instituciones sociales” (Marenales, 1996, p. 2)

Podemos, como ejemplo, mencionar aquí las campañas sociales y educativas promovidas por instituciones ajenas al sistema educativo formal, y también los talleres de nuestro plan de intervención, ya que cumplen las características delineadas según esta tipología.

STANY: Además del colegio, aprendo en mi casa y los talleres: en mi casa, a no pelear y obedecer. En los talleres, a aprender.

Pero es también importante mencionar una aclaración que formula Marenales respecto a las fronteras de estos tres tipos de educación: “Debemos hacer la precisión de que ellas son muy difusas y que la dinámica de una acción educativa la mayor parte de las veces hace que se establezcan entre ellas una relación de continuidad.” (Marenales, 1996, p. 3)

Esto quiere decir que cada tipo no constituye un “compartimiento estanco” sino más bien un “modo predominante”, no excluyente de los otros dos tipos. Tomando ejemplos de

este mismo autor, puede ser que el maestro en la educación escolar formal emplee recursos didácticos propios de la educación informal como producción o contenidos de medios masivos de comunicación; entre otras frecuentes e innumerables situaciones. Ocurre también que la familia orienta, apoya y/o monitorea el aprendizaje formal desde el hogar:

KAREN: Además del colegio, aprendo en mi casa, de mi mamá. Aprendo a estudiar, escribir. La multiplicación y la división: las aprendo en mi casa y en el colegio.

Otro punto de análisis de esta primera unidad temática tiene que ver con la predominancia de la oralidad que niños y niñas manifiestan como medio de aprendizaje comunicativo:

STANY: Aprendemos a comunicar mejor hablando.

KIARA: Me comunico mejor escribiendo.

ROSSY: Tenemos que hablar bien para que los demás nos entiendan.

LUCÍA: Nos comunicamos mucho por el celular. Aprendemos a comunicarnos hablando en familia.

SANTOS: Estoy de acuerdo con Lucía, porque en nuestra familia todos nos entienden.

STANY: Explicando las cosas hablando.

SANTOS: Para que nos entiendan hay que hablar y explicar. A los mudos por señas. Tengo un primo que es mudo y cuando viene a jugar, mi papá le hace así (gesto) y él sabe que tiene que sacar. Pero esos signos los uso poco.

Solamente una respuesta señala explícitamente a la escritura como medio preferente para la comunicación:

KIARA: Me comunico mejor escribiendo.

Pero esto no contradice, naturalmente, que la comunicación oral es la más frecuente y/o la más empleada. Además, los niños le otorgan notoria relevancia a saber comunicarse oralmente.

ROSSY: Tenemos que hablar bien para que los demás nos entiendan.

SANTOS: Para que nos entiendan hay que hablar y explicar (...)

Se puede afirmar que la predominancia de oralidad es universal dado que “en todas las culturas se producen situaciones de comunicación realizadas por la oralidad

(...) porque el ser humano esta 'configurado' para hablar (y escuchar)". (Ministerio de Educación, 2015, p. 20). "Es esta modalidad oral la que se adquiere tempranamente, de manera natural y espontánea, en el seno familiar." (Ministerio de Educación, 2015, p. 20)

En esta línea, una diferencia respecto a la comunicación por escrito es que "la oralidad es instintiva en el ser humano, pero los sistemas de escritura son inventos posteriores. En efecto, toda comunidad humana tiene una modalidad oral del lenguaje, pero no todas las culturas han inventado sistemas de escritura." (Ministerio de Educación, 2015, p. 22)

Un rasgo comprensible de la comunicación en los niños y las niñas de estas comunidades es que aprenden y se sienten más confiados comunicándose en su familia.

LUCÍA: Nos comunicamos mucho por el celular. Aprendemos a comunicarnos hablando en familia.

SANTOS: Estoy de acuerdo con Lucía, porque en nuestra familia todos nos entienden.

Comprensible porque es en el seno familiar, como ya se afirmó párrafos arriba, donde espontáneamente se adquiere y desarrolla la oralidad, y también porque para los niños de estas comunidades la familia representa el espacio donde se da una participación, aunque reducidamente propositiva, tal como se reseñó en la discusión del primer instrumento.

Lo anterior también nos conduce a revisar el tema de la autoestima, porque idealmente es en la familia donde se fortalece la autoestima a través de prácticas y relaciones donde también se van formando la personalidad y la identidad.

KAREN: Sí es importante cuando conversamos en familia porque se reúnen todos. Cuando todos se reúnen en familia para hablar me siento feliz y contenta.

Es insistente resaltar que en nuestro de estudio es en la familia donde los niños se sienten más seguros en sus prácticas comunicativas y perciben que se les comprende mejor, aun con altibajos en la comunicación.

SANTOS: Es importante porque ahí te entienden todos, pero a veces no me han entendido mis hermanas y me siento mal, triste. Pero mayormente me siento bien ahí.

En cambio, ante una situación de incomprensión o conflicto al interior de la familia, la incidencia en la autoestima es negativa. Los niños y las niñas de Laguna Grande y de Laguna Chica indican sentirse apenados, tristes y contrariados.

ROSSY: A veces no me han entendido en mi familia, más me pasa con mi hermana mayor. Cuando a veces peleo con mi hermano Santos, mi mamá le va a gritar y ellas salen a favor de Santos.

FERNANDO: Si mis abuelos no me entendieran sentiría tristeza. A veces no me entiende mi mamá. Una vez no me entendió que estaba con mi abuelita y me estuvo buscando.

KIARA: A veces no me han entendido en mi familia. Me ha pasado con mi hermana menor. A veces me echa la culpa de cosas que no le digo, y por eso mi mamá me pegó un día.

Desde un enfoque psico-espiritual Aquilino Polaino afirma sobre la relación entre familia- autoestima:

La autoestima de las personas es posible gracias a la previa estimación en el origen de sus padres, en particular – que le trajeron a la existencia: la estimación máxima- y de su familia en general, en cuyo ámbito se pusieron las condiciones necesarias para su pervivencia, crecimiento, desarrollo y maduración (Polaino, 2004)

Esto último explicado por el mismo autor porque "(...) la experiencia del afecto que se ha recibido condiciona en buena parte el contenido, las trazas y el modo que se articula y trenza la autoestima. El hecho de querer-se remite y se inspira en una cierta experiencia previa: la de la percepción del querer, de haber sido querido. El hecho de auto-estimarse dice una cierta relación a la experiencia previa y al modo en que uno ha sido estimado por los otros"

Pero esto debe ser matizado con su explicación. "la recepción del afecto se realiza no solo según el modo del donante sino más bien según la forma del destinatario que lo acoge, según su peculiar forma de ser." (Polaino, 2004). Este matiz lleva a realzar el carácter parcial de la influencia de la autoestima, señalando a la persona como modelador activo de su auto-estima.

En las repuestas de los niños y las niñas vemos todavía una dependencia del clima familiar en sus sentimientos y emociones, pero no se puede determinar aún si el clima familiar en el que se desarrollan es potenciador o no de su autoestima.

La autoestima no es un bloque que gravita inamoviblemente sobre la personalidad, más bien su construcción es conflictivo, dinámico, multicausal y permanente. Tampoco hay que resumirla en las emociones que son más bien circunstanciales, coyunturales (sin negar que los sucesos emocionales la afectan de manera variable); quiere decir que el hecho de que una persona experimente sentimientos y emociones como tristeza o miedo por motivos realistas no significa que tenga una autovaloración (autoestima) negativa o mermada. La autoestima está más ligada a la identidad, o como la describe sintéticamente Carl Rogers “lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad”. (Rogers, 1968)

También existe una relación de la autoestima con la sensibilidad del sujeto:

La autoestima puede disminuir o aumentar debido a múltiples sucesos relacionados con la familia, la escuela, la comunidad y el universo, y en dependencia de la sensibilidad del sujeto. Existen personas extremadamente sensibles cuya autoestima puede bajar debido a un gesto desagradable, una frase, un pequeño incidente familiar o una crítica en el colectivo. Los niños genuinamente son muy susceptibles y muchos a diario son afectados por los pequeños sucesos que ocurren en las aulas o escuelas. Los fracasos, las experiencias negativas y el miedo pueden bajar la autoestima, mientras que los éxitos, las buenas relaciones y el amor pueden aumentarla. (Acosta y Hernández, 2004)

De la cita anterior se deduce que los niños, sobre todo de las edades comprendidas en nuestro grupo de estudio, muestran generalmente una mayor susceptibilidad de cara a pequeños eventos cotidianos en la familia y la escuela; es frecuente en los niños y las niñas de las dos comunidades que varíen sus estados de ánimo de acuerdo a la comprensión, aceptación, etc., de sus familiares.

Los niños y niñas de Laguna Grande y Laguna Chica se comportan y se comunican de acuerdo a los valores que han asentado en su vida cotidiana. Como veíamos anteriormente, entre los medios en los que se desenvuelven, la familia es de donde proviene la formación en valores de estos niños. Sus propios testimonios lo confirman:

ROSSY: En mi casa, mi mamá y mi papá nos enseñan que no nos peleemos entre hermanos. Sí hay otras personas de quién aprender: de mis tíos. Los valores que hay aquí son el perdón, las gracias (gratitud), que se hablen unos a otros.

KIARA: En mi casa mi mamá me ha enseñado a respetar. Si un niño no va al colegio, sí puede aprender a respetar si le enseñan en su casa. Los valores que sí

hay en mi comunidad son respeto, amistad, responsabilidad. Falta que se lleven bien.

STANY: Además del colegio, aprendo en mi casa y los talleres: en mi casa, a no pelear y obedecer. En los talleres, a aprender. Si hay valores en mi comunidad: la honradez.

FERNANDO: Los valores que hay aquí son: el amor, bondad, cariño. No le faltan valores a mi comunidad.

SANTOS: Aquí hay valores como el respeto, valor, se ayudan. Pero falta que se valoren ellos mismos.

En primer lugar, los niños y niñas reconocen con gran lucidez a la familia como principal escenario del aprendizaje de valores.

ROSSY: En mi casa, mi mamá y mi papá nos enseñan que no nos peleemos entre hermanos.

KIARA: En mi casa mi mamá me ha enseñado a respetar. Si un niño no va al colegio, sí puede aprender a respetar si le enseñan en su casa.

Esto se explica porque en el caso de los valores sucede también como en la autoestima donde la familia es el contexto primigenio para su formación. Incluso algunos autores señalan que no hay autoestima sin valores (Polaino, 2004). Este autor apunta que “es muy difícil que un valor, al modo de los atributos personales, haya surgido ex novo en una persona”, si no que más bien son desarrollados a partir de su génesis en la familia.

Por otra parte, los valores no se imparten al modo de un discurso explícito si no que se aprenden con el ejemplo y la imitación, muchas veces inconsciente. Julia

Crespo, docente de la Universidad de Santiago de Compostela explica que *la familia debe ser entendida como una comunidad, como un grupo donde las relaciones entre miembros tienen un profundo carácter afectivo y son las que marcan la diferencia respecto de otro tipo de grupos. Bajo esta perspectiva, las reacciones emocionales en el contexto familiar son una fuente constante de retroalimentación de las conductas esperadas entre los miembros de la unidad familiar. (Crespo, 2011)*

Por lo que esta autora apoyándose en otros autores como Ortega y Minguez afirma que “la familia es el medio natural en el que el niño experimenta los valores.” (Crespo, 2011). Además aporta que la familia es la que ayuda a construir nuestra identidad y nuestra escala de valoración personal.

Luego, podemos observar que los valores con los que se identifican los niños y las niñas de las dos comunidades están referidos principalmente a la convivencia – respeto, hablarse unos a otros, no pelear, obedecer, el perdón, la gratitud – y, en un segundo plano, con el trabajo o el estudio – responsabilidad, honradez –. Por otra parte, también hicieron referencias a antivalores – peleas, no se valoran ellos mismos –, los mismos, que contradicen, en apariencia, los valores referidos a la convivencia.

Llegado este punto, es pertinente detallar un aspecto de la realidad vivida por las comunidades Laguna Grande y Laguna Chica, referente a conflictos de naturaleza económica más o menos regulares que tienen lugar entre los vecinos.

Específicamente, los vecinos de Laguna Chica viven con cierto recelo de sus pares de Laguna Grande, debido a la distribución del agua para la producción agrícola. Ambas comunidades no tienen afluencia natural de agua, por lo que este necesario elemento para la agricultura es comprado al municipio de Monsefú, y llega a las comunidades a través de una acequia construida para este fin. Sin embargo, en el trayecto desde Monsefú hasta ambas comunidades, la acequia pasa primero por Laguna Grande y luego por Laguna Chica. Así, los lugareños de Laguna Grande tienen la ventaja de recibir el recurso en primer lugar, con todo lo que ello implica. Esto, más algunos eventos que los vecinos de Laguna Chica refieren como injusticias cometidas por la comunidad Laguna Grande – como el hecho de que en ocasiones les han cerrado la compuerta del agua para que esta no llegue a sus campos – ha desencadenado en más de una ocasión altercados que, al parecer, han mellado la confianza entre ambas comunidades. Pese a que en estos conflictos son protagonizados por los adultos, los niños los han incorporado a su imaginario, siendo así que uno de los factores que más dificultó el desarrollo de la intervención del presente estudio fue la negación de algunos niños de Laguna Chica, tanto de acoger en el local comunal de su territorio a los niños de Laguna Grande, como de realizar las actividades en el territorio de éstos últimos. Al momento de la aplicación del presente instrumento, las tensiones se habían suavizado, si bien nunca llegaron a desaparecer del todo. Afloró, en fin, la valoración negativa que los niños atribuían a estos altercados: ellos añoraban más el vivir en armonía, aunque no eran conscientes de que algunas conductas suyas reforzaban la hostilidad. La prioridad que dieron a los valores para la convivencia armoniosa, así como los comentarios que tuvieron lugar en el transcurso de la intervención son muestra de ello.

He aquí que se nota un conflicto de valores. Porque los valores son pautas para el comportamiento, de modo que observando el comportamiento podemos inferir la escala de valores. Según apunta Bernabé Tierno Jiménez, psicólogo y psicopedagogo español:

“Toca a éste (el hombre) hacer una valoración de las cosas, es decir, establecer una jerarquía de importancia entre los bienes que le solicitan y a los que naturalmente aspira. Porque los valores no ‘existen’ con independencia unos de otros, sino en lógica subordinación, en referencia a una mayor o menor importancia en la apreciación del sujeto que los descubre, ordenándolos en una ‘escala interior’ que va a constituirse en guía de su conducta. Sólo así comprenderá que hay valores cuyo destino no es otro que ser sacrificados en aras de valores más altos (...).”
(Tierno Jiménez, 1996, p. 16)

Los niños y niñas de las comunidades campesinas estudiadas valoran positivamente la “convivencia en armonía”: esta ideal forma de vivir constituye en ellos un valor, pero al observarse también conductas de hostilidad y agresión, contrarias al mismo, es evidente que existe otro valor, aparentemente más potente, que obliga a sacrificar la armonía. De lo antes descrito, se deriva que dicho valor superior está asociado a la actividad agrícola. Las disputas debidas al agua que no llega a los campos de Laguna Chica estarían motivadas por la angustia ante el riesgo de fracaso de la producción del campo. Por lo tanto, se defiende la producción anteponiéndola a la convivencia pacífica. Existe una subordinación de la convivencia armónica debajo de la producción agrícola. ¿Por qué? Cuando menos, se puede formular la hipótesis de que, dado que la agricultura es la actividad económica predominante de Laguna Grande y Chica, poner en riesgo la producción significa poner en riesgo el ingreso económico necesario para subsistir.

Conservando como referente el valor producción agrícola, es posible ver su primacía se da también frente al valor “estudio”. En Laguna Chica existen numerosos casos de deserción escolar, y los hijos que no van a la escuela trabajan en el campo – los varones – o en la casa – las mujeres, facilitando que sus madres puedan ir a trabajar en el campo –. Así, se puede constatar la veracidad de algunas de las conclusiones de Lorena Alcázar, en su investigación “Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú”:

“Los jóvenes estudiantes pertenecen a hogares con mayor nivel socioeconómico, si se consideran las características de la vivienda, el acceso a servicios públicos y la tenencia de activos en el hogar. (...) Con respecto a las razones autodeclaradas de la deserción (...) resalta la importancia de elementos como problemas económicos en el hogar o la necesidad de trabajar (...) Al interior de los factores asociados a la demanda educativa, destaca el nivel socioeconómico del hogar, la valoración individual hacia la educación (desinterés por el estudio) y aspectos vinculados a la estructura y relaciones familiares. (...) La realidad del trabajo está presente desde tempranas etapas de sus vidas y se expresa en la

necesidad de compartir su tiempo entre ese tipo de labores y la asistencia a la escuela. Sin embargo, parece ser que, a partir de situaciones específicas, la combinación de trabajo y estudios se hace difícil y genera así el abandono escolar.” (Alcázar,2008)

De este modo, tenemos que los niños y niñas de Laguna Grande y Laguna Chica han incorporado, en efecto, valores asumidos por sus padres, quienes explícita e implícitamente inculcan sus propias escalas de valores, por lo que se ve, más adelante, cómo niños y niñas experimentan un conflicto de valores.

U.D. 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa

Otro tema de análisis es el de las barreras de comunicación que en ocasiones escollan seriamente la efectividad comunicativa. Podemos clasificarla grosso modo como las que dependen directamente de la persona que se comunica y las que no. O las personales- psicológicas y las ambientales-culturales. Los participantes de este focus group manifiestan principalmente las del primer tipo como se pudo apreciar en sus respuestas:

KAREN: En mi colegio una vez saludé y no me contestaron. Entonces me fui al aula. Otra vez una señora pasó cuando me fui a ver a mi hermana, y ella me saludó, pero yo no entendí qué es lo que me decía.

Me sentí mal.

LUCÍA: A veces no consigo lo que quiero al comunicarme porque me olvido o no escucho.

FERNANDO: A veces no porque la boca no habla. Me da vergüenza. Pero mayormente si logro lo que quiero. A veces no me entiende mi mamá. Una vez no me entendió que estaba con mi abuelita y me estuvo buscando.

KIARA: A veces no logro lo que quiero porque me olvido o me confundo. Me olvido de las palabras.

SANTOS: a veces no logro lo que quiero porque no hablo bien. Pero generalmente si me entienden.

Aunque no podemos señalar de manera definitiva las causas de estas dificultades en la comunicación, se deduce, por ejemplo, la timidez excesiva, la vergüenza, las expectativas inexactas. Resaltamos que generalmente los niños de nuestro grupo de estudio demuestran mucha sensibilidad ante la incomprensión y conflictos cotidianos familiares.

Notamos también que son conscientes de estas dificultades y limitaciones, y también expresan haberse sentido mal ante situaciones como la incomprensión o la impotencia por no lograr comunicarse de la manera que quisieran.

Goleman en su famosísimo libro “Inteligencia Emocional” recurre a Gardner para vincular a la inteligencia emocional con las definiciones de la inteligencia personal esgrimidas por el psicólogo de las Inteligencias Múltiples. La inteligencia personal a su vez queda dividida inicialmente por Gardner en inteligencia intrapersonal o intrapsíquica e inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal es definida por Gardner como:

La inteligencia intrapersonal por su parte, constituye una habilidad correlativa –vuelta hacia el interior- que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace de utilizar esta imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz. (Goleman, 1998)

Este conocimiento de uno mismo se deja entrever incipientemente en los niños y las niñas cuando reconocen las dificultades al momento de comunicarse, pero no resulta una imagen demasiado clara como para entender las motivaciones o causas de las mismas y menos se aprovecha este conocimiento para actuar eficazmente, o dicho diferente: para comunicarse eficazmente.

La inteligencia interpersonal es definida por Gardner así: “(...) es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos.” (Goleman, 1998)

Si bien es cierto que hay personas que tienen especialmente desarrollados estos tipos de inteligencia, todos en diferentes medidas las tienen presentes, además se pueden aprender y potenciar. Comprender a los demás, sus motivaciones, etc. y como cooperar con ellos resulta clave en las relaciones interpersonales en la escuela, la familia, la comunidad. La errónea interpretación de actitudes, gestos o la atribución inexacta de las motivaciones del otro constituyen barreras comunicativas y hasta en ocasiones materia de conflictos.

Entre las emociones y sentimientos que manifiestan los niños, atendiendo sus repuestas, son la timidez, la vergüenza y la frustración en consecuencia.

Sobre la timidez y la vergüenza Teresa franco Arroyo reseña una valiosa caracterización, ambas como modelos emocionales relacionados con el temor:

se caracteriza por el hecho de que se evita el contacto con otros desconocidos o poco familiares. (...) Hacia la mitad del primer año de vida la timidez es una

reacción casi universal ante los desconocidos o personas poco familiares. La razón es que ya tienen madurez para distinguir entre los conocidos y los extraños y a éstos los consideran como una amenaza. A medida que van entrando en contacto con ellos, puede ir disminuyendo este temor; hay niños en los que persisten y se hacen 'niños distraídos' (Franco, 1988)

En los comentarios del primer instrumento se indicó que los niños y las niñas se mostraban de esa manera ante desconocidos, y que esto iba disminuyendo conforme el trato se hacía más frecuente y familiar.

Sobre la vergüenza la misma autora describe:

No la provocan los desconocidos, sino la incertidumbre cómo juzgarán las personas su conducta y a ellos mismos. Es un estado de depresión autoconsciente. Como la vergüenza depende de la capacidad de saber lo que esperan los miembros del grupo social y la evaluación si puede responder o no a sus expectativas, se desarrolla después que la timidez y no suele darse antes de los 5 o 6 años. Los recuerdos de experiencias humillantes pueden provocar vergüenza. Cuanto más pobre sea el auto concepto, más propenso será el niño a la vergüenza. Las respuestas habituales a la vergüenza son: el rubor, el tartamudeo, el nerviosismo, etc. (Franco, 1988)

Estas citas ilustran perfectamente las reacciones y actitudes de nuestro grupo de estudio ante situaciones específicas:

FERNANDO: A veces no porque la boca no habla. Me da vergüenza. Pero mayormente si logro lo que quiero. A veces no me entiende mi mamá. Una vez no me entendió que estaba con mi abuelita y me estuvo buscando.

U.D. 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva

Con relación a la cultura, resalta nuevamente el carácter eminentemente oral de las comunidades campesinas. Se puede notar que, aun cuando se ha introducido la tecnología en sus prácticas comunicacionales, no por ello cambia su orientación.

ROSSY: Aquí nos comunicamos más hablando bien, para que nos entiendan. También por el celular.

Por otra parte, destaca nuevamente como valores claramente predominantes: la familia, la naturaleza, el trabajo en el campo. Más aun, se percibe a la comunidad como una ampliación de la familia, como se puede observar en las siguientes intervenciones:

ROSSY: Aquí nos comunicamos más hablando bien, para que nos entiendan. También por el celular. En mi comunidad sí me llevo bien con todos porque son muy buenas personas. Porque somos como una familia.

KAREN: Somos como una familia. Aquí en Laguna Chica sí me llevo bien con todos, porque es como una familia con mis primos y mis tíos. Con todos los demás también me llevo bien. Es importante hablar en familia porque se reúnen todos. Cuando todos se reúnen en familia para hablar me siento feliz y contenta.

FERNANDO: Trabajo con mis abuelos. Sé cuidar los chivos, cultivar.

En este, como en otros sentidos, se verifica una situación que actualmente es objeto de un intenso debate. Se trata de la validez de una teoría acerca de los saberes campesinos, como producto de una auténtica cultura campesina. Veamos que dice al respecto Jesús Núñez, autor de un interesante informe en el que defiende firmemente la existencia y la relevancia social de reivindicar la cultura campesina.

En efecto, Núñez aboga por un sistema educativo que considere el tiempo y espacio ocupado por el hombre en el momento concreto de su historia. Siguiendo esta línea de pensamiento, distingue que los saberes campesinos son diversos, y distingue al menos 5 clases de saberes campesinos: saberes salvaguardados, hibridados, substituidos y emergentes. De ellos, podemos citar pertinentemente las dos primeras clases.

Con relación a los saberes salvaguardados, dice Jesús Núñez:

Un primer conjunto de saberes salvaguardados por los campesinos tiene como núcleo el trabajo rural y está relacionado con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno y la educación familiar en valores. Surgen y se consolidan, entonces, dos conceptos de primera importancia para los campesinos: la familia y el trabajo. (...) En el estudio se determina la solidez de las tres generaciones de formar y ser formados a través de un aprendizaje sensorial-mediado, de enseñanza práctico-demostrativa, reconocimiento en el hacer más que en el decir, y la disposición de las familias de fomentar una educación en valores. (Núñez, 2004, p. 29)

El texto transcrito puede verificarse en el testimonio de Fernando:

FERNANDO: Trabajo con mis abuelos. Sé cuidar los chivos, cultivar.

En efecto, la gran mayoría de niños de Laguna Grande y Laguna Chica colabora activamente en el trabajo campesino, en el cual la familia propia le adiestra a través de una enseñanza práctica, análoga a la aludida en el párrafo anterior. De hecho, el autor amplía su explicación sobre esta inserción laboral temprana de una manera bastante

similar, si no exacta, de lo que acontece en la convivencia cotidiana de las comunidades campesinas en estudio:

Los niños, como activos integrantes de los grupos de trabajo, se involucran mediante una interesante precocidad laboral en la ayuda de los mayores. Comienzan imitando a los padres en la lúdica diaria y luego van encargándose de responsabilidades más complejas en la medida que ocurre su madurez personal. (Núñez, 2004, P. 31)

Respecto a los saberes hibridados, hemos de apuntar a la incorporación de instrumentos y tecnología citadinos, sin por ello perder su carácter esencial. Así se aprecia en el testimonio de Rossy:

ROSSY: Aquí nos comunicamos más hablando bien, para que nos entiendan. También por el celular.

Por una parte, tenemos la comunicación oral como recurso principal en la comunicación, como se deja ver al analizar los procesos de aprendizaje del quehacer campesino: “Todos estos procesos se producen en un medio pleno de una rica oralidad y memorización de sus contenidos y destrezas.” (Núñez, 2004, p. 29)

Luego, tenemos la incorporación de un medio tecnológico típicamente citadino, como el celular. Al respecto, dice Jesús Núñez:

Se entiende por saberes hibridados aquellos que han mezclado la naturaleza tradicional con la moderna manifestándose la coexistencia de ambos en la praxis actual. (...) Los campesinos han subsumido los elementos tecnológicos re-tomando de cada uno de ellos los componentes que aportan fortalezas a sus ciclos productivos. (Núñez, 2004, p. 34)

Aunque está claro que el texto anterior está referido a la técnica aplicada al trabajo del campo, es evidente que el mismo criterio se aplica para otros aspectos de la vida cotidiana campesina, como es, en este caso, la comunicación.

De lo antes apuntado, se puede reconocer que las comunidades campesinas de Laguna Grande y Laguna Chica poseen muchos de los rasgos típicos de las culturas campesinas.

Otro aspecto que se debe considerar es la evaluación de las potenciales o existentes estrategias de participación junto con las capacidades de expresión colectiva como pertenecientes a un contexto cultural, a una comunidad.

KAREN: Es importante hablar en familia porque se reúnen todos.

Cuando todos se reúnen en familia para hablar me siento feliz y contenta.

SANTOS: Es importante que te escuchen en tu familia porque ahí te entienden todos, pero a veces no me ha entendido mis hermanas y me siento mal, triste. Si queremos que nos entiendan tenemos que hablar y explicar. A los mudos por señas.

KIARA: A veces no me han entendido en mi familia. Me ha pasado con mi hermana menor. A veces me echa la culpa de cosas que no le digo, y por eso mi mamá me pegó un día.

STANY: Para que nos entiendan hay que explicar las cosas hablando.

Con la aplicación de este instrumento pudimos evaluar la escasa tenencia o consideración de estrategias de participación por parte de los niños y las niñas, al menos de manera consciente, reduciéndose de esta manera su participación dentro de su comunidad. Los ámbitos donde los niños pueden participar serían la familia, la comunidad y la escuela. En el caso de nuestro grupo de estudio, la participación no se presenta por igual en los tres espacios, notándose (y confirmándose lo señalado reiteradamente) una participación más espontánea dentro de la familia. Sobre esto no cabrían muchas más precisiones, puesto que se ha desarrollado en las unidades temáticas precedentes y a propósito de dimensiones tales como educación, autoestima y valores, asimismo en los comentarios del primer instrumento. Pero una pregunta surge al respecto ¿cómo es y de qué calidad la participación de los niños y las niñas de Laguna Grande y de Laguna Chica dentro de sus familias y de su comunidad?

Es importante hacer notar que si bien los niños y las niñas de las dos comunidades presentan dificultades para expresarse de manera libre y eficaz (dificultad para participar a través de la expresión verbal), es indudable que los niños participan de manera diferente y muy notoria en la economía familiar y hasta comunitaria. De ellos depende en gran parte el cuidado de los hermanos menores, el trabajo en las chacras familiares y algunos acompañan a sus padres a la pesca. Ante esto, no se puede eludir esta precisión y señalar erradamente que la participación es nula.

UNICEF amplifica un tanto la definición de participación: “La participación humana puede darse en todos los ámbitos de la vida: familiar, social, político, religioso, entre otros. Esta acción no se limita a una expresión oral, sino que incluye todas las formas de expresión aceptadas socialmente.” (UNICEF, 2006)

Pero también es cierto que los niños participan en estas actividades movidos por la misma dinámica cultural y las necesidades de sus comunidades, sin ninguna explicitación

de un proyecto iniciado por ellos mismos. Por otra parte, UNICEF opina y también regula que

La participación de los niños y niñas en la actividad económica es prohibida porque limita su desarrollo. Sobre todo, en lo que concierne a la adquisición de conocimientos que le serán útiles en su interacción social en el futuro, en tanto que de adultos/as, se convertirán en entes productivos. Es perjudicial todo trabajo que interfiera con la educación de los niños, niñas y adolescentes. (UNICEF, 2006)

Si bien la anterior consideración de la UNICEF representa una política promovida, al menos en teoría, en la mayoría de países adscritos a Naciones Unidas, la realidad es más compleja y complicada, y más en lugares empobrecidos o golpeados por severos flagelos sociales donde el trabajo infantil en todas sus variantes es imperativo para la subsistencia y/o es promovido por sociedades y comunidades donde el trabajo ocupa los primeros escalones dentro de la escala de valores, incluso por encima de la educación formal. Además, la afirmación de que el trabajo en los niños y las niñas limita su desarrollo encuentra sus matices y debate en autores que consideran que el trabajo, sin llegar a la explotación, y planificado creativamente, puede resultar motivador y pedagógico, si además es asumido y organizado por los mismos niños (Hart, 1993). Es cierto también que muchas veces en la práctica el trabajo infantil por ser explotador y desproporcionado termina interfiriendo y mermando el desarrollo de los niños.

En el documento de UNICEF ya citado también se expone que:

Asimismo, la participación de los niños y niñas en actividades productivas interfiere con su recreación, es decir, con su derecho a jugar y a divertirse. La infancia es una etapa en la vida del ser humano en la que el juego tiene una importancia primordial como forma de comprender la realidad humana. Esta es una de las razones por las cuales no se puede privar de esa oportunidad a los niños, niñas y adolescentes. (UNICEF, 2006)

Al respecto, tendríamos que precisar que, en el caso de los niños y las niñas de Laguna Grande y Laguna Chica, el juego no se ve limitado por el trabajo familiar que desempeñan dado que cuentan con espacios de tiempo y lugar para jugar individual o colectivamente y al aire libre, y a veces mientras se encargan del trabajo en el campo.

Una acotación más sobre esta dimensión es la regulación y promoción formales que realiza UNICEF sobre la participación de los niños, niñas y adolescentes en ámbitos como la familia y la escuela. Aunque resulte difícil de regular en la práctica la participación en la familia, UNICEF estipula la participación infantil en asuntos y situaciones cotidianas como

la comprensión de la realidad, la vestimenta que van a usar, la alimentación, etc. Hasta pasar por aspectos más gravitantes como adopción, guarda, y otras situaciones legales referidas a probables coyunturas familiares.

Otra pregunta por hacerse es: ¿Se promueve la participación de los niños y las niñas en la familia, la comunidad y la escuela, en el caso concreto de Laguna Grande y Laguna Chica? Para responder esta pregunta podemos apoyarnos en un modelo de niveles de participación de Shier y en el análisis de la organización comunitaria de Laguna Grande y Laguna Chica.

Sobre el modelo de Harry Shier (2001) podemos rescatar los niveles de participación y las etapas de compromiso a cada nivel. Así tenemos que los niveles en orden creciente son: 1) se escuchan a los niños y las niñas, 2) se apoya a los niños y las niñas para que expresen sus opiniones, 3) se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas, 3) los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones y 5) los niños y las niñas comparten el poder y la responsabilidad para la toma de decisiones. Dentro de cada nivel se presentan tres etapas de compromiso: aperturas, oportunidades y obligaciones. Así, por ejemplo, en el primer nivel las preguntas que señalarían cada etapa del compromiso serían: ¿están listos para escuchar a los niños y las niñas? (apertura); ¿trabaja en una manera que le permita escuchar a los niños y las niñas? (oportunidades); y ¿hay una política establecida que requiere que se debe escuchar a los niños y las niñas? (obligaciones)

U.D. 4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz.

La evaluación del nivel de participación infantil en cada familia resulta difícil de determinar a partir de las respuestas ofrecidas por los niños y las niñas, además teniendo en cuenta las variaciones que se puedan presentar de familia a familia. Sin embargo, podemos destacar que los niños y las niñas se manifiestan contentos y satisfechos en situaciones de interacción y comprensión familiar:

KAREN: Es importante hablar en familia porque se reúnen todos. Cuando todos se reúnen en familia para hablar me siento feliz y contenta.

En cuanto a la organización comunitaria que permitiría entender el nivel de incentivación a la participación de la comunidad en general y participación de los niños y las niñas en especial, obtuvimos de los niños estas heterogéneas respuestas:

SANTOS: Las organizaciones que hay en mi comunidad son el vaso de leche, el PRONOEI. Las personas que atienden en ellas sí son queridas y respetadas en mi comunidad.

LUCÍA: Es cierto en las lagunas tenemos el Vaso de Leche y el PRONOEI. Mi mamá antes atendía en el Vaso de Leche, pero ahora es doña Miriam. Las personas que atienden casi no son queridas ni respetadas porque se pelean por el Vaso de Leche.

STANY: Aparte del Vaso de Leche la gente se organiza en reuniones.

KIARA: Hay reuniones sobre el PRONOEI. También venían a dejar agua de arriba, a dejar avenas.

FERNANDO: Lo que recuerdo mucho son las peleas por el vaso de leche.

Lo primero que se puede apreciar de estas respuestas es que los niños si logran identificar algunas organizaciones e instituciones de sus comunidades, pero difieren cuando opinan si las personas encargadas son respetadas y estimadas, e incluso algunos de los niños (Santos y Fernando) señalan que se han producido disputas y “peleas por el Vaso de Leche”.

Otras formas de organización que los niños mencionaron en el focus group son las reuniones o asambleas para casos en concreto, y el PRONOEI, que más que una organización del pueblo, sería una institución estatal presente en la comunidad. Además de ello, Kiara refiere ocasiones en las que recibían cierto tipo de ayuda o asistencia como la provisión de agua y alimentos.

Una primera observación es que existe una organización básica constituida alrededor de las necesidades básicas de la población. Otro punto a resaltar es que aparentemente la participación de las mujeres es más protagónica que la de los hombres en estos espacios, esto también deducido a partir de la observación de las convocatorias al inicio de nuestra intervención y a propósito de otras convocatorias para otro tipo de proyectos diferentes a nuestra tesis. Aunque es muy probable que los varones participen más notoriamente en reuniones o asambleas referidas al trabajo de sus chacras y el riego de las mismas.

Es importante referirse a la conflictividad al interior de las comunidades y entre ellas que está muy presentes en el imaginario de los niños y las niñas:

LUCÍA: Es cierto en las lagunas tenemos el Vaso de Leche y el PRONOEI. Mi mamá antes atendía en el Vaso de Leche, pero ahora es doña Miriam. Las personas que atienden casi no son queridas ni respetadas porque se pelean por el Vaso de Leche.

FERNANDO: Lo que recuerdo mucho son las peleas por el vaso de leche.

El profesor de la universidad de Rosario en Argentina, José Osvaldo Dalonso, desarrolla un interesante artículo sobre las identidades barriales y los conflictos comunitarios en barrios de la zona norte de Rosario, donde recoge y expone, entre otros puntos, la teoría de Lechner de que la vida cotidiana es un campo y un instrumento de lucha poco armónico, además que lo cotidiano tiene múltiples interpretaciones de acuerdo al afán de identificarse y diferenciarse de los “otros”, congruente con el planteamiento de Bordieu de “que en las sociedades contemporáneas buena parte de la racionalidad de las relaciones se construye, más que en la lucha por los medios de producción y la satisfacción de necesidades materiales, en la que se efectúa para apropiarse los medios de distinción simbólica.” (Dalonso, 1998)

En el caso de Laguna Chica y de Laguna Grande se produce un conflicto a partir de la competencia por obtener el agua de riego para sus sembríos y un afán por diferenciarse a partir de la adjudicación de las causas del conflicto a la otra parte.

Es interesante analizar que al mismo tiempo que los niños conviven con estas actitudes y las reproducen sin darse cuenta, también expresan que se ven afectados por los conflictos y quisieran cambiarlos. Al mismo tiempo que se niegan o minimizan los conflictos se los reconoce y critica:

SANTOS: Las organizaciones que hay en mi comunidad son el vaso de leche, el PRONOEI. Las personas que atienden en ellas sí son queridas y respetadas en mi comunidad.

LUCÍA: Es cierto en las lagunas tenemos el Vaso de Leche y el PRONOEI. Mi mamá antes atendía en el Vaso de Leche, pero ahora es doña Miriam. Las personas que atienden casi no son queridas ni respetadas porque se pelean por el Vaso de Leche.

Vale recoger una pregunta que se plantea el autor y que encaja perfectamente aquí: ¿Cómo saber si lo dicho forma parte de lo real o de lo imaginario? La respuesta merece transcribirse textualmente:

La pregunta es y deja de ser importante, porque—aún de no ser ciertos todos o parte de los testimonios— lo dicho constituye el “deber ser”, la manera en que los sujetos desean que ocurran las cosas y que también hace a su identidad. (Dalonso, 1998)

Así tenemos que, si bien los niños en muchos pasajes niegan o minimizan el conflicto, quizá están expresando un ideal implícito de convivencia, ese “deber ser”.

Los niños y las niñas evaluaron el desempeño social de las personas de sus comunidades y de ellos mismos, así como acontecimientos tanto positivos y negativos al interior de sus familias y en sus comunidades, ofreciendo diversos datos y comentarios:

KIARA: Entre las cosas malas que ocurren en mi comunidad son las peleas; por ejemplo, Stany ha visto una pelea entre mi tío y otras personas. Accidentes también ha habido, en febrero. Hay reuniones sobre el PRONOEI. Otras cosas malas: cuando toman y se pelean, cuando hablan mal unos de otros. Una de las cosas que venden es el ganado.

SANTOS: Recuerdo que han robado aquí. Dos señores vinieron en un caballo, sacaron el cable de la luz.

FERNANDO: Lo que recuerdo mucho son las peleas por el vaso de leche.

KAREN: En mi familia nos vamos de paseos a la playa. La venta de animales me parece mal porque tengo cariño a los animales. Aquí en Laguna Chica sí me llevo bien con todos, porque es como una familia con mis primos y mis tíos. Con todos los demás también me llevo bien.

ROSSY: Sí, porque son muy buenas personas. Porque somos como una familia.

De las anteriores afirmaciones, tenemos que las peleas y conflictos son considerados como “malos”, indeseables, pero que también se muestran optimistas al describir sus relaciones con los demás porque “somos como una familia”. Evidentemente los conflictos no logran dividir o destruir el sentido de comunidad de los niños y las niñas, porque también existen otros lazos que los une como el compartir las mismas coyuntura y realidad, y el tener algún grado de parentesco familiar. Esta tensión entre conflicto y sentido de comunidad va modelando la identidad colectiva en individual de las personas. Hemos dicho ya que la realidad y el “debe ser” (el ideal imaginado) son igualmente forjadores de la identidad.

La mención a robos ocurridos en las comunidades por parte de personas ajenas o no pertenecientes a estas dos comunidades permite identificar entre líneas un valor compartido: la honradez. En éste y en el siguiente instrumento se recogen narraciones que hacen los niños sobre robos en las que tuvieron que organizarse para identificar a los ladrones y recuperar lo perdido. Los conflictos que se presentan en estas comunidades aparentemente nunca han obedecido a robos o hurtos cometidos por alguien que pertenece a Laguna Grande o Laguna Chica. Existe en ese sentido confianza mutua entre

las personas de cada comunidad y entre ambas comunidades, lo que puede constituir un valor común y vinculante.

Podemos describir las anteriores respuestas de los participantes de este focus group como una manifestación implícita de su ideal comunitario, donde ocupan lugar prioritario la honradez, la unidad familiar y la integración y solución asertiva de las diferencias y conflictos.

U.D. 5: Constituyentes subjetivos de la identidad cultural

Las respuestas de los niños frente al cuestionamiento de sus creencias dieron ocasión a que aflore un aspecto sumamente característico: la religiosidad.

SANTOS: Creo en Dios (Jehová), al igual que todos. Creo en la paz y la oración. No en la mala suerte. En cuanto a los valores que hay en Laguna Chica están el respeto, valor, se ayudan. Pero falta que se valoren ellos mismos.

LUCIA: En mi familia creemos en la Virgen de Guadalupe, en el Cristo Cautivo de Ayabaca, la Virgen María, en los milagros.

ROSSY: Hacemos cultos, o sea, cantamos alabanzas a Dios. Yo no creo en la Virgen.

Más allá de las diferencias de culto, algo a resaltar es el fuerte sentido religioso que lleva a estos niños a mencionar un repertorio bastante amplio de categorías de naturaleza espiritual mencionadas, incluso la sensibilidad para declararse en contra de una creencia que no le es afín.

A este respecto, podemos citar nuevamente a Jesús Núñez, para referirnos a un aspecto más acerca de los saberes salvaguardados, es decir, aquellos que pasan de generación en generación con mayor constancia:

Con la consideración de las señales climáticas comienza un mundo – considerado por la ciencia tradicional como folclórico – fuertemente imbricado con el ser espiritual de las culturas campesinas. (...) Es rico el repertorio de agüeros, secretos y supersticiones evocadas por las generaciones para prevenir comportamientos humanos, curar enfermedades y pedir por las siembras, animales, la salud y la vida de la familia y de la comunidad. En esas creencias la fe católica ocupa el centro del ser espiritual por una entregada religiosidad campesina. Es común que en las expresiones y acciones diarias se contemple la realización de la

“señal de la cruz”, “encomendarse a Dios, a los santos, a la Virgen María” (...). (Núñez, 2004, pp. 31-32)

Considerando que Núñez habla de un estudio realizado en el estado de Táchira, Venezuela, resulta elocuente constatar que ambientes geográficamente tan distantes pueden presentar similitudes en aspectos cotidianos. En efecto, hay un predominio de la fe católica, la presencia de imágenes en los hogares, la costumbre de hacerse la señal de la cruz, el realce dado a celebraciones como Bautismos y Matrimonios, el entusiasmo a ciertas devociones. Pero aun en los casos de niños cuya fe no era católica, sus creencias son bastantes firmes. La religiosidad, en fin, tiene una connotación positiva en el imaginario de estos niños en general.

De la misma manera, se puede apreciar como las familias tienen inclinación por inculcar valores no sólo religiosos, sino también morales en sus hijos. De esta manera, queda completa la tríada que, según Núñez, caracteriza las culturas campesinas: “Se conforma así la tríada Familia-Trabajo-Creencias, como soporte principal de los mundos de vida del campesino haciendo un zurcido que liga la trama natural-social y espiritual de las culturas rurales.” (Núñez, 2004, p. 33)

La memoria colectiva de niños y niñas recoge las necesidades de sus comunidades, los conflictos tanto como los momentos de integración y sucesos que interpelan su escala de valores.

KIARA: Venían a dejar agua de arriba, a dejar avenas. Entre las cosas malas que recuerdo están las peleas; por ejemplo, Stany ha visto una pelea entre mi tío y otras personas. Accidentes si ha habido, en febrero hubo uno. Hay reuniones sobre el PRONOEI. Otra de las cosas malas que suceden aquí es cuando toman y se pelean, cuando hablan mal unos de otros.

SANTOS: Dos señores vinieron en un caballo, sacaron el cable de la luz.

FERNANDO: Recuerdo las peleas por el vaso de leche.

KAREN: (cosas importantes) Paseos familiares a la playa. La venta de animales le parece mal porque tengo cariño a los animales.

Hemos apuntado ya, en relación a los conflictos, que existe una crítica consciente de parte de los participantes en función de un ideal de una convivencia armónica, que incluye sus relaciones familiares y comunitarias. Es así que Karen recuerda especialmente los paseos familiares. Junto al recuerdo de los conflictos está el de las relaciones reestructuradas. Los episodios de robos cometidos por gente externa a las comunidades trascienden el ámbito familiar y pasa a ser una preocupación comunitaria, produciéndose una identificación con las víctimas y permitiendo una organización solidaria.

En cuanto a la identidad colectiva, podemos afirmar que comprende un proceso complejo y permanente de construcción. La identidad, como apunta José Osvaldo Dalonso, se construye en la cotidianidad que nunca es armónica y lineal: “Los sujetos construyen parte de su identidad con relación al conflicto, inscripto en la vida cotidiana, entendida ésta como ‘el ámbito concreto en que se define el modo de vida’”. (Dalonso, 1998)

Y en la cotidianidad se inscribe la convivencia y el sentimiento de pertenencia a un grupo:

STANY: Sí me siento querida por mis tíos y mis abuelos. Por mis primos. Además de mi familia me siento valorada por todos los vecinos de Laguna Grande: tías y tíos. Quiero mucho a mi comunidad porque las personas se respetan mucho entre sí.

FERNANDO: yo me siento querido por mis abuelitos y mis papás. Además, con algunos adultos.

ROSSY: Principalmente mi familia me respeta y valora. Además, me siento valorada por mis primos.

KAREN: me siento querida por mi papá, mi mamá, mis tíos y mis primos.

LUCÍA: Más converso con mi familia. Hablo con todos por igual. Quiero mucho a mi comunidad porque la gente se respeta. Se respetan porque se prestan algo entre ellas, se llevan bien, se ayudan, se hacen favores, aprenden.

SANTOS: Más hablo con mi mamá porque me siento más acogido por ella. No suelo tener mucha confianza con los adultos. Quiero mucho a mi comunidad porque las personas son amables con los demás.

Además, una dinámica de identificación e identidad, según Dalonso, consiste en acentúa los rasgos particulares para diferenciarse del otro. En la medida que uno se siente diferente o distinto al ‘otro’ refuerza su sentimiento de particularidad, es decir gran parte de su identidad:

“En singular o en plural, los sujetos buscan delimitar quiénes son y, al mismo tiempo, quién es el otro o quiénes son los otros, y en esa diferenciación construyen su identidad.” (Dalonso, 1998). No obstante, es necesario no olvidar que, en la construcción de su identidad colectiva, es frecuente que se favorezca la autoimagen del colectivo al cual un grupo de individuos pertenece frente a otros colectivos. Este mecanismo de defensa es causa de que la información que un grupo da de sí mismo suela resaltar, principalmente, los aspectos positivos del mismo. Esto se evidencia en las respuestas dadas por los niños

y niñas de Laguna Grande y Laguna Chica. En varios pasajes se puede percibir cierta disonancia en lo que respecta a la forma en que conviven: por momentos se califican de respetuosos y amistosos; en otros, dan testimonio acerca de peleas y “falta de valoración entre sí”. Lo que aparentemente es una contradicción, resulta ser un mecanismo de autodefensa del que Daniel Goleman habla en “La Psicología del Autoengaño”: “La angustia y la autoestima desempeñan el mismo rol en el ‘nosotros’ que en el ‘yo’; estimulan la deformación de la realidad a fin de preservar un alto grado de autoestima y disminuir la angustia.” (Goleman, 1997, p. 216)

U.D. 6: Aspectos observables de la identidad cultural

Laguna Grande y Laguna Chica, como se vio anteriormente, presentan muchos de los rasgos que caracterizan a las culturas típicamente campesinas. No obstante, también son numerosos los rasgos que ligan ambas comunidades a las culturas urbanas, y esto debido a que, por factores sociales y económicos, los habitantes de estas comunidades mantienen una relación regular con escenarios urbanos, como la zona urbana del distrito Santa Rosa y Chiclayo. Para el caso de los niños y niñas, este contacto con lo urbano se hace sistemático gracias a la escuela. Esta mezcla de rasgos culturales es también mencionada por Jesús Núñez, quien nota que los grandes movimientos sociales han ejercido una influencia muy grande en la visión de lo campesino y la forma de vivir asociada a ello.

El proyecto de la modernidad, en este sentido, ha cumplido su cometido: llegar a los, más apartados lugares de la población y de los territorios. La escuela, como repetidora social y cultural y las políticas agrícolas de los gobiernos, promotores del desarrollo, han sido los vehículos más expeditos hacia la transformación de lo rural tradicional a lo moderno, desencadenando con ello profundos procesos de transculturización de los campesinos. Hoy en día hablar de escuela rural y de campesino resulta complejo y difícil por las múltiples externalidades que han intervenido y desdibujado los conceptos. Primero, el mercantilismo, luego la modernización y ahora la globalización, representan fuertes corrientes que penetraron los tejidos sociales rurales y han modificado sus modos de pensar, sentir y actuar. (Núñez, 2004, p.13)

Esta nueva forma de vivir lo rural se expresa en las comunidades santarroseñas en estudio a través de los rasgos descritos a continuación.

Ante todo, se verifica la vigencia de la tríada Familia-Trabajo-Creencias. La familia constituye el máximo valor para los habitantes de Laguna Grande y Laguna Chica. Por extensión, esta actitud también es propia de los niños y niñas. No obstante, se percibe a

la familia como intrínsecamente relacionada con el trabajo. La familia educa para el trabajo en el campo. El trabajo en el campo es parte de la vida de familia. Así, estos dos valores están interrelacionados entre sí.

FERNANDO: Trabajo con mis abuelos. Sé cuidar los chivos, cultivar.

KIARA: En mi casa mi mamá me ha enseñado a respetar. Si un niño no va al colegio, sí puede aprender a respetar si le enseñan en su casa.

A la vez, la familia es reconocida como el primer escenario educativo en la vida de los niños y niñas, quienes señalan la responsabilidad de la institución familiar en la enseñanza de los valores.

Esta relación entre familia y trabajo es apuntada por Núñez, quien afirma:

Un primer conjunto de saberes salvaguardados por los campesinos tiene como núcleo el trabajo rural y está relacionado con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno y la educación familiar en valores. Surgen y se consolidan, entonces, dos conceptos de primera importancia para los campesinos: la familia y el trabajo. (Núñez, 2004, p. 29)

En el ámbito lúdico, se observa que estos niños no tienen acceso a juguetes sofisticados. La mayor variedad de juguetes está en el PRONOEI, y no se les permite a los niños jugar libremente con ellos por temor a que se extravíen. Es por ello que frecuentemente se puede observar a los niños jugando con objetos propios de su entorno natural y/o laboral: palos, piedras, sogas, entre otros. Juegan también a las carreras, “cazaditas”, a nadar en las pozas y otros juegos que no les requieren más que el empleo del cuerpo. No obstante, también se reconoce en ellos afición por el fútbol, para lo cual algunas de las familias cuentan con un balón de fútbol. Los arcos son armados de cañas. Por otra parte, momentos de diversión también les brinda el manejo de la bicicleta, que, si bien es cierto que para muchos no sólo es un instrumento de juego, sino un vehículo para agilizar su transporte a Santa Rosa, no por ello deja de ser uno de los principales entretenimientos para niños y niñas.

Recordemos lo que dice al respecto Jesús Núñez:

En la recreación infantil se da una mescolanza lúdica rural-urbana en los juegos, mediante la cual los niños emplean elementos cercanos a su cotidianidad y a la vez utilizan los aparatos adquiridos en las ciudades. Iguales prácticas siguen los jóvenes, quienes se recrean con actividades rústicas como la caza y la pesca, pero, al mismo tiempo, juegan (...) futbolito, ciclismo, entre otros deportes. Constituye, por

lo tanto, una hibridación lúdica que no traumatiza al sujeto, sino que le amplía sus espacios de distracción social. (Núñez, 2004, p. 35)

No obstante constituir una comunidad de características e intereses bastante diferentes a los del resto del distrito, no tienen una organización que les garantice representatividad interna ni externa. Hay ciertos programas e instituciones, tales como el Vaso de Leche y el PRONOEI, que convocan a los lugareños en tanto beneficiarios de los mismos. Algunos de ellos asumen algunas responsabilidades asociadas al desarrollo de dichos programas. Sin embargo, no se puede afirmar indistintamente que los referidos responsables ostentan un prestigio entre los vecinos que los invista de representatividad o liderazgo ante los mismos. Por el contrario, las relaciones entre los vecinos a cargo con los demás parece ser bastante heterogénea, ya que algunos niños denotan trato cordial, mientras que otros, disputas relacionadas a los programas.

SANTOS: Las organizaciones que hay en mi comunidad son el vaso de leche, el PRONOEI. Las personas que atienden en ellas sí son queridas y respetadas en mi comunidad.

LUCÍA: Es cierto en las lagunas tenemos el Vaso de Leche y el PRONOEI. Mi mamá antes atendía en el Vaso de Leche, pero ahora es doña Miriam. Las personas que atienden casi no son queridas ni respetadas porque se pelean por el Vaso de Leche.

KIARA: Hay reuniones sobre el PRONOEI.

FERNANDO: Recuerdo las peleas por el Vaso de Leche.

Ocasionalmente son capaces de reunirse para abordar problemas de índole más general, pero esto no parece ser una práctica frecuente.

STANY: Aparte del Vaso de Leche la gente se organiza en reuniones.

Al respecto, podemos citar algunos puntos acerca del interesante debate sobre el concepto de Capital Social, sobre el cual se manifiestan muchos autores sin haber llegado a un consenso. Citemos a Margarita Flores y Fernando Rello, quienes proponen acerca del Capital Social que:

Lo importante del capital social para los individuos y los grupos que lo poseen es la potencialidad que les confiere y de la que carece el individuo aislado. Es decir, lo esencial del capital social es que es una capacidad. Representa la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de redes sociales. La existencia de estas redes le brinda ventajas adicionales a los individuos que tienen acceso a ellas,

en comparación con las que obtendrían si actuaran individualmente y sin el apoyo de esas relaciones sociales. (Flores y Rello, 2001)

Es pertinente la discusión sobre el capital social de esta comunidad porque:

“(...) en el momento en que el dirigente utiliza su capital social para imponer sus intereses por encima de los de la comunidad y los beneficios tienden a concentrarse, se debilita el capital social comunitario, se pierde la confianza y el espíritu de cooperación, y se empieza a perder la visión de proyecto colectivo.” (Flores y Rello, 2001, p. 14)

Como anteriormente se ha dicho, no hay liderazgos a los que el consenso social haya investido de aceptación en Laguna Grande y Laguna Chica. Pero, dados ciertos programas e instituciones, hay personas que asumen cierta responsabilidad, por lo que se podría decir que alcanzan un liderazgo formal. Sin embargo, no son aceptados o estimados unánimemente, sino que, por el contrario, se dejan notar altercados entre ellos y los demás vecinos. Frente a esta situación, se propone lo aducido por Flores y Rello como una posible causa a estas diferencias. Según lo socializado por Lucía, las personas que atienden en estos programas “se pelean por el Vaso de Leche” y “ellos, sino por lo contrario son queridas ni respetadas.” Hay un disenso que es indicio, al menos, de desconfianza entre vecinos. Y se puede comprobar, en el trato con los pobladores, que no fomentan una comunicación constante entre ellos, sino por lo contrario, rara vez optan por la alternativa de la acción comunitaria. De modo que, verificándose en la cotidianidad de las comunidades santarroseñas la realidad de estas actitudes, puede también estimarse la realidad de la situación que, según los ya citados Flores y Rello, es causa de las mismas. Por lo que, se considera que, en Laguna Grande y Laguna Chica, las personas que atienden el programa del Vaso de Leche son percibidas como egoístas y capaces de privilegiar sus intereses personales frente a los de la comunidad.

El concepto de capital social también es aprovechable para la discusión acerca de las relaciones intercomunitarias entre ambas comunidades entre sí y con relación a otras comunidades. Ante todo, es propicio este momento para reiterar que Laguna Chica y Laguna Grande se consideran diferentes entre sí, pese a que comparten casi todo – incluso problemática – y sólo los separa un corto camino.

A lo largo de lo conversado con los niños y las niñas, se puede apreciar que cada quien informa sobre la comunidad a la que pertenece. Como ya se dijo más arriba, entre ambas han tenido lugar algunos conflictos, los cuales han influido en la comunicación entre ambas comunidades, haciéndola escasa, pero no nula. Mención aparte merece la

inestabilidad que, según los testimonios obtenidos, marcan las relaciones de los habitantes de Laguna Chica, principalmente. Lo cierto es que ambas comunidades son pequeñas y no cuentan con forma alguna de organización que les garantice representatividad frente a las autoridades más próximas, lo cual las empoderaría para generar mayor presión en la búsqueda de deficiencias como la falta de agua y el precario sistema de recojo de basura, entre otros a los que en algunos momentos han hecho alusión.

La baja calidad de relaciones interpersonales que los vecinos viven en su día a día, con la consecuente inexistencia de una organización comunitaria, son aspectos comprendidos también dentro del concepto de capital social. Valga para esta afirmación lo ya citado: el capital social representa la capacidad de obtener ventajas a partir del aprovechamiento de redes sociales. Esto puede referirse muy bien tanto a las redes de relaciones entre los miembros de un colectivo con personas ajenas al mismo, como también es válido para las relaciones entre los miembros de un mismo colectivo. Tanto en uno como en otro caso, la calidad de relaciones equivaldrá a ventajas o desventajas para una comunidad, y esto se hace realidad en Laguna Grande y Laguna Chica. En efecto, al estar limitados en su capacidad de asociarse entre sí, se perciben impotentes frente al abandono de las autoridades, a las que perciben lejanas.

STANY: El alcalde no nos ayuda, porque no manda camiones para recoger la basura, todos botan su basura en la tierra y después la queman.

De otro lado, es evidente la diferenciación que hacen entre comunidades con escenarios urbanos como Chiclayo o Santa Rosa: indicador claro de la consciencia que tienen del carácter campesino de sus comunidades, sin detrimento del carácter campesino. Se ha observado que son capaces de desear para sus comunidades algunas características del escenario urbano, sin por ello renunciar a su ser campesino por ello.

SANTOS: Me gustaría que arreglen la carretera.

Sobre este aspecto se pronuncia Jesús Núñez al hablar de los saberes híbridos: “Los campesinos incorporan sólo parte del conocimiento escolar en sus prácticas cotidianas de vida, es decir, hibridan su accionar diario con aquellas enseñanzas escolares que abonen utilidad a las mismas.” (Núñez, 2004, p. 34)

Este texto no se refiere, es obvio, a la incorporación de elementos urbanos en la infraestructura rural. Pero también es evidente que el criterio empleado para la incorporación de las enseñanzas rurales en el saber campesino es el mismo que emplean los niños para el aspecto de infraestructura de su comunidad: hibridar, mas no renunciar.

Pues el optar por otro estilo de vida se expresaría en un alto grado de interés por la realidad de la que se quiere formar parte. Y es notorio que dicho interés no motiva a los niños y niñas de Laguna Grande y Laguna Chica, pues las cosas que saben de los escenarios urbanos las conocen fortuitamente a través de la visita de sus parientes:

SANTOS: Nosotros nos enteramos de las cosas que pasan fuera de Laguna Chica cuando viene de visita un familiar.

Otro aspecto observable y que merece un análisis es el territorio donde los niños se desarrollan, el territorio de su cultura y las valoraciones que de él hacen. El concepto de territorio cultural viene a sintetizar la simbiosis entre territorio y actividad humana, entre geografía y hombre, en cuanto territorio donde el hombre se asienta y asienta sus prácticas humanas. La relación de los niños y las niñas de Laguna Grande y Laguna Chica con su territorio entraña gran parte de su identidad porque ahí confluyen sus hábitos, prácticas e ideales.

Gloria Restrepo describe al territorio habitado de la siguiente manera:

El territorio que habitamos es producto de un paciente y largo proceso de conformación que ha tomado muchos años y muchas vidas, que tiene las huellas de los antepasados, pero también nuestras propias huellas; por eso descifrarlo puede convertirse en apasionante aventura de descubrimiento de nosotros mismos. (Restrepo, 2012)

KAREN: Aquí hay chacras, árboles, plantas. Me gustan las flores. También hay animales: las vacas, chancho, burro, pajaritos.

STANI: Nos gustan las pozas, porque allí nos bañamos todos. Hay árboles de fruta, aves, las vacas. También hay un canal por donde llega el agua, allí también nos bañamos a veces. Y también está el templo.

LUCÍA: Hay un comedor donde funciona el PRONOEI. Y tenemos una chacra.

SANTOS: Tenemos una cancha para jugar fútbol, ahí ponemos arcos. También está el noque y la poza. Me gustaría que arreglen la carretera.

La descripción de su territorio no está desligada de sus gustos y de sus prácticas y actividades como el juego, la siembra o la crianza de animales. Cada quien nombra los espacios y lugares con los que más se identifica. Santos enumera, por ejemplo, la cancha donde juega fútbol, las pozas o “lagunas” y además emite un deseo que integra un ideal en referencia al lugar donde vive: “Me gustaría que arreglen la carretera.”

Murilo Flores utiliza una categoría propuesta por Pequeur al que denomina ‘territorio construido’, (que puede o no coincidir con el ‘territorio dado’ de tipo administrativo) y lo describe como un espacio-territorio que, según el autor, se forma a partir de “un encuentro de actores sociales, en un espacio geográfico dado, que busca identificar y resolver un problema común”. (Flores, 2007)

SEGUNDA ETAPA DE LA INTERVENCIÓN.

La segunda etapa de la intervención se denominó “Rescatamos nuestra cultura con el sonido”. Se plantaron como objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas descubran el valor del sonido en la transmisión de mensajes eficaces.
- Lograr que los participantes fortalezcan sus habilidades comunicativas, siendo capaces de aprovechar los recursos sonoros para la recreación de su cultura.

Los temas tratados en esta oportunidad fueron:

- a) Descubriendo el poder del sonido.
- b) Creación de piezas sonoras y programación de sesiones de grabación.
- c) Audio feria.

A propósito de esta etapa, se resaltan los siguientes puntos:

- Los niños, habiendo interiorizado mayor consciencia de su entorno, eran capaces de identificar rutinas en su comunidad, lo cual fue muy útil para la elaboración del paisaje sonoro de su comunidad. Esta producción requirió que se realizara una caminata por la comunidad, recogiendo en grabaciones los sonidos de los elementos que conformaban su ambiente.
- Para familiarizar a los niños con la locución, se realizó a los talleres una adaptación consistente en la audición de un radio-cuento al inicio de cada sesión, cuyo fin era reforzar los valores trabajados en la primera etapa (autoestima, tolerancia, respeto, solidaridad, unión).
- Ello, aunado con las precariedades de tiempo y espacio, comprometió a desglosar la etapa tratada en varias reuniones, a fin de avanzar, si bien discretamente, pero de forma sostenida.
- Los productos obtenidos de estas sesiones fueron: un paisaje sonoro a partir de su cotidianidad (campo, animales, hogar, escuela), y un radioteatro que abordó una de las problemáticas identificadas por los propios niños: el tratamiento inadecuado de la basura, la que, por una parte, era desechada sobre los mismos

campos o arrastradas a ellos por el viento, y de otro lado, era quemada a las afueras de la comunidad, generando afecciones de índole respiratoria.

- En esta etapa se obtuvo un resultado de carácter propositivo, ajeno a la intervención, pero importante en cuanto indicador de una actitud nueva en ellos. En efecto, en un momento determinado de las sesiones, los niños propusieron como medio de solución para enfrentar el problema de la basura realizar una sesión de limpieza en los campos y la comunidad, a la vez que instalar contenedores y llevar a cabo una campaña de sensibilización sobre el tratamiento de los desechos. El plan de acción, elaborado por los propios niños, fue esquematizado a través de dibujos, y evidenciaron capacidad incipiente de planeamiento y organización. Si bien la propuesta no se llevó a cabo, en el marco de la presente investigación la iniciativa en sí misma se valoró como un indicador de cambio efectivo en ambas variables.
- A propósito de la producción del radioteatro, se promovió la participación activa de los niños, siendo estos los responsables de la temática del mismo, el mensaje a transmitir, la elaboración del guion narrativo y la interpretación de los personajes. Las grabaciones se realizaron en varias sesiones con asistencia de los autores. En algunos casos, se tuvo que realizar la grabación por separado, dada la disponibilidad limitada de algunos niños. Se observaron actitudes de entusiasmo en la participación de varios niños, destacándose unos más que otros. En esta actividad se valoró también cambios de actitud en ambas variables, sobre todo en el ámbito de las habilidades comunicativas.
- Como actividad final se replanteó la audio-feria, pues era necesario lograr una asistencia plena de los participantes y sus familias para concluir las producciones y cerrar las actividades del proyecto realizado. Por ello, se optó por la realización de una gimkana, a la cual se dio la denominación “Atrévete a expresar”, y que tuvo lugar en un terreno abierto ubicado al costado del local comunal de Laguna Chica.
- Al término de estas actividades se aplicó el tercer instrumento de observación, una guía de entrevista individual, cuyos resultados se desarrollan en la siguiente discusión.

GUÍA DE ENTREVISTA

U.T. 1: Factores asociados al desarrollo comunicacional de la persona

El primer tema tratado en entrevista fue los valores, entendidos como “aquellas cosas que se consideran más importantes, lo que vale”. Dado que las personas desarrollan su dimensión comunicacional dentro de un contexto social, el cual constituye una fuente

de valores, estos ejercerán cierta influencia en las prácticas comunicacionales del individuo, caracterizando un determinado “estilo de comunicación” dentro de un contexto dado.

Con el fin de facilitarles la participación, se les pidió que elaboraran una lista de cosas importantes, ordenadas de mayor a menor valor. Notamos que de las respuestas y comentarios respecto a esta dimensión aparece en primer término la familia, y luego otros aspectos como el trabajo en sus chacras, la escuela, etc. Esto se traduciría en valores familiares bien arraigados. Dentro de los valores familiares se pueden desplegar la unidad y la solidaridad dentro de la familia.

KIARA: “... la familia es lo más importante.” KAREN:

“Lo más importante para mí es mi familia.”

Al ser la familia el valor más importante, encontraremos que para estos niños la familia es centro desde el cual se irradian valores, interpretaciones de la realidad, aspiraciones, hábitos, etc. En el ámbito de la comunicación, la familia constituirá siempre parte del contexto de comunicación.

Esto nos permite traer a consideración la “Teoría del Contexto”, la misma que se enmarca en una “Teoría del Lenguaje-Discurso”. Tomando como referente teórico a Teun A. Van Dijk (1991), el “contexto” no “es” la realidad circundante al sujeto comunicante en el momento en que éste se ve inmerso en una situación comunicativa.

Al hablar de un “contexto” en el acto comunicativo, es necesario referirse a la “representación-modelo mental” que el sujeto formula de la realidad en el instante en que se comunica. Y esta representación, al apoyarse en gran medida sobre la

“memoria episódica” – entendida esta como la memoria a largo plazo –, incluye en todo momento aquello que es lo relevante para el sujeto, lo cual a su vez es producto de las experiencias cotidianas del mismo. Si bien Van Dijk, al explicar este mecanismo cognitivo, se refiere a que el sujeto comunicante selecciona la información pertinente del medio para dar una forma coherente a su discurso – o para dar coherencia al discurso que necesita interpretar –, admite que el contexto tendría naturaleza subjetiva, y que la diferencia de biografías entre uno y otro sujeto influye, en última instancia, en la valoración de lo que es relevante en una situación comunicativa, con lo cual acepta la influencia del factor social en la elaboración del contexto.

Aplicando esta formulación a la realidad, se puede colegir que la práctica familiar y comunitaria tendrán influencias en la práctica comunicacional. Tomando como apoyo los

testimonios de los niños y niñas en Laguna Grande y Laguna Chica, podemos distinguir algunos rasgos trascendentes de la convivencia familiar y comunitaria.

Uno de estos aspectos es la trama de relaciones que se da al interior de la institución familiar. Dentro de ella, la autoridad parental está bien definida. Ante ella, los niños y niñas responden con actitudes de respeto y obediencia.

STANY: “(para mí es importante) Respetar; la obediencia a mis padres; cuidar a mis hermanos; apoyar a mis tíos”.

En el testimonio anterior se puede apreciar que el respeto y la solidaridad familiar trascienden la familia nuclear, irradiando hasta los parientes de segundo grado en expresiones de ayuda, que esta niña valora como muy importante. Asimismo, se puede apreciar que los niños han asumido un rol de responsabilidad frente a sus hermanos menores. La manifestación de Stany es, pues, coincidente con otros testimonios, y corresponde fielmente a la realidad observada en las comunidades campesinas a lo largo de la intervención.

LUCÍA: “Para mí lo más importante son: mis hermanos...”

Asociado a los valores familiares y comunitarios, un valor destacado por los niños y las niñas es la convivencia armónica: “que no se peleen”, “amarse los unos a los otros”. Los niños y las niñas tienen muy presentes los elementos y comportamientos culturales de su comunidad al momento de evaluarlos o desearlos; es así como la convivencia armónica, aunque a veces se ve afectada o contradicha por la realidad, se constituye en un valor prioritario en el imaginario de ellos, un ideal a lograr. Al respecto, podemos resaltar que Sarita, al momento de expresar su deseo de armonía, agrega como importante el “oponer nuestras opiniones”, es decir, la armonía construida a partir de la diferencia, el respeto y el consenso. Las diferencias en cuanto opiniones son reconocidas por parte de los participantes de este instrumento, pero en la práctica generan actitudes disímiles al momento de expresarlas:

SARITA: “Pienso diferente a los demás. Yo me atrevo a decir lo que pienso para ver si lo que pienso está bien o está mal”

STANY: “Pienso diferente que los demás porque no tenemos las mismas ideas. Me siento bien pensando diferente.”

En el caso de Stany, no sólo reconoce que piensa diferente, sino que además afirma sentirse bien pensado diferente. Se trata, como vemos, de un contraste que puede arrojar indicadores sobre el nivel de confianza y seguridad, como también de autonomía e iniciativa personal frente a situaciones de participación. Estamos hablando aquí de otro

valor, directamente dependiente de la conciencia personal: la autoestima, que a su vez tiene sus bases en el autoconcepto, el cual implica reconocer la particularidad de cada uno, dicho de otro modo, nuestras diferencias que nos hacen únicos. Esto nos lleva nuevamente al tema de la familia, porque

Buena parte del conocimiento que fundamenta la autoestima se alcanza y configura a través de las relaciones interpersonales que se entretienen en el contexto familiar. La familia es, por supuesto, también el ámbito emblemático, el mejor ámbito posible en donde se generan y acrecen el autoconcepto y la autoestima. (Polaino, 2004, p. 37)

Otro de los valores que se consideran resaltantes es el estudio y la escuela. La mayoría de niños y niñas los mencionan, si bien en segundo o incluso tercer lugar. No obstante, es interesante notar que, en algunos casos, la importancia atribuida a la escuela o al estudio se fundamenta en la presión familiar.

KIARA: “(Considero importante) Mi escuela, porque tengo que pasar de año para que mi papá no me grite.”

Se observa que no se ha interiorizado la trascendencia del estudio en la vida. Si bien ello puede ser una situación frecuente en la actualidad en niños de la edad de Kiara (10 años), al menos sí es pertinente señalar el hecho de que una expectativa futura (la profesionalización) o el disfrute de la actividad intelectual en sí queden rezagados en el imaginario de la menor ante el temor de ser reñida. En cualquier caso, es evidente que los niños y niñas no han descubierto en la escuela algo que les permita valorarla por sí. Ello, aunado a los varios casos de deserción escolar, indica un vacío en la valoración intrínseca de la escuela. Se reivindica así una de las afirmaciones realizadas por Jesús Núñez sobre los saberes campesinos:

Un primer saber sustituido lo conforma el paso de lo holístico a lo utilitario en el aprendizaje escolar, pues de una enseñanza tradicional impartida en la escuela – basada en valores y oficios – se pasa a una enseñanza de contenidos atomizados y con poca relación contextual. (...) La asistencia actual de los niños a cursar los programas escolares es considerada como un requisito necesario para ser alguien en la vida – de aquellos aspirantes que pueden seguir estudios posteriores – pero, lo que se quedan trabajando en el campo toman dentro de la amplia gama de contenidos enseñados algunos conocimientos útiles para la vida. Éstos, palmariamente son: leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir. (Núñez, 2004, p. 36)

También se tuvo mención de la chacra como valor principal. Aunque mencionada una sola vez, la tierra forma parte de la vida cotidiana de estos niños, en cuyo imaginario la naturaleza es un constituyente tácito. Relacionado al componente ambiental se obtuvo también mención de “aseo”, entendido como no botar basura que contamine el ambiente. Además, hubo la mención de las mascotas, en tanto “seres vivos que hacen compañía”.

LUCÍA: “(Para mí, algo importante es) mi chacra ... el aseo...”

SARITA: “(Dentro de) las cinco cosas más importantes para mí: Que noboten la basura para que no contaminen el medio ambiente...”

KIARA: “(Entre las cosas más importantes están) Mis mascotas, porque son los seres vivientes que me acompañan.”

Otros de los valores mencionados fueron “salud”, “cuidar el agua” y “desarrollo de la comunidad”. Estos últimos valores están asociados a algunos de los temas desarrollados en los talleres, como producto de la observación de la realidad comunitaria. Se podría decir que el hecho de orientar la atención de los niños sobre el paisaje cotidiano de Laguna Chica y Laguna Grande contribuyó a que descubrieran aspectos anómalos en él, a los cuales ya se habían acostumbrado a fuerza de ser rutinarios. Tras el descubrimiento de la problemática, el abordar reiterativamente dicho problema devino en el establecimiento de los mismos como agenda pendiente en la comunidad.

Actitudes como éstas validan los estudios sobre la posibilidad de la participación infantil y adolescente, los cuales son una rama de gran interés en Latinoamérica.

Citemos, verbigracia, a Harry Shier:

El paradigma anterior caracterizó a los niños y las niñas como incapaces, debido a su falta de desarrollo cognitivo. Por lo tanto, deben ser enseñados, corregidos y protegidos, quedándose sumisos y obedientes a las decisiones de los mayores, hasta que, con el pasaje de los años y una buena educación, adquieran la capacidad de actuar.

El nuevo paradigma (desde los años 80 del siglo pasado) reconoce que, desde pequeños, los niños y las niñas tienen capacidades, por lo cual son protagonistas de su propio desarrollo. El desarrollo de sus capacidades está propiciado y condicionado por su experiencia de acción e incidencia en el mundo. (Shier, 2010, p. 3)

Al tocar el tema de la educación, podemos notar que los entrevistados valoran positivamente la educación formal que reciben en sus escuelas como positivas, porque consideran que sus profesores “sí saben enseñar” y “sí saben lo que enseñan”. Aunque

los entrevistados afirman que lo que les enseñan en la escuela les sirve para su vida diaria, al mismo tiempo manifiestan que es importante acudir a clases y aprender en función de resultados concretos y expectativas extrínsecas:

KIARA: “Lo más importante de sacar buenas notas es aprobar el año. No siempre entiendo al profesor, pero lo importante es sacar buenas notas.”

SANTOS: “Pienso que es importante ir al colegio porque ahí nos educan y nos enseñan cosas.”

En relación al clima dentro del aula y la convivencia entre compañeros existe más de una respuesta que revela un clima al menos tenso, en muchas ocasiones hasta el punto de considerar que:

SARITA: “(...) mis compañeros se comportan más o menos porque a veces insultan, ponen sobre apodos.”

SANTOS: No todos los compañeros son buenos, algunos insultan y pelean.

El conflicto entre compañeros de clases también es sentido especialmente, tal como sucede en el caso de tensión en la comunidad, y ante tales situaciones las reacciones de los niños son distintas. Como ejemplo podemos mencionar las respuestas de Alexander y Karen ante situaciones de agresión de distinto tono:

ALEXANDER: “(...) Mis compañeros no todos son buenos, cuando alguno me pega yo también les pego.”

KAREN: “Algunos de mis compañeros me molestan y me dicen que soy cochina porque viven en el monte, pero yo me quejo con la profesora.

La profesora hace que nos abracemos y ahí se acaba el problema.”

Alexander responde proporcionalmente a la agresión. Karen ante una situación donde es blanco de una agresión discriminatoria que claramente la afecta (por el tono de voz con el que nos relata el incidente) reacciona de manera muy distinta y acude a una persona mediadora (la profesora) que además representa la autoridad en el salón de clase, quien termina apaciguando el problema. El primer matiz tiene que ver con la diferencia entre ambas situaciones: en el caso de Alexander, la agresión es física y directa; y por el lado de Karen, se trata de una agresión verbal, por lo que no se puede comparar abiertamente las reacciones de cada uno de ellos. Es una misma actitud: la de enfrentar el problema, pero son maneras distintas de hacerlo, de las que se puede colegir que en el caso de Karen se ha mediado aptitudes comunicativas más asertivas y se podría pensar que conciliadoras, quizás también explicado porque existen contextos culturales distintos

para varón y mujer; mientras que por lo general las mujeres no encuentran inconvenientes en apelar a la mediación de la autoridad en este tipo de situaciones, los varones en cambio son juzgados negativamente si es que proceden de igual modo.

La relación entre clima dentro del aula (por no decir la escuela en general) ha sido abordada innumerables veces por distintos estudios y tesis. Como muestra podemos citar uno de los resultados enunciado en las conclusiones del trabajo de tesis de Gabriel Rivera Valdivieso “Clima de Aula y Logros de Aprendizaje en Comunicación Integral del Quinto Grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla, trabajo presentado a la escuela de post grado de la Universidad de San Ignacio de Loyola:

Se demuestra, además, que existe una relación positiva moderada entre la dimensión interpersonal imaginativa del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en comunicación integral del alumno del quinto grado. Esto nos confirma que la percepción que tienen los alumnos acerca de las interrelaciones que se establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro), así como la libertad y confianza del estudiante para desenvolverse dentro de dichos contextos, mejoran los logros de aprendizaje y el desempeño de los mismos. (Rivera, 2012, p. 52)

En la discusión del segundo instrumento hemos abordado también la denominada educación no formal en los niños y niñas. Con este instrumento quisimos evaluar el nivel de credibilidad de las distintas fuentes de información y socialización, para así poder ponderar el nivel de influencia de cada una de estas en cada una de las personas entrevistadas.

KIARA: “Entre mi familia, los medios de comunicación y mis vecinos, más les creo a mi familia, más me importa la opinión de mi familia.”

LUCÍA: “El medio de comunicación que más empleo es en primer lugar la televisión, luego la radio y los periódicos. El medio de comunicación que más empleo es en primer lugar la televisión, luego la radio y los periódicos. Creo que en la televisión y la radio las personas se pueden informar más rápido, además son gratis. Yo me sentiría más cómoda apareciendo en la televisión porque sale ahí todo tu personaje. Entre mis vecinos y la televisión y la radio le creo más a la televisión y los otros medios.”

KAREN: “Le suelo creer más a mis padres y a los adultos. Creo más lo que se dice en la radio.”

ALEXANDER: “Creo más a la radio y la televisión porque ellos lo graban” (incluso por sobre su familia).”

STANY: “Yo le creo más a mi familia, no importa lo que diga la televisión o la radio”

Kiara, Karen, Stani y Sarita afirman creerle más a su familia que a medios de comunicación masivos como la radio y la televisión; Lucía les otorga más credibilidad a estos medios que a sus vecinos; por su parte Alexander confía más en la radio y la televisión. Excluyendo a la familia, los medios masivos con mayor credibilidad son la televisión y la radio.

Podemos notar que en su mayoría las personas entrevistadas confían en su familia, por lo que se deduce que cuentan con legitimidad e influencia sobre los niños y las niñas de ambas comunidades. Aunque sería más esclarecedor precisar respecto a qué temas se le concede más o menos confiabilidad a la familia y a los medios de comunicación.

Otra observación hace referencia, como se apuntó anteriormente, a que esta confianza o credibilidad está estrechamente vinculada a la percepción de autoridad que proyecta el “mundo adulto” sobre los niños y las niñas. Así, cuando expresan confiar y creer en su familia, están comunicando sobre todo confiar en sus padres y en los adultos, reconocerles como autoridad inapelable.

Un matiz interesante es la consideración de las características de cada etapa del desarrollo humano, que considera que la autonomía es una búsqueda de la adolescencia y no tanto de las etapas previas. Es en la adolescencia que se produce un cambio de la percepción y las relaciones dentro de la familia. Martha Montañez y otros investigadores analizaron la influencia de la familia en las conductas de la adolescencia y explican que típicamente los niños y las niñas atraviesan un periodo importante de buenas relaciones con las figuras de apego, pero que es con adolescencia que se pueden producir crisis debida a la búsqueda de autonomía de la persona.

La conquista de autonomía adolescente y el cambio de relaciones familiares vienen condicionados por el paso del pensamiento operacional concreto al operacional formal. Desde un pensamiento sobre realidades completas, como puede ser la familia, a un pensamiento formal, que permite abordar no solo el mundo real sino también el mundo posible, de forma que no sólo perciben a la familia tal y como es, sino también como podría ser. Ello da lugar a una actitud crítica y más realista hacia sus padres: los padres podrían ser de otra forma o existen otras posibles relaciones con ellos. (Montañez, B., Montañés, y Parra, 2008, p. 391)

La búsqueda de autonomía del adolescente y la nueva percepción que tiene de sus padres son motivos que le podrían llevar a desafiar opiniones y decisiones que anteriormente se acataban sin objeciones. Se trata de una autoafirmación y autonomía

propias de la etapa adolescente y muy poco frecuente en edades como la que tienen los niños y las niñas de nuestro grupo muestral.

También podemos notar que los niños y niñas hacen uso de sus recursos expresivos de acuerdo al contexto físico y mental en el que se encuentran o perciben. Por lo general encuentran más facilidad expresándose indirectamente, a través de un dibujo, por ejemplo. Pero cuando se trata de comunicar estados de ánimo, desacuerdos o emociones, y sobre todo frente a un adulto o ante una persona poco familiar, encuentran más dificultades y a veces son víctimas de bloqueos o emplean recursos de protección ante la angustia y la incertidumbre. Es muy común que opten por “guardarse” las opiniones y las emociones:

KIARA: Prefiero hablar y me he sentido bien hablando en los talleres. En mi colegio he actuado cantando villancicos. Sobre cómo expresar lo que siento: mi alegría (estoy contenta y ayudo a mis papás), tristeza (triste, enojada), aburrimiento (no hago nada, estoy ahí sentada), enfado (frustrada). Pero no lo expreso siempre, mejor me lo guardo. Más me enojo con mis amigas cuando jugamos y hacen trampa.”

LUCÍA: “Pienso y actúo diferente que los demás. Cuando no estoy de acuerdo con algo prefiero quedarme callada. Si hay un problema entre niños me quedo callada porque no tengo nada que ver en ese problema. Si mi hermana se está peleando sí digo lo que pienso. Cuando mis padres hacen algo que no me gusta prefiero quedarme callada porque son mayor que yo.”

Es muy común que los niños no puedan expresar mínimamente su disconformidad frente a sus padres, aun cuando perciben que la situación es injusta, porque, como lo dijimos líneas arriba, los adultos y sobre todos los padres representan una autoridad inapelable, lo que podría indicar y explicar la inexistencia o debilidad de dinámicas participativas y democráticas dentro de la familia.

ROSSY: “Cuando opino diferente prefiero callarme, porque si todos ya decidieron, no se siente bien ser la única que no está de acuerdo.” LUCÍA: “Cuando mis padres hacen algo que no me gusta prefiero quedarme callada porque son mayor que yo.”

Algunos teóricos han tipificado los distintos estilos de educación que pueden presentarse en la familia respecto a las relaciones entre padres e hijos. El estilo autoritario se caracteriza por el firme control, la imposición de normas y el empleo de castigos. “Los padres que utilizan este estilo pueden favorecer valores deterministas y de conformidad,

e inhibir valores de autodirección y estimulación.” (Montañez, M. et. al., 2008) No se puede concluir que en las familias de Laguna Chica y Laguna Grande predomina este estilo, solo a partir de la presencia de indicios, pero si es un factor a considerar por el tema del castigo que los niños y niñas en más de una ocasión han relatado y descrito.

Los niños mayoritariamente respondieron que utilizan más la comunicación para informar y expresar sentimientos.

KAREN: “Me comunica más para el amor. (Para expresar sentimiento). A veces pasa que responden como quisiera, a veces no. Las demás personas también tienen vergüenza, se quedan callados para que no le den problemas a la gente que no los comprenden.”

LUCÍA: “Empleo la comunicación más para expresar sentimientos y emociones, en segundo lugar, para informar”

SARITA: “Uso más la comunicación para expresar mis sentimientos; cuando expreso algo siento muchas veces que la otra persona no me hace caso”

También es cierto que cuando perciben que no existe retroalimentación o respuesta prefieren no insistir o profundizar en la comunicación, lo que podría afectar su autoestima, en doble vía, como causa y consecuencia de las actitudes poco asertivas.

KAREN: “A veces pasa que responden como quisiera, a veces no. Las demás personas también tienen vergüenza, se quedan callados para que no le den problemas a la gente que no los comprenden.”

Vinculado a esta observación, se evalúa a continuación la autoestima en tanto factor de gran trascendencia para el ejercicio de una práctica comunicacional eficaz. Hay un reconocimiento y aceptación de la corporeidad propia, reflejada en la respuesta de Kiara:

KIARA: “Lo que me gusta de mí es: Mis ojos, mi boca, mi piel, ser mujer.”

Unido al reconocimiento de la individualidad física, también se aprecia el reconocimiento de la individualidad psíquica, esto es, reconocen su particularidad en el modo de pensar y preferencias, y aceptan dicha diferencia:

KIARA: “Prefiero escoger yo mi ropa, aunque mi mamá a veces decide por mí.”

LUCÍA: “Pienso y actúo diferente que los demás. Por ejemplo, en comportarse bien y no hacer tanto escándalo.”

KAREN: “Pienso diferente a los demás; yo no estoy tanto en la calle.”

ALEXANDER: “A diferencia de mis amigos no me gusta pelear.”

ROSSY: "Me siento bien de pensar diferente que los demás."

STANY: "Cuando no estoy de acuerdo con alguien prefiero decir lo que pienso, así me equivoque."

SARITA: "Pienso diferente a los demás. Yo me atrevo a decir lo que pienso para ver si lo que pienso está bien o está mal"

El reconocimiento de la individualidad propia es un elemento importante en el acto comunicativo, pues la comunicación supone la diversidad de necesidades, pensamientos y acciones. Sin embargo, no es suficiente para garantizar un desempeño óptimo en el acto comunicativo. La autoestima implica también la confianza del niño en sí mismo para expresarse, la cual falla en el grupo muestral, como se aprecia en los siguientes testimonios:

KIARA: "Cuando tengo que hablar con desconocidos tengo miedo de que se rían de mí porque cuando pasa eso siento tristeza."

LUCÍA: "A veces siento que las otras personas no me van a entender porque no les explico bien."

SANTOS: "Me da vergüenza hablar delante de los demás porque tengo miedo de que se vayan a reír."

KAREN: "Cuando no conozco a la persona sí suelo tener mucho miedo o vergüenza y siento que me pueden insultar o pegar"

En otros casos, se observa una actitud más calculadora que temerosa:

KAREN: "Cuando alguien hace algo que no me gusta prefiero quedarme callada para que no me metan a mí".

LUCÍA: "Cuando no estoy de acuerdo con algo prefiero quedarme callada. Si hay un problema entre niños me quedo callada porque no tengo nada que ver en ese problema. Si mi hermana se está peleando sí digo lo que pienso. Cuando mis padres hacen algo que no me gusta prefiero quedarme callada porque son mayor que yo."

En el caso de Lucía, no obstante, se observa que esta auto exclusión conveniente puede ser dejada de lado si en la discusión está implicada una persona significativa, como en este caso su hermana. Por lo contrario, cuando se trata de una situación en las que se encuentran implicados los padres, se abstiene de emitir su opinión por considerar inoportuna e inapropiada tal participación.

En ambos casos el silencio es el recurso empleado como defensa, bien de participar en una discusión indeseable o fuera de su alcance, bien del riesgo de sufrir una humillación. Se ha podido observar que este recurso de defensa es bastante recurrente en ciertas circunstancias. Para poder efectuar mayores consideraciones, es pertinente hacer mención de una anécdota presenciada por los autores.

Una tarde en la que se desarrollaba el habitual taller en el reservorio de agua que servía de ambiente para la realización de los mismos, se acercó el papá de Lucía – y tío de Santos – en evidente estado de ebriedad. Los niños, al distinguir su estado, comenzaron a comentar en voz baja y entre risas “está borracho”. A medida que se acercaba el visitante, los niños se concentraban en el lado opuesto del reservorio. Tal vez ello fuera causa de que el hombre se irritase, y comenzara a interpelar a los niños bruscamente, preguntando qué pasaba. Entre tanto, los niños, so pretexto de continuar los dibujos que constituían la actividad de aquel día, le habían dado la espalda, mientras se miraban, reían y murmuraban entre sí. Al no obtener respuesta, el indispuesto vecino se dirigió específicamente a su sobrino, Santos, a quién le preguntó – o, más bien, retó a decirle– qué estaban haciendo ese día en el taller. Santos, al haber sido interrogado de forma directa, no pudo evadir a su tío de la misma forma que los demás, de modo que volvió el cuerpo hacia su tío, pero sin mirarlo. Continuaba mirando su dibujo, dirigiendo por momentos la vista a los alrededores, como buscando algo, para nuevamente sumergirla en el papel. Mientras tanto, su tío, cada vez más frustrado, aumentaba la prepotencia de sus palabras: alzaba la voz y tildaba a su sobrino con calificativos groseros, sin quitarle de encima la mirada, enturbiada por el alcohol y la impotencia. La vehemencia de las palabras iba en aumento y Santos ya no miraba su dibujo, sino sus pies, con los cuales jugueteaba mientras contraía los labios en un evidente esfuerzo por controlarse. Mientras tanto, los niños habían cesado sus murmuraciones y, sin dejar de dar la espalda al que pariente de su compañero, sólo de vez en cuando intercambiaban una mirada entre ellos o a Santos, y una risita furtiva.

Santos venció finalmente. Su tío, incapaz de romper el mutismo del niño de 12 años, dirigió sus duras palabras esta vez a Sarita, quien adoptó una actitud equivalente a la de Santos: miraba a los alrededores y a sus pies, indiferente ante las agresivas palabras del frustrado inquisidor, quien al igual que a Santos, la insultaba con adjetivos vulgares. Esta vez, no tardó tanto en rendirse el hombre que, aburrido, optó por monologar un largo rato acerca de la inutilidad de mandar a los niños a la escuela, dado que éstos no lo aprovechaban y sólo perdían el tiempo al estudiar, ya que no les servía de nada lo que aprendían. Cuando, aburrido, ya no pudo continuar, se fue el tambaleante vecino.

Entonces se operó un cambio súbito de actitud en los niños: todos ellos – y más aun Santos – comenzaron a reírse estridentemente, haciendo burlas, con gestos autosuficientes, del momento que acababan de pasar.

Daniel Goleman, parafraseando a Theodore Millon, explica lo siguiente:

Dice Millon que cuando, para un niño, las estrategias rutinarias para la elaboración de momentos difíciles ya no funcionan, éste recurrirá a maniobras de distorsión y negación cada vez más intensas. La regla básica para el manejo y la elaboración de una situación es que si no se puede hacer nada para cambiarla se modifica la forma en que se la percibe. Esta deformación defensiva de la atención es obra de un esquema de distracción. Si esto funciona para el niño como una táctica temporaria, se recobra el equilibrio y el barco se vuelve a enderezar. Pero si la situación de conflicto o de amenaza es demasiado persistente, continua o grave, el niño ya no se atreve a bajar la guardia. (Goleman, 1997, p. 175)

La “regla básica para el manejo y elaboración de una situación” a la que se refiere Goleman tiene, a su vez, un principio: disminuir la angustia y preservar el equilibrio, según lo describe el mismo Millon, citado por Goleman:

Estos mecanismos, esencialmente inconscientes, mejoran la incomodidad que experimenta el niño cuando no tiene capacidad para resolver sus problemas de forma directa. Cualquiera de los clásicos mecanismos de defensa – represión, sublimación o racionalización – servirán para paliar la angustia. Su utilidad también radica en el hecho de que ayudan a la persona a mantener el equilibrio hasta que pueda encontrar una solución mejor. (Goleman, 1997, p. 174)

Es lo ocurrido en el relato narrado anteriormente, y muy posiblemente a lo que se hace alusión en los testimonios de los niños: ante una situación problemática experimentan angustia y ansiedad. Para manejar esos sentimientos y conservar su equilibrio emocional, desvían la atención del aspecto angustiante de la situación que enfrentan, lo cual se manifiesta en la aparente indiferencia y el silencio “respetuoso”. Además, al pasar el agente perturbador, niegan la angustia experimentada con la actitud de desenfado descrita. Cabe resaltar, asimismo, que esta defensa del niño supone el sentimiento de “incapacidad para cambiar la situación”, es decir, el reconocerse impotente ante el agente perturbador.

Al observarse es este patrón de defensa opera de manera sistemática en la mayoría o – tal vez – todos los niños y niñas de Laguna Chica – principalmente – y Laguna Grande

– en menor proporción –, cabe considerar que los eventos generadores de angustia en estos niños son cotidianos:

El problema aparece, normalmente, cuando el niño se enfrenta a algún tipo de amenaza continua, persistente y reiterada: una madre hostil y dominadora, un padre abusador, el abandono afectivo. El niño se acostumbra a esperar las situaciones problemáticas y no se atreve a bajar la guardia. Confía cada vez más en la forma de defensa que ha elegido como una manera habitual de controlar y proteger sus sentimientos, en un mundo carente de afecto. (...) Existe la creencia habitual de que las defensas y las neurosis aparecen como consecuencia de un único e intenso trauma. Pero la experiencia clínica nos dice que el estilo defensivo se aprende en forma gradual y que es resultado de encuentros reiterados a través del tiempo. (Goleman, 1997, p. 175)

El interés sobre este mecanismo, para los fines de la presente investigación, se centra en la posibilidad de que la gran mayoría de niños del colectivo en estudio haya asumido el sentimiento de impotencia como parte de su esquema mental. El niño busca preservar su equilibrio y – valga decirlo – su autoestima, pero en realidad el mecanismo empleado es sólo una ilusión, un “autoengaño”, empleando el término de

Goleman. El niño se valora a sí mismo débil frente a la realidad circundante. En realidad, como se verá más adelante, al abordar las barreras de comunicación, se verificará que la timidez constituye una de las dificultades más eminentes que enfrentan los niños y niñas de Laguna Grande y Laguna Chica.

Pasando al ámbito de los recursos expresivos – aunque estrechamente ligado a los aspectos anteriores –, se puede observar que el tipo de comunicación más empleado es la comunicación oral. Se emplea para expresar sentimientos y emociones, para informar y para manifestar deseos o necesidades. Pero incluso dentro del estilo comunicativo que les es habitual, se distingue cierta frecuencia en la tendencia a evitar la comunicación por considerar la imposibilidad de alcanzar el propósito planteado. A continuación, algunos ejemplos:

KIARA: “Sobre cómo expresar lo que siento: mi alegría – estoy contenta y ayudo a mis papás –, tristeza – triste, enojada –, aburrimiento – no hago nada, estoy ahí sentada –, enfado – frustrada –. Pero no lo expreso siempre, mejor me lo guardo.”

LUCÍA: “Empleo la comunicación más para expresar sentimientos y emociones, en segundo lugar, para informar. Cuando no estoy de acuerdo con algo

prefiero quedarme callada. Si hay un problema entre niños me quedo callada porque no tengo nada que ver en ese problema. Si mi hermana se está peleando sí digo lo que pienso. Cuando mis padres hacen algo que no me gusta prefiero quedarme callada porque son mayores que yo.”

STANY: “Cuando no me hacen caso yo prefiero quedarme callada porque si insisto e insisto va a ser igual.”

ALEXANDER: “Me comunico más para pedir algo; cuando me comunico sí logro lo que quiero. Sí me ha pasado algunas veces en que no sé cómo decir algo, y a veces me siento triste; se me hace difícil decirle cosas a mi mamá por que se vaya a molestar.”

Dada la frecuencia con que los niños pronostican un fracaso en su comunicación, no han desarrollado su bagaje de recursos expresivos, ya que no ven en ello posibilidad de cambiar los resultados. Apenas sí se nota que, en situaciones excepcionales en que hablar sea sumamente embarazoso, consideran el recurso de la escritura.

SANTOS: “No me gusta hablar delante de los demás, me da vergüenza porque tengo miedo de que se rían. Si tengo que decir algo, prefiero escribir que hablar.”

He aquí que encontramos una conexión muy estrecha entre el desarrollo de los recursos expresivos y el contexto social dentro del cual el niño o niña puede percibirse, en el ámbito comunicacional, más o menos eficaz.

U.T. 2: Indicadores generales de la calidad comunicativa

En esta unidad corresponde discutir acerca de la eficacia, fin de todo acto comunicativo, así como también de aquellos factores que impiden la misma, constituyéndose en barreras comunicativas. Ante todo, nótese las siguientes actitudes:

KIARA: “Cuando algo me parece mal, prefiero decirlo porque no me gusta que pase algo malo y nadie diga nada. Cuando digo lo que me parece mal, no siempre me hacen caso.

Kiara asume las pocas probabilidades que tiene de cambiar la situación que no le gusta, pero ello no impide que se manifieste: su propósito es – en términos de Berlo – consumatorio, ya que se cumple por el hecho mismo de decir lo que piensa, de no ser un eslabón más del “espiral de silencio” ante un evento desagradable. No obstante, cabe inferir que esta actitud no es constante, sino que depende de un contexto según el cual los implicados son personas conocidas, ya que:

KIARA: Cuando tengo que hablar con desconocidos tengo miedo de que se rían de mí porque cuando pasa eso siento tristeza.

No obstante, aunque la niña no parece ser consciente de ello, su comunicación repercute en un resultado concreto, con lo cual puede afirmarse que sí se da una eficacia comunicativa, cuya clave es el apoyo en la estructura de la organización escolar. En efecto, al recurrir a la autoridad competente en el aula, Kiara posiblemente logrará influir en el clima del aula – la expulsión o represión de un compañero desagradable –, aunque ello a su vez le acarrea una respuesta hostil de sus compañeros de aula.

KIARA: "... hoy me llamaron chismosa por decirle al profesor que unos compañeros estaban tirándose papeles. A ese compañero ya lo van a expulsar del colegio porque la vez pasada le jaló de los pelos la vez pasada. A Lucía también la pintó con el pincel."

Se puede reconocer en la actitud de Kiara una interpretación eficaz de la situación, es decir: ella, con su sola participación aislada, difícilmente logrará modificar las circunstancias. Reconoce la insuficiencia de sus propios recursos, pero también percibe que no está sola, sino que se encuentra integrando parte de una organización cuyas instancias superiores sí pueden lograr un cambio en la situación. Además, interpreta correctamente a qué instancia corresponde recurrir – el profesor – y actúa en consecuencia. Posiblemente ha previsto la ulterior hostilidad de sus compañeros, pero está firmemente arraigada en el valor de la justicia: si está ocurriendo algo malo, alguien debe manifestarse. Esto le permitiría superar el temor a ser hostilizada.

Por tanto, puede concluirse que, en el caso de Kiara, una correcta interpretación de la situación – valga decir, una correcta elaboración de su contexto – aunado a un valor fuertemente interiorizado son factores de eficacia comunicativa, pese a que, dada la hostilización de sus compañeros, ella no es consciente plenamente de su éxito comunicativo.

Revisando los aportes de Lucía, se puede distinguir que su práctica comunicativa es muy selectiva. Como interlocutores sólo se dirige a personas cercanas, como su hermana, su mamá, algunas amigas.

LUCÍA: "Cuando me comunico con mi hermana si siento que me corresponde y me entiende; de mis padres me comunico mejor con mi mamá y solamente con dos amigas: Diana y Kiara."

Incluso dentro de la familia, sus relaciones no son homogéneas. Algunos miembros, entre los cuales figura el padre, no aparecen dentro del círculo de confianza de Lucía. Este

testimonio se corrobora con lo observado en la dinámica de la familia de Lucía. Anteriormente, cuando se narró el incidente del que Santos y el padre de Lucía fueron protagonistas, se pudo apreciar el grado de violencia al que pudo llegar este último. De otro lado, se han obtenido testimonios de los demás niños de que el mismo, que frecuentemente se embriaga, en más de una ocasión ha agredido al menos verbalmente a su esposa. Este panorama nos lleva nuevamente a considerar las reflexiones de Goleman ya citadas acerca de los mecanismos de defensa:

El problema aparece, normalmente, cuando el niño se enfrenta a algún tipo de amenaza continua, persistente y reiterada: una madre hostil y dominadora, un padre abusador, el abandono afectivo. El niño se acostumbra a esperar las situaciones problemáticas y no se atreve a bajar la guardia. Confía cada vez más en la forma de defensa que ha elegido como una manera habitual de controlar y proteger sus sentimientos, en un mundo carente de afecto. (Goleman, 1997, p. 175)

Al término de estas discusiones, Goleman afirma que: “Lo que, en un momento, pudo haber sido una maniobra eficaz y adecuada, se convierte en un elemento permanente de su economía mental y se expande para dominar todo su espectro de experiencias.”(Goleman, 1997, p. 175)

Ello explicaría la tendencia al silencio de Lucía, en particular. En realidad, la eficacia de su comunicación radica en una rigurosa selección de sus interlocutores. Este es un acierto, ya que como menciona Berlo, desde la perspectiva de la comunicación efectiva, el receptor es el eslabón más importante en el proceso de comunicación (Berlo, 1984). Pero no es una ventaja para el caso en cuestión, pues Lucía no escoge a sus interlocutores de acuerdo a sus propósitos, sino que restringe sus propósitos a las posibilidades que le brinda su reducido grupo de interlocutores confiables.

Es sabido que, en general, los niños tienen mayor confianza con los miembros de su familia, como se ve también en el caso de varios de los otros niños y niñas:

SARITA: "Me gusta conversar con mis padres y primos porque tienes confianza de contarles las cosas que suceden."

Sin embargo, en los casos promedio, ello no implica que necesariamente quede restringida la capacidad de hablar a personas que no pertenecen a nuestro círculo próximo. Esto último es lo que se observa en varios de los casos observados en Laguna Chica, principalmente, y en Laguna Grande.

KAREN: "Cuando no conozco a la persona sí suelo tener mucho miedo o vergüenza y siento que me pueden insultar o pegar"

SANTOS: “Me da vergüenza hablar delante de los demás porque tengo miedo de que se vayan a reír.”

El miedo y la vergüenza principalmente son mencionados explícitamente por los niños y las niñas de ambas comunidades como emociones reconocidas y que interfieren en sus actos comunicativos hasta incluso llevarlos a desistir de comunicarse. Podemos reiterar lo aportado en la discusión del segundo instrumento respecto a la caracterización sobre la timidez y la vergüenza hecha por Teresa Franco Arroyo como emociones relacionadas al temor.

Sobre la timidez la autora menciona que se caracteriza porque la persona que lo presenta busca evitar el contacto con otros desconocidos o personas que les son poco familiares, y que la timidez es casi universal en el primer año de vida, explicado porque a esa edad ya se cuenta con la necesaria madurez para distinguir entre ‘propios y extraños; a estos últimos se les percibe como una amenaza. Pero cuando persiste en niños de edades avanzadas puede hacerlos parecer como niños “distráidos”.

Por otro lado, se da también el caso de que los niños perciben por parte de personas cercanas y familiares distracción o desinterés frente a lo que comunican.

STANY: “Cuando no nos comprenden bien es porque no nos prestan atención. Cuando no me hacen caso yo prefiero quedarme callada porque si insisto e insisto va a ser igual”

SARITA: “cuando expreso algo siento muchas veces que la otra persona no me hace caso. No prefiero insistir sino más bien quedarme callado.”

Esta probable falta de atención acaba por inhibir a los niños y configura en ellos patrones de conducta aprendidos que mantienen más o menos esta lógica: si cuando me comunico la otra persona me presta poca o ninguna atención es porque no le importa lo que digo, entonces decido no persistir porque es inútil. Este tipo de situación es bastante frecuente y extendida en muchas partes. Los adultos prestan poco interés frente a las expresiones o solicitudes de los niños y niñas por considerarlas fútiles, sin importancia; lo que incide en las expectativas y conductas posteriores del niño quien percibe una distancia psicológica entre su “mundo” y el del adulto en relación a determinados aspectos.

Acerca de la vergüenza, Teresa Franco afirma que es causada fundamentalmente por la incertidumbre que experimentan los niños por cómo juzgarán los otros su conducta y a ellos mismos. La autora amplía la caracterización afirmando que:

Es un estado de depresión autoconsciente. Como la vergüenza depende de la capacidad de saber lo que esperan los miembros del grupo social y la evaluación si

puede responder o no a sus expectativas, se desarrolla después que la timidez y no suele darse antes de los 5 o 6 años.

Los recuerdos de experiencias humillantes pueden provocar vergüenza. Cuanto más pobre sea el auto concepto, más propenso será el niño a la vergüenza. Las respuestas habituales a la vergüenza son: el rubor, el tartamudeo, el nerviosismo, etc. (Franco, 1988)

Notamos que existe una suerte de confluencia de ambas emociones en lo que responden los niños y las niñas:

KAREN: “Cuando no conozco a la persona sí suelo tener mucho miedo o vergüenza y siento que me pueden insultar o pegar”

ROSSY: “Me da vergüenza hablar delante de los demás porque tengo miedo de que se vayan a reír”

Por lo observado en nuestra interacción con los niños y las niñas de Laguna Grande y de Laguna chica, y por lo que se desprende de muchas de sus respuestas, se puede afirmar que se presentan muchas más barreras en la comunicación de los niños de estas comunidades cuando tienen que interactuar con desconocidos (o personas que están empezando a tratar); cuando perciben que no se les atiende o se les dedica poca atención frente a lo que comunican (muy frecuentemente cuando interactúan con adultos); y cuando se presentan conflictos que consideran que no les compete o en que la mayoría tiene una posición diferente a la suya. Además, se aprecia que las interacciones familiares tensas—siendo un caso recurrente el de parientes alcoholizados—pueden redundar en barreras comunicativas con algún miembro de la familia ante el cual se perciba el riesgo de ser agredido.

Cuando la interacción se da entre pares o dentro de la familia en relación a temas no conflictivos, estas barreras disminuyen notablemente.

Podemos tomar en consideración un detalle más, como factor potencial de eficacia comunicativa. Obsérvese que los niños y niñas son observadores atentos, que guardan memoria de actos que llevan a la resolución de problemas, como el abordar conjuntamente dificultades comunes, o procedimientos ante disputas vecinales:

KAREN: “Le hacen más caso a la persona que habla de frente y pide que no discutan. Es una chica de Santa Rosa que no sé cómo se llama”.

ALEXANDER: “Las personas de Laguna Chica sí se juntan para solucionar sus problemas, por ejemplo, cuando tuvieron un problema de la luz”.

STANY: “Cuando tienen un problema grande aquí en Laguna Grande sí se unen para solucionarlo. Cuando se reúnen sí llegan a un acuerdo, pero no siempre hacen lo que acuerdan después.”

La experiencia de haber presenciado una situación de comunicación en la que la aplicación de una u otra estrategia contribuyó a resolver un conflicto significativo queda fijo en la memoria de las y los niños, quienes pueden incorporarlo en la elaboración del contexto ante futuras situaciones análogas. Recordemos que, según la teoría del Contexto, ya mencionada anteriormente, los eventos significativos cuyo recuerdo perdura en la memoria a largo plazo – “memoria episódica” – influyen en la representación mental – “contexto” – que se elabora de situaciones social comunicativas análogas posteriores (Van Dijk, 1991, p. 69ss.). De otro lado, téngase en cuenta que, en la práctica campesina, el compartir experiencias es una metodología específica de aprendizaje. Recordemos a Jesús Núñez:

(...) En el estudio se determina la solidez de las tres generaciones de formar y ser formados a través de un aprendizaje sensorial-mediado, de enseñanza práctica-demostrativa, reconocimiento en el hacer más que en el decir, y la disposición de las familias de fomentar una educación en valores. (Núñez, 2004, p. 29)

Como ya se dijo, estas experiencias son potenciales factores de eficacia comunicativa. Sin embargo, el desarrollo de este potencial presupone que el niño se sienta capaz de asumir el rol de líder. Se puede apreciar entonces la trascendencia de una autoestima saludable. Pero este aspecto requiere un trabajo sostenido e integral con la comunidad.

En efecto, las personas entrevistadas pueden identificar algunas de las dificultades que presentan cotidianamente en situaciones comunicativas, no obstante, en los talleres y en la aplicación de este instrumento se muestran más expresivos y con mucha más confianza sobre sí mismos. Podemos afirmar que ciertos altibajos en su autoestima se constituyen en barreras comunicativas.

KIARA: “(...) Pero a los demás no les gusta tanto lo que hago. Siento que no les caigo bien a las personas, y tampoco sé cómo hacer para caerles bien. No siempre me siento bien conmigo misma, y para sentirme mejor me pongo a hacer mi tarea”.

En el caso de este testimonio, tenemos que la niña muestra un deseo constante de ser bien valorada. La búsqueda de aprecio y reconocimiento es una necesidad psicológica natural de la persona, necesaria en las primeras etapas de vida para la formación de una

personalidad consistente, y que generalmente es satisfecho por aquellos personajes que son significativos en nuestro entorno, entre los cuales la familia ocupa un lugar eminente y determinante.

Pero en el caso anterior, vemos que dicha necesidad no ha sido satisfecha. Es pertinente recordar que, en otro momento de su participación, la misma participante aduce que:

KIARA: “Mi escuela (es importante para mí), porque tengo que pasar de año para que mi papá no me grite. (...) No siempre entiendo al profesor, pero lo importante es sacar buenas notas.”

Se puede reconocer que la niña relaciona el afecto de sus padres – o al menos del padre – con los resultados obtenidos en la escuela, lo cual la lleva a vivir una tensión a causa de la inseguridad de obtenerlas en todo momento. Esta tensión compromete su autoestima, en primer término, y luego, su capacidad para desenvolverse socialmente, como lo menciona Mónica Acosta, citando a Rius:

¿Qué ocurre cuando se pide demasiado? Todo depende de las capacidades e intereses y del carácter del niño. Si puede y quiere alcanzar las elevadas metas que le marcan, es posible que tenga un rendimiento óptimo y acabe desarrollando una personalidad exigente y perfeccionista, como la de sus progenitores. Si los objetivos le resultan inalcanzables o no le gustan, se frustrará, se bloqueará o se rebelará. En todo caso, lo normal es que acabe siendo una persona insegura, dependiente, con baja autoestima, predispuesta a la ansiedad y con poca emotividad y espontaneidad. (Acosta, 2015,p. 34)

Las exigencias excesivas también pueden aplicarse a la convivencia social. Lo narrado anteriormente acerca del incidente entre Santos y su tío es un ejemplo de cómo, ante una presión excesiva para el niño, se opta por el bloqueo comunicativo como medio de defensa. No obstante, la tensión experimentada por Santos no comprometería su autoestima en la misma proporción que en el caso de Kiara, ya que la fuente del estímulo negativo no es una persona tan significativa como en la experiencia de la niña.

Ante estas experiencias reiteradas, el niño compromete su percepción de la realidad. Muchas veces desarrollan procesos de atribución por estereotipo o prejuicios respecto a las probables reacciones de las personas que no necesariamente corresponden la realidad, y esto los inhibe para participar eficazmente en un proceso comunicativo. Esto se presenta sobre todo (aunque no exclusivamente) cuando se encuentran frente a personas desconocidas o apenas conocidas.

Es importante mencionar que los procesos de atribución en general tienen que ver con la facultad y capacidad de 'reconocer', 'asignar' y/ o 'decodificar' las causas o motivaciones de las actitudes y conductas de los demás; en este sentido tiene que ver mucho con la habilidad para decodificar las expresiones emocionales del 'otro' o de los 'otros'. Es así que más de un autor llegan a considerar, por ejemplo, que:

La habilidad para relacionarnos con los demás depende no sólo de nuestra pericia para manejar la propia expresión facial sino de nuestra maestría para “leer” las caras de los otros. Esta competencia es fundamental en la interacción social cotidiana (...) (Betancor, Rodríguez, y Delgado, 2010, p.260)

U.D. 3: Aspectos asociados a la calidad de la comunicación colectiva

Definitivamente, la cultura (entendida ampliamente en su acepción antropológica) puede analizarse como factor comunicacional. El primer rasgo a resaltar es el carácter predominantemente oral de la comunicación colectiva en Laguna Grande y Laguna Chica, que influye en los modos y procesos de interacción y resolución de conflictos, y como expresión del imaginario social de los niños y las niñas de las comunidades mencionadas.

KIARA: “Aquí en Laguna Chica nos comunicamos principalmente hablando. Nos sentimos bien así.”

LUCIA: “En Laguna Chica las personas se comunican más hablando. Escriben y leen muy poco”

KAREN: “Aquí se comunican más hablando, pero le hacen más caso a lo que está escrito en un papel”

Puede analizarse la oralidad en relación a los conflictos y su resolución. Como constituyente del rumor, por un lado; y como estilo para resolver, dialogar y pactar, por otro.

LUCIA: “Hay un problema con casi todos porque uno pasa la voz a otro. Hay problemas de adultos cuando se pierden cosas”

ALEXANDER: “Las personas de aquí solucionan sus problemas hablando, no tanto escriben”.

Por lo observado a lo largo de la intervención se puede hacer mención de la presencia del rumor en las relaciones interpersonales, que termina legitimando un estilo frente al conflicto, caracterizado por la dilatación en su resolución y por una manera poco frontal de empezar a resolverlo.

Teóricamente podemos afirmar, incluso, que la oralidad es una dimensión del rumor; universalmente el rumor tiene básicamente una propagación oral.

(...) se concibe el rumor como un producto oral, incompleto, en permanente transformación de acuerdo con el contexto histórico y cultural en el que circula. Debido a ello, es de importancia reconocer sus múltiples versiones y transformaciones. (...) El hecho de que el rumor sea un producto oral y que circula por vía verbal, no significa que no pueda estar configurado por discursos escritos o audiovisuales que le confieren verosimilitud o que no pueda ser retomado por algún medio de comunicación masiva, aunque no es esto lo que lo caracteriza. (Zires, 2000)

Además, el rumor potencialmente es materia de conflicto. El rumor es un fenómeno de la comunicación que se define básicamente por la propagación de información de manera informal o sin contrastación directa con la fuente o fuentes originales de dicha información. El rumor tiene una dimensión cultural y una de las maneras en que se manifiesta esta dimensión es en el modo en que se alteran los hechos a través del “poder de convencionalización” (sic) de la cultura.

La cultura se convierte en uno de los mayores determinantes del esquema de la deformación, siendo las demás aquellas tendencias inherentes a la percepción, a la retención y a la reproducción individuales (...) (Allport y Postman, 1982)

Por lo general el rumor suele alterar o deformar, aunque no exista intención de ello. Pero ello se realiza, según puede inferirse de la cita anterior, a partir de una matriz cultural. Cabe mencionar que los estudios sobre el rumor han ido evolucionando hasta desembocar en los estudios sobre lo verosímil. Siguiendo esta línea de estudio, se presenta la idea de intertextualidad, como proceso por el cual se carga de sentido un suceso poniéndolo en relación con otros eventos – percibidos como – semejantes.

Podemos citar a Margarita Zires:

J. Kristeva, quien acuñó el término de intertextualidad, plantea que el proceso de verosimilización consiste en la “unificación de significantes”, por encima de significados “diferentes”, “opuestos” o “estancos”. Ya antes se señaló que lo verosímil según ella, es un “efecto inter discursivo”, es

“poner juntos”, “identificar” discursos diferentes que dan el “efecto de semejanza” o de similitud. Ese efecto sería “un producto que olvida el artificio de la producción” y borra la historia, el conjunto de discursos preexistentes que lo permitieron. (...) Desde esta perspectiva, se considera que el orden cultural, no puede ser concebido como un sistema de ideas, principios, con coherencia lógica y

formal. Tal vez la imagen de un orden cultural como un con-texto, como una multiplicidad de textos que mantienen interrelación de “múltiples maneras – a menudo imprevisible –, permita indagar en la complejidad de los procesos comunicativos y por tanto de los procesos culturales en nuestras sociedades contemporáneas.(Zires, 1995, p. 174)

Los conflictos en Laguna Chica Y Laguna Grande encuentran una de sus maneras de resolverse en las reuniones comunitarias. Son las reuniones o asambleas donde se toman acuerdos para temas comunitarios, pero también personales.

No obstante, Stany menciona que:

STANY: “Cuando tienen un problema grande aquí en Laguna Grande si se unen para solucionarlo. Cuando se reúnen si llegan a un acuerdo, pero no siempre hacen lo que acuerdan después.”

Otra característica de la participación de los pobladores de ambas comunidades a través de reuniones es que éstas se dan eventualmente, sólo ante incidentes conflictivos que involucran a más de una familia o para hacer frente a necesidades asociadas a la práctica agrícola, como el agua. La participación organizada responde y reacciona a las necesidades urgentes, a la coyuntura de las comunidades. No se mantiene una organización que recoja las necesidades junto con el ideal comunitario y lo haga parte de su plan de acción y de su proyecto comunitario.

Además, una característica de índole cultural que se puede observar es la relativa frecuencia con que los vecinos se reúnen para eventos sociales como fiestas o celebraciones. Esta interacción constante podría representar una ventaja para la constitución de una organización comunitaria que les permita alcanzar mayor eficacia en la resolución de sus problemas y mejora en la calidad de vida.

Por otra parte, los niños no pueden identificar claramente una persona que irradie liderazgo, y que podría encauzar los procesos de resolución de conflictos y las iniciativas colectivas con mira a su desarrollo. Dicho de otra forma, los niños y las niñas de Laguna Grande y de Laguna Chica, no identifican un referente de liderazgo; sin embargo, algunos de ellos mencionan a un par de personas, adultos mayores, que cuentan con autoridad frente a ciertos temas de la comunidad porque son, se puede decir, fundadores y pioneros de sus comunidades.

STANY: “Considero que mi abuelo es un líder porque los vecinos le escuchan y le hacen caso.”

Frente a la dinámica comunitaria descrita en los anteriores párrafos, puede considerarse una pregunta, que ciertamente puede aplicarse a muchos otros escenarios: en un espacio geográfico reducido como son Laguna Grande y Laguna Chica, compartido – con todo lo que ello implica en cuanto a problemática e intereses – por un reducido número de habitantes que se conocen entre sí, ¿por qué no surge dentro de estas comunidades una iniciativa que conduzca a la constitución de una organización interna y a formulación de una agenda para la mejora en las condiciones de vida dentro de ambas comunidades? ¿Cómo es que no se puede distinguir un liderazgo claro entre los vecinos? ¿Por qué las reuniones entre los vecinos sólo son para ocasiones festivas y en reacción a circunstancias específicas, y no trasciende a una dinámica sistemática que integre a todos los vecinos en la búsqueda de mejoras posibles en su vida cotidiana?

Este “individualismo” – que se extiende a la gran mayoría de escenarios sociales contemporáneos – posiblemente sea un rasgo a nivel macro del que participan las culturas locales como estilos de vida inmersos dentro del fenómeno globalizador. Respecto a este punto, es pertinente citar las reflexiones de Zygmunt Bauman sobre la era contemporánea, denominada por él “Modernidad líquida”:

Las comunidades de guardarropa necesitan un espectáculo que atraiga el mismo interés latente de diferentes individuos, para reunirlos durante cierto tiempo en el que otros intereses – los que los separan en vez de unirlos – son temporariamente dejados de lado o silenciados. Los espectáculos, como ocasión de existencia de una comunidad de

guardarropa, no fusionan los intereses individuales en un “interés grupal”: esos intereses no adquieren una nueva calidad al agruparse, y la ilusión de situación compartida que proporciona el espectáculo no dura mucho más que la excitación provocada por la representación.

Los espectáculos han reemplazado la “causa común” de la época de la modernidad pesada/sólida/hardware – situación que da cuenta de una gran diferencia en cuanto a la naturaleza de las identidades actuales, y que explica las tensiones emocionales y los traumas generadores de agresión que suelen acompañar su constitución –.

(...) Un efecto de las comunidades de guardarropa/carnaval es impedir la condensación de las “genuinas” (es decir, duraderas y abarcadoras) comunidades a las que imitan y a las que (falsamente) prometen reproducir o generar nuevamente. En cambio, lo que hacen es dispersar la energía de los impulsos sociales y contribuyen así a la perpetuación de una soledad que busca – desesperada pero

vanamente – alivio en los raros emprendimientos colectivos concertados y armoniosos. (Bauman, 2002, pp. 211-212)

En el fragmento anterior se alude a un estilo de convivencia en el que los vecinos no conforman, necesariamente, una comunidad. Pese a las características culturales que asocian al campesino estrechamente con su familia, no trasciende a esta última de manera sostenida, por lo cual sus posibilidades de desarrollo quedan supeditadas a las posibilidades de la familia. Tal *modus vivendi* se expresa objetivamente en ambas comunidades – si bien, vale mencionar, de manera más acentuada en Laguna Chica que en Laguna Grande –bajo la forma como estas dos comunidades santarroseñas se encuentran organizadas externamente (casas ubicadas sin planificación alguna, diferente calidad de infraestructura en las casas, apariencia disímil de los campos de una familia con relación a la otra) e internamente (ausencia de liderazgos consensuados, inexistencia de una organización colectiva, inexistencia de agenda comunitaria). Ante la ausencia de una auténtica comunidad los miembros, cual válvula de escape, a provechan ciertos momentos en que – al menos en apariencia – parece constituirse una auténtica comunidad, esto es, un colectivo social con objetivos en común. Vale decir que, sin contrariar la existencia de estilos de vida auténticamente locales, no hay que dejar de considerar que todos los estilos de vida contemporáneos se desarrollan en medio del fenómeno social de globalización, el cual, per se, implica una manera de percibir la realidad que ha influido en la gran mayoría – si no en todas – las culturas locales.

Respecto a las estrategias de participación, debemos centrar la atención en los integrantes de nuestro grupo muestral, tomando contextualmente sus percepciones sobre su entorno y las interacciones que en él se producen. Podemos afirmar que la percepción de los niños y las niñas sobre la participación y el liderazgo de los adultos de sus comunidades, enfoca una aparente desorganización y desunión frente a desafíos y conflictos de su realidad, lo que puede influir en el repertorio de estrategias de participación con los que cuentan los niños.

KIARA: “Aquí casi no se agrupan para tomar decisiones juntos. No hay nadie que lidere tampoco. A veces las personas no saben qué hacer cuando tienen problemas.”

LUCÍA: “Cuando las personas tienen un problema no se juntan para resolver el problema; No hay manera de que se junten”

Pero esta percepción no afecta la sensación de seguridad que los niños experimentan en el seno comunitario, pero sobre todo en el familiar.

ALEXANDER: “Es difícil ponerse de acuerdo (pero) Si me siento seguro aquí porque, a pesar de todo, las personas si podrán solucionar sus problemas”

A pesar de que las estrategias de resolución de problemas son reducidas, los niños describen que al final se terminan solucionando. Las maneras en que las diferencias de los adultos son dirimidas, según el relato de los niños, ha sido generalmente prescindiendo de mecanismos como la mediación legítima de un tercero.

En la base de todo conflicto está la comunicación. El conflicto guarda directa y estrecha relación con la calidad de la comunicación, porque:

a) una comunicación de calidad es una herramienta necesaria para llegar a la base de los conflictos y encontrar soluciones satisfactorias para las partes. b) una mala comunicación puede ser en sí misma la causa de los conflictos. (De Armas, 2003, p. 127)

Un aspecto a formular tiene que ver con el planteamiento de la problemática comunitaria ante las autoridades competentes y otros espacios externos a la comunidad como medios de comunicación locales. En ningún caso los entrevistados contestan haberse enterado de que algún representante de su comunidad haya acudido a alguna de esas instancias para exponer la problemática y exigir la atención necesidades de colectivas que atañen a ambas comunidades. Probablemente no existe consensos de representatividad que recaiga en una persona o directiva; o la organización comunitaria es insuficiente para establecer una agenda local y un conjunto de acciones a seguir en la búsqueda de objetivos; etc.

Por otro lado, como apuntamos en párrafos anteriores, los niños y niñas no son capaces de identificar liderazgos que faciliten procesos de desarrollo local y consensos. Teniendo en cuenta que el conflicto es inherente a la convivencia y las relaciones humanas, el fortalecimiento de liderazgos comunitarios resulta una vía para la armonización de los intereses y la toma de decisiones, ofreciendo o facilitando espacios para conciliación y/o el arbitraje en caso de disputas o desavenencias, y de organización de esfuerzos para la consecución de objetivos.

Por la parte de los participantes de nuestro proyecto, a lo largo de nuestra intervención, pudimos observar que algunos de ellos ejercen influencia sobre los demás, ya sea ante circunstancias espontáneas o actividades que requieren organización. Estos niños y niñas que, quizás sin darse cuenta, poseen condiciones para el liderazgo, son los que influenciaron o incidieron en la participación dentro y fuera de los talleres que llevamos a cabo.

En este momento de la intervención notamos de parte de los participantes una mayor integración entre ellos y la disminución de las actitudes iniciales en las que se reproducían ciertas actitudes de segregación o competencia con los de la otra comunidad. Sin embargo, la necesidad de una distinción simbólica sigue siendo un rasgo constituyente de su imaginario. En ese sentido las estrategias para crear una identidad común para el grupo de los niños que participaron, independientemente de la comunidad a la que pertenece cada uno de ellos, (un mismo nombre y un lema para el grupo, o la conformación de equipos mixtos para la actividad final, etc.) ayudaron a crear un clima de cooperación, que reseñaremos en la discusión de las siguientes dimensiones.

Otra observación que merece anotarse es el uso de nuevas tecnologías como el celular, en la comunicación, pero son de empleo casi exclusivo de los adultos. Un espacio de participación donde tienen presencia y parte algunos de los niños y las niñas es el templo, donde se realizan ceremonias de culto y algunas actividades artísticas relacionadas con la religiosidad. Aquí también existen equipos de sonido, instrumentos, que son muy bien aprovechados por algunos de los niños de confesión cristiana evangélica. No existen más espacios de este tipo, donde los niños y niñas puedan expresarse fuera del núcleo familiar y puedan ser escuchados por la comunidad, por lo que la intervención de nuestro proyecto de tesis les significó un espacio donde se encuentran, participan y articulan intereses diferentes.

Junto con la apreciación crítica de los niños sobre una convivencia marcada por interés contrapuesto y la ausencia de proyectos articuladores, convive el ideal de armonía.

KAREN: “Se juntan en reuniones, en el PRONOEI, y hablan de la amistad y del amor”

Karen también afirma:

KAREN: “Le hacen más caso a la persona que habla de frente y pide que no discutan. Es una chica de Santa Rosa que no sé cómo se llama”.

La intermediación de terceros que no tengan que ver con cualquier interés parcial podría ser beneficiosa para la creación de un clima de entendimiento y negociación ante querellas comunitarias. Pero la intermediación referida por Karen no se da permanentemente y no se generan procesos internos autónomos que estén respaldados por representantes e instancias propios de estas comunidades. Estas instituciones transmitirían modelos comunicacionales a los niños y promoverían una participación mejor organizada y con posibilidad de monitoreo.

Podemos observar también que no existen las condiciones y oportunidades para que los niños y niñas puedan expresarse sobre sus deseos y preocupaciones que le atañen frente a la comunidad. Su participación se limita al núcleo familiar, reduciéndose además a asuntos que no trascienden a la vida comunitaria e impacte en el empoderamiento personal de ellos. Por otra parte, las reuniones que se llevan a cabo en la comunidad y en las que los adultos asisten sólo parcialmente, son conocidos por los niños y niñas en su forma, mas no en su fondo.

LUCÍA: “Los vecinos se unen para conversar en reuniones, pero no me acuerdo por qué convocan a reunión.”

Se puede mediar a estas observaciones lo que se describió anteriormente respecto a la notable subordinación de los intereses personales y colectivos de los niños y las niñas a la disposición de los adultos, llegando a veces a la intimidación frente a ellos.

Al respecto, traemos a colación el modelo de Shier sobre los niveles de participación, recogido en el segundo instrumento, donde este autor aborda los niveles de participación y las etapas de compromiso a cada nivel. Shier explica que los niveles en orden creciente son: 1) se escuchan a los niños y las niñas, 2) se apoya a los niños y las niñas para que expresen sus opiniones, 3) se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas, 4) los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones y 5) los niños y las niñas comparten el poder y la responsabilidad para la toma de decisiones.

Dentro de cada nivel se presentan tres etapas de compromiso: aperturas, oportunidades y obligaciones. Así, por ejemplo, en el primer nivel las preguntas que señalarían cada etapa del compromiso serían: ¿están listos para escuchar a los niños y las niñas? (apertura); ¿trabaja en una manera que le permita escuchar a los niños y las niñas? (oportunidades); y ¿hay una política establecida que requiere que se debe escuchar a los niños y las niñas? (obligaciones) (Shier H. 2001)

Analizando la organización de estas dos comunidades podemos ir planteando estas preguntas. ¿Se está listo para escuchar a los niños y niñas? Es decir, se debe analizar si existe una apertura cultural de la comunidad en general para escuchar efectivamente las demandas, opiniones y expresiones de los niños. O por el contrario son comunidades con una cultura de férrea indiferencia y desdén por el mundo del niño, lo que algunos teóricos denominan sociedades adulto céntricas.

El otro aspecto de análisis tiene que ver con las oportunidades para que los niños y las niñas participen expresándose, organizándose. Podemos afirmar que, en el mejor de los casos, en Laguna Chica y Laguna Grande estas oportunidades son incipientes o muy

débiles, y, exceptuando nuestro proyecto de tesis, los niños no cuentan con los espacios y mecanismos de expresión y participación en lo referente a los temas que les afectan directamente.

Tampoco existe una política explícita (lo que incluye una organización formal) que promueva y respalde la actividad de los niños en los niveles superiores de participación propuestas por Shier; porque incluso, como hemos dicho, la organización comunitaria resulta ineficiente para la participación y el empoderamiento de las personas adultas.

La participación de los niños se presenta notoriamente en otro sentido. Es decir, los niños y niñas participan de manera diferente y muy notoria en la economía familiar y hasta comunitaria. De ellos depende en gran parte, por ejemplo, el cuidado de los hermanos menores, el trabajo en las chacras de sus familias, y algunos de ellos acompañan a sus padres a la pesca. No se puede eludir esta precisión y señalar erradamente que la participación de los niños y niñas es nula.

Este tipo de participación que podemos llamar familiar (se produce en el seno y la dinámica familiar) y que al mismo tiempo es un rasgo cultural de estas comunidades, posibilita la adquisición de determinados valores por parte de los niños y las niñas al exigirles hacerse responsables de ciertas actividades y ámbitos de la familia, proporcionándoles una mayor madurez y sentido de comunidad y cooperación. Además, a través de ella se generan oportunidades donde los niños puedan al menos expresar su opinión frente a determinados asuntos de los que se hace responsable. En ese sentido, es la familia el contexto donde el niño debería aprender a participar, un espacio donde a esas edades se va madurando un estilo de participación que los prepara para etapas y ocasiones posteriores.

Es un buen indicador inicial las reflexiones críticas de los niños sobre la vida de sus comunidades, lo que podría representar una matriz generadora de participación. Las respuestas de los niños no solo describen la realidad, sino que muchas de esas respuestas tienen un matiz crítico. Si por un lado hemos dicho que existe una subordinación práctica del “mundo” del niño al “mundo” del adulto, en la que además muchas veces los niños sacrifican algo de sus propios deseos y autoestima, también es cierto que a lo largo de este último instrumento los niños y niñas se muestran con una mayor capacidad crítica y una mayor fluidez al momento de calificar el mundo en el que vive y el mundo que quisiera.

Los niños, como veremos más adelante de esta discusión, son capaces de elaborar alternativas de solución aspectos cotidianos de su realidad. Ellos identifican los principales desafíos de su comunidad y expresan su ideal comunitario y personal. En un momento de

la intervención, por ejemplo, identificaron, describieron y plantearon solución al problema del tratamiento de la basura, y fueron capaces de trabajar en equipo con el fin de elaborar un plan de acción, que con un poco de apoyo y seguimiento de personas comprometidas y con experiencia en asesorar este tipo de proyectos, bien podría desarrollarse y evolucionar en el tiempo.

Pero los niños y las niñas de Laguna Chica y Laguna Grande son conscientes de las limitaciones de su potencial de participación de cara a ciertas problemáticas. Alguno de ellos afirma que corresponde principalmente a los adultos solucionar ciertos problemas:

KIARA: “Mayormente hablamos del colegio, pero también hablamos de los problemas de aquí. Creo que cuando hay problemas, los que tienen que solucionar los problemas son los adultos porque ellos son los que hacen las cosas.”

Los niños entienden que los adultos son los responsables de solucionar los problemas comunes del lugar donde viven. Los niveles superiores de participación de participación teorizados por Hart y Shier requieren antes del inicio de un proceso de empoderamiento de los niños y niñas hasta ir ganando en autonomía. La capacidad crítica y reflexiva estaría en la base este empoderamiento al lado de la apertura y la decisión tanto de los participantes como del grupo social en general.

El empoderamiento también empieza por el conocimiento de los mecanismos y procedimientos. Ante la pregunta ¿Sabes dónde pueden ir para solucionar los problemas?, Karen contesta: “sí. Al alcalde y a la policía.” Se trata éste de un conocimiento básico y necesario, y por lo mismo de un paso inicial de la inserción de los niños en la problemática y el tejido social de sus comunidades.

El empoderamiento es un concepto que puede abordarse desde el enfoque personal y el colectivo. En el caso del empoderamiento colectivo requiere necesariamente de la integración social, de articulación. Por lo que en estas comunidades el principal desafío consiste en superar la dispersión social y la falta de unidad o la debilidad de la misma de cara a la solución de la problemática en común; realidad que lleva a muchos de los entrevistados a mencionar que:

SANTOS: “Las personas se reúnen cuando hay un problema para tratar, pero no son todos, aunque sí se les invita a todos.”

No se trata de una unidad esporádica o coyuntural, sino de una forma de organización y participación. El empoderamiento o potenciación comunitaria (Maya Jariego, 2004) tiene distintos niveles, desde la participación individual donde el individuo a partir del sentimiento de pertenencia a una comunidad (sentido de comunidad) muestra

una apertura hacia la integración social y la acción organizada; pasando por el nivel organizacional que viene a ser el espacio donde se busca el fortalecimiento y adecuación de la estructura para facilitar la participación de los individuos y aumentar su efectividad; hasta llegar a un tercer nivel, el comunitario, donde se ven reflejados el mejoramiento de la calidad de vida y la integración comunitaria. Estos niveles son interdependientes, pero, como aclara el propio autor, el hecho que exista potenciación en alguno de ellos no implica necesariamente que también se dé al mismo tiempo en los otros niveles

Sobre la potenciación en el primer nivel (el individual) Maya Jariego (2004) rescata el esquema de la red nomológica de potenciación psicológica de Zimmerman.

Este autor señala que la potenciación psicológica “se expresa en tres componentes básicos: intra-personal, interactivo y conductual”. Además, “la combinación de esos tres componentes da como resultado una persona (a) que se cree capaz de influir en determinado contexto, (b) que comprende cómo funciona el entorno, y (c) que se implica en comportamientos que llevan al ejercicio de control. Los tres elementos tienen que estar presentes para que hablemos de potenciación psicológica”

En el componente intrapersonal se deben considerar la autoestima, el sentido de pertenencia comunitario en su dominio psicológico y la auto-eficacia. El componente interactivo hace referencia al estado y calidad de las relaciones interpersonales que echa mano de los recursos y habilidades de comunicación y las llamadas habilidades sociales, que estarían inscritas dentro de las primeras; este componente refuerza y retroalimenta en relación directa el sentimiento de pertenencia. En el componente conductual se inscriben, a decir de Zimmerman, la participación organizacional, la implicación comunitaria y las conductas de afrontamiento.

Una conclusión de Maya Jariego que es útil de citar como síntesis es:

“La potenciación es un proceso complejo, donde la participación y el sentido de comunidad juegan un papel destacado” (Maya, 2004, p. 18)

U.D.4: Aspectos y condiciones de la participación eficaz

El trabajo en equipo es una capacidad de organización y acción que constituye una habilidad que se aprende y se perfecciona. Con la aplicación de los talleres y de manera gradual los niños y las niñas fueron rompiendo ciertas rigideces y barreras iniciales al momento de interactuar y así pudieron organizarse para asumir tareas.

La definición de equipo por sí mismo involucra rasgos y capacidades que afectan significativamente el dominio de la comunicación: “aceptación de roles, comunicación clara y fluida, involucramiento de diversos componentes afectivos; espontánea colaboración y

ayuda mutua; cohesión, afinidad e identificación; conciencia de grupo y buenas relaciones interpersonales” (Aguilar y Vargas, 2010)

Trabajar en equipo tiene como requisitos las condiciones antes mencionadas, especialmente las referidas a la interacción y la conciencia de grupo.

Una estrategia empleada en esta investigación fue crear primero un clima y una identidad de grupo, a través de la elección democrática de un nombre, un lema y un espacio físico para el mismo, buscando así, disminuir probables barreras y dispersión psicológica.

Complementariamente a lo que se acaba de contar, la utilización de dinámicas y juegos ayudan a agilizar procesos de interacción y fortalecen el buen desarrollo del equipo, además que muchas de ellas sirvieron para la presentación de los temas trabajados.

Además, como se puede deducir, el verdadero trabajo en equipo, a su vez retroalimenta y refuerza la identidad con el grupo a medida que la interacción se va tornando más estrecha y fluida.

Características del trabajo en equipo que realizaron niños y niñas de estas comunidades son la distinción simbólica entre las dos comunidades y también una preferencia por trabajar en equipos diferenciados por género sin que éstas interfieran en el trabajo de la muestra completa.

Con algunos matices los entrevistados verbalizan su disposición y preferencia por trabajar en equipo:

KIARA: “A veces se me siento cómoda trabajando en equipo y otras veces haciéndolo sola. Me he sentido cómoda trabajando en los talleres”: (elige la opción carita feliz). No se me hace difícil trabajar en equipo”

KAREN: “Me he sentido feliz en los talleres, aunque me costó trabajar cuando estaban los pequeños. (se refiere a los hermanos menores de muchos de los niños)

ALEXANDER: “Me he sentido alegre en los talleres. Me sentía bien al trabajar con mi amigo Santos”

STANY: “Si me gusta trabajar en equipo. Me he sentido contenta trabajando en los talleres”

Contar con conciencia de grupo, mantener afinidad e identificación con el grupo y contar con objetivos comunes son algunos factores que favorecen el trabajo en equipo. (Aguilar y Vargas, 2010). Es por eso que Lucía cuando señala que se siente más cómoda relacionándose con los niños de su comunidad, implícitamente está revelando su

conciencia de identidad y pertenencia a un grupo (“mi comunidad”) lo que podría favorecer en la práctica una mejor disposición para trabajar en equipo.

Seguidamente Lucía menciona que en su colegio tiene rencillas con varios compañeros. Las razones para esta diferencia entre ambos contextos pueden ser muchas, desde las individuales que tienen que ver con actitudes y aptitudes personales de comunicación, hasta las que tienen que ver con los más complejos factores de grupo, como una débil conciencia de grupo para el caso del salón de clases, u otros. Pretender profundizar las causas que dan a lugar las vivencia en el salón de clases de los niños sólo conducirían a especulaciones no pertinentes en la presente investigación.

Por otro lado, si los niños tuvieran que evaluar a sus comunidades como un equipo y el trabajo comunitario las respuestas entrarían en aparente conflicto, porque si algunas veces, o para algunos casos, contestan que son unidos, en otras ocasiones se hace referencia a rencillas, desunión, etc.

Esta aparente contradicción en el fondo son miradas desde diferentes ángulos. Algunas explicaciones teóricas y contextuales se apuntaron en las discusiones precedentes. Una tiene que ver con que existe una forma de organización que atiende las problemáticas urgentes y que sólo permite reaccionar ante las situaciones, en desmedro muchas veces de una forma de organización comunitaria más propositiva que contemple un plan de acción orientado hacia un ideal y proyecto comunitario. Es por eso que los niños y niñas perciben que son unidos en determinados aspectos y ocasiones, y no tanto para resolver otro tipo de problemáticas de mediano y largo plazo.

También es cierto que niños y niñas perciben que los conflictos no se solucionan de la manera correcta (estilos poco asertivos de comunicación), pero en su mayoría responden que al final terminan resolviéndolos.

La otra explicación, que no excluye a las anteriores, tiene que ver con que los niños y las niñas entremezclan el diagnóstico de su realidad con lo que idealmente quieren, es decir con su ideal comunitario. Ambos aspectos (lo real y lo imaginario o el “debe ser”) son importantes para el análisis porque:

“La pregunta es y deja de ser importante, porque—aún de no ser ciertos todos o parte de los testimonios— lo dicho constituye el “deber ser”, la manera en que los sujetos desean que ocurran las cosas y que también hace a su identidad”. (Dalonso, 1998)

En esta entrevista los niños y las niñas de Laguna Grande y de Laguna Chica evaluaron el desempeño social de sus comunidades de acuerdo a criterios de género,

edad, etc. Entre las cosas más significativas y coincidentes de todos los testimonios destacan:

“El niño tiene más tiempo para jugar fuera de la casa que la niña”; “Los niños trabajan más en el campo que las niñas”; los adultos trabajan más que los menores”; “al adulto y al anciano se les respeta más”; “los adultos se pelean más que los menores”; “los niños son más peleones que las niñas”.

Podemos sintetizar a partir de estas respuestas que las dos comunidades tienen un sistema tradicional de distribución de roles y desempeños, especializándose en funciones de acuerdo a género. Se evidencia una sociedad patriarcal donde el adulto y el varón centralizan la autoridad dentro de la familia y, por ende, dentro de la sociedad. Esta distribución de funciones incide en las expectativas de conducta, lo que incluye, desde luego, las conductas comunicacionales.

Esther Filgueiras desarrolla esta idea sobre la estructura social y la familia en el ámbito rural:

Uno de los pilares de la estructura social en el ámbito rural es la familia. Hasta hace poco tiempo este tipo de sociedades se caracterizaba por una economía básicamente autárquica, aunque secundariamente pudiera combinarse con otras formas de economía (venta de productos en el mercado, otras fuentes de ingreso de apoyo a los ingresos agrícolas...) Para que la autarquía sea posible se necesita un fuerte apoyo por parte de la unidad familiar; que la familia funcione como el grupo de trabajo (casi) autosuficiente de la casa (entendiendo por casa no solo el lugar en qué se habita, sino también las tierras que se cultivan) con diferenciación sexual del trabajo. (Filgueira, 1992)

Esta descripción de las sociedades rurales es parcial, a decir también de la propia autora, pero contiene algunos de los rasgos generales, que en este caso corresponde a las comunidades de nuestro estudio, sobre todo en lo que se refiere a la organización del trabajo, y aun con ciertos matices en lo que se refiere a la diferenciación del trabajo porque hay ciertas actividades laborales en las que varón y mujer trabajan por igual o casi igual. No obstante, sí existe una evidente diferenciación en cuanto a los roles sociales, implícitos en la interacción social.

A lo largo de esta discusión hemos dado alcances sobre el tipo de organización de Laguna Chica y Laguna Grande, por lo que toca a esta dimensión aquí la retomaremos y sintetizaremos. Se trata de una organización con fuerte influencia del núcleo familiar, con presencia de pocas instituciones o programas de Estado (el programa Vaso de Leche y

un PRONOEI establecido en el local comunal); directivas que lidian con la falta de unanimidad en el respaldo; organización familiar del trabajo agrícola; sistema tradicional en lo que respecta a los roles sociales; ausencia de estructura organizacional comunitaria establecida, con lo cual se puede afirmar que, en su lugar, se dan actos eventuales de organización colectiva en reacción a las necesidades urgentes y rutinarias, así como a los imprevistos o situaciones coyunturales, pero que no tiene una agenda proyectada hacia el mediano y largo plazo.

STANY: “Cuando se reúnen si llegan a un acuerdo, pero no siempre hacen lo que acuerdan después.”

Asambleas, reuniones como medios para comunicar y tomar acuerdos:

SANTOS: “Cuando hay problemas, las personas se reúnen y siempre pueden llegar a un acuerdo.”

La ausencia de un liderazgo claro que recaiga en personas dirigentes que cuenten con amplitud de reconocimiento

SANTOS: ““No hay nadie en especial que pueda hacer de líder, cuando vivía era mi bisabuela.”

Todas estas son situaciones y rasgos de la organización que se ha abordado con sus respectivas relaciones con las dimensiones ya expuestas.

El ideal comunitario de los niños y las niñas de nuestro grupo de estudio está referido en primer término a las relaciones comunitarias

LUCÍA: “Si fuera alcaldesa buscaría que no se peleen” (aclara que para ella es algo importante)

KAREN: “Si fuera alcaldesa haría que no se peleen y discutan; cambiaría el maltrato que se tienen; a la gente de acá les falta amistad, felicidad; mejor dicho. les falta respetar. Quiero que en comunidad sean responsables”

Y, luego, a las necesidades y problemáticas de su comunidad.

KIARA: “Si fuera alcalde pondría una cañería para el agua y también haría una posta médica”

LUCÍA: “Pienso que es importante el problema de la basura porque trae enfermedades. El problema del agua también es grave”

STANY: “De mi comunidad cambiaría la basura que hay, o sea que venga el camión de basura. También haría la pista con cemento.”

SARITA: “Pondría el desagüe para que no boten el agua sucia y pondría agua porque el alcalde nos prometió y no hizo nada.”

El ideal comunitario es indesligable del proyecto, personal por lo que los niños y las niñas también lo expresan.

STANY: “Quisiera tener dos carreras: doctora y profesora para ayudar y para que aprendan los niños.”

U.D. 5: Constituyentes subjetivos de la identidad cultural

Las creencias y valores de las personas ofrecen elementos importantes para entender su identidad y conducta. Transversalmente hemos revisado los valores de los niños que se manifiestan a través de la visión que tienen del mundo. La pregunta inicial en esta unidad fue: ¿Qué es lo que consideras más valioso o más importante en tu vida?

Reiteramos lo que se apuntó en la primera unidad acerca de los valores: La familia y su comunidad son considerados como muy importantes por los niños.

KIARA: “Para mí las cosas más importantes son mi escuela, mi familia, mis amigos, mis mascotas, el desarrollo de mi comunidad.” Desplegando, valores como la fraternidad y la unión, el “que se lleven bien”, que no se peleen”; la honestidad son los que con diversas palabras mencionan los niños.

KAREN: “Ser amable, la alegría, el amor, la amistad y estudiar.”

STANY: “Respetar; la obediencia a mis padres; cuidar a mis hermanos; apoyar a mis tíos; que la gente no se pelee. No me gusta que peleen; es que son como los niños chiquitos”

ALEXANDER: “Las cosas más importantes para mí son: que no boten el agua, que se amen unos a otros, que no se peleen. Mi familia, la unión y Dios valen mucho.”

Entre otros aspectos, lo que los niños entienden como prioritario para ellos y su comunidad es la solución a necesidades vitales y a la corrección de hábitos que critican como negativos.

SARITA: “Que no boten la basura para que no contaminen el medio ambiente; también es importante que no se peleen entre amigos”

Como podemos notar, existe una correspondencia inevitable entre los valores y su ideal comunitario, siendo constituyentes de su subjetividad. Es así que también expresan las cosas que quisieran para su comunidad, independientemente de que sea un deseo individual o colectivo

SANTOS: “Si pudiera traer cosas de Chiclayo, sería tiendas, carros, casas.”

Por lo expuesto por los niños y por la observación in situ de su cotidianidad, un aspecto sumamente característico de estas comunidades es la religiosidad, sin implicancia de la diferencia de culto.

ALEXANDER: “Mi familia, la unión y Dios valen mucho.”

A este respecto, podemos recurrir nuevamente a Jesús Núñez, para referirnos a un aspecto más acerca de los saberes salvaguardados, es decir, aquellos que se transmiten de generación en generación con mayor constancia:

Con la consideración de las señales climáticas comienza un mundo – considerado por la ciencia tradicional como folclórico – fuertemente imbricado con el ser espiritual de las culturas campesinas. (...) Es rico el repertorio de agüeros, secretos y supersticiones evocadas por las generaciones para prevenir comportamientos humanos, curar enfermedades y pedir por las siembras, animales, la salud y la vida de la familia y de la comunidad. En esas creencias la fe católica ocupa el centro del ser espiritual por una entregada religiosidad campesina. Es común que en las expresiones y acciones diarias se contemple la realización de la “señal de la cruz”, “encomendarse a Dios, a los santos, a la Virgen María” (Núñez, 2004, p. 31)

Considerando que Núñez desarrolló este estudio en el estado de Táchira, Venezuela, resulta revelador constatar que ambientes geográficamente tan distantes pueden presentar similitudes en aspectos cotidianos. En efecto, hay un predominio de la fe católica, la presencia de imágenes en los hogares, la costumbre de hacerse la señal de la cruz, el realce dado a celebraciones como Bautismos y Matrimonios, el entusiasmo a ciertas devociones. Pero aun en los casos de niños cuya fe no era católica, sus creencias son bastantes firmes. La religiosidad, en fin, tiene una connotación positiva en el imaginario de estos niños en general.

En este caso, como es evidente, la familia desempeña un rol trasmisor y recreador de estos valores religiosos, muchas veces ligados a inculcar valores morales en sus hijos. De esta manera, queda completa la tríada que, según Núñez, caracteriza las culturas campesinas: “Se conforma así la tríada Familia-Trabajo-Creencias, como soporte principal de los mundos de vida del campesino haciendo un zurcido que liga la trama natural-social y espiritual de las culturas rurales.” (Núñez, 2004, p. 33)

Es de esperar que en lo que respecta a memoria colectiva los procesos de asimilación sean recientes y estén en ebullición. La memoria colectiva de niños y niñas

recoge las necesidades de sus comunidades, los conflictos tanto como los momentos de integración y sucesos que interpelan su escala de valores.

KIARA: “Algunas cosas que han pasado en mi comunidad que hasta ahora me acuerdo son una chocolatada por navidad; también vinieron a regalar agua potable una vez en una cisterna, e hicieron un simulacro por el fenómeno del niño.”

SARITA: “Recuerdo los accidentes cuando era niña. También cuando han robado en la comunidad, a mí una vez me robaron unos chivitos.”

STANY: “Más recientemente también me acuerdo que vinieron unos señores que dijeron que nos iban a traer calaminas para la lluvia, pero ¡harto que nos dieron! La reunión fue en mi casa, aquí afuera.” “Otro hecho importante fue cuando robaron, ¡Uy, varias veces! A mí robaron una ternera.”

ROSSY: “Cuando mi bisabuela vivía, a ella le hacían caso porque la mayoría eran sus sobrinos. Algunas cosas importantes que han pasado aquí son: iban a poner agua y no cumplieron, iban a componer la pista, pero no cumplieron.”

Es importante resaltar que los niños en esta ocasión se mostraron más críticos y evaluaron mejor la trascendencia de los acontecimientos que relatan. Recuerdan, interpretan y formulan una evaluación crítica.

Complementariamente, los niños responden ante la pregunta: ¿Por qué es importante recordar y reconocer el pasado?

KIARA: “Es importante acordarse del pasado porque nos recuerda los momentos felices”

KAREN: “Conocer nuestro pasado sirve para saber cómo eran las familias aquí y para recordar si hemos estado unidos”

SARITA: “Es bueno recordar el pasado para tener más cuidado y no cometer los mismos errores.”

En lo referente a la identidad colectiva, podemos afirmar que comprende un proceso permanente y complejo de construcción. La identidad, como bien apunta José Osvaldo Dalonso, se construye en la cotidianidad que nunca es armónica y lineal: “Los sujetos construyen parte de su identidad con relación al conflicto, inscripto en la vida cotidiana, entendida ésta como ‘el ámbito concreto en que se define el modo de vida’”.

(Dalonso, 1198, p. 237)

Y también en la cotidianidad se inscribe la convivencia y el sentimiento de pertenencia a un grupo:

KIARA: “En general si me siento querida por mi comunidad, pero hay veces que no tanto”

ALEXANDER: “Quiero mucho a mi comunidad. Hay veces que me siento poco querido por mi comunidad; porque no me contestan el saludo, como mi tía, la mamá de Juan, porque ya no se habla con mi mamá”

Es por medio de la socialización y la interacción cultural que se va consolidando un sentimiento de pertenencia, que puede llegar a ser arraigo. La calidad y la experiencia de las relaciones interpersonales en más de un ámbito comunitario fortalece o problematiza el sentimiento de pertenencia.

KAREN: “me gusta pasar más tiempo con mi familia, en especial con mis hermanas.”

STANY: “Me siento segura en mi comunidad. De mis vecinos No me gusta que peleen; es que son como los niños chiquitos.”

Aquí los niños y las niñas de Laguna Grande y Laguna Chica son capaces de expresar con libertad lo que les gusta y lo que no les gusta de la forma como es su comunidad:

SARITA: “No me gusta conversar mucho con mis primas; solo con Stany y Danixa. Mis otras primas hablan malas cosas de nosotras a sus mamás”

SANTOS Y ROSSY: “Hay algunas cosas que hacen mis vecinos y que no haría, como tomar y pelear”

Esta capacidad crítica de las personas entrevistadas les ayuda a poner en discusión los valores comunitarios y los valores personales, los hábitos y el ideal comunitario.

Por otro lado, una dinámica de identificación e identidad, según Dalonso, consiste en acentuar los rasgos particulares para diferenciarse del ‘otro’. En la medida que uno se siente diferente o distinto al ‘otro’ refuerza su sentimiento de particularidad, es decir gran parte de su identidad: “En singular o en plural, los sujetos buscan delimitar quiénes son y, al mismo tiempo, quién es el otro o quiénes son los otros, y en esa diferenciación construyen su identidad.” (Dalonso, 1998, p. 246)

No obstante, es necesario retomar lo que se señaló en la discusión del segundo instrumento respecto a la construcción de su identidad colectiva, es frecuente (y elocuente) que se favorezca la autoimagen del colectivo al cual un grupo de individuos pertenece frente a otros colectivos. Este mecanismo de defensa es causa de que la información que un grupo da de sí mismo suela resaltar, principalmente, los aspectos positivos del mismo.

Esto se evidencia en muchos pasajes de la entrevista efectuada a los niños y niñas de Laguna Grande y Laguna Chica, donde se puede percibir la disonancia en lo que respecta a la forma en que conviven: por momentos se califican de respetuosos y amistosos; en otros, dan testimonio acerca de peleas y “falta de valoración entre sí”. Lo que aparentemente es una contradicción, resulta ser un mecanismo de autodefensa del que Daniel Goleman habla en “La Psicología del Autoengaño”: “La angustia y la autoestima desempeñan el mismo rol en el ‘nosotros’ que en el ‘yo’; estimulan la deformación de la realidad a fin de preservar un alto grado de autoestima y disminuir la angustia.” (Goleman, 1997, p. 216)

U.D. 6: Aspectos observables de la identidad cultural

Laguna Grande y Laguna Chica, como se apuntó en reiteradas ocasiones, presentan muchos de los rasgos que caracterizan a las culturas típicamente campesinas. No obstante, también son numerosos los rasgos y vínculos con las culturas urbanas, y esto debido a que, por factores sociales y económicos, los habitantes de estas comunidades mantienen una relación regular con escenarios urbanos, como la zona urbana del distrito Santa Rosa y Chiclayo. Para el caso de los niños y niñas, este contacto con lo urbano se hace sistemático gracias a la escuela. Otro punto de contacto, en este sentido, se establece con el empleo de la tecnología y el “consumo” de medios de comunicación por parte de las familias, como la televisión, que inevitablemente va permeando el imaginario rural con la representación de un mundo predominantemente urbano y moderno que se ve en las pantallas.

Esta mezcla de rasgos culturales es también mencionada por Jesús Núñez, quien nota que los grandes movimientos sociales han ejercido una influencia significativa en la visión de lo campesino y la forma de vivir asociada a ello.

El proyecto de la modernidad, en este sentido, ha cumplido su cometido: llegar a los más apartados lugares de la población y de los territorios. La escuela, como repetidora social y cultural, y las políticas agrícolas de los gobiernos, promotores del desarrollo, han sido los vehículos más expeditos hacia la transformación de lo rural tradicional a lo moderno, desencadenando con ello profundos procesos de transculturización de los campesinos. Hoy en día hablar de escuela rural y de campesino resulta complejo y difícil por las múltiples externalidades que han intervenido y desdibujado los conceptos. Primero, el mercantilismo, luego la modernización y ahora la globalización, representan fuertes corrientes que penetraron los tejidos sociales rurales y han modificado sus modos de pensar, sentir y actuar. (Núñez, 2004, p. 13)

De hecho, el trabajo de Jesús Núñez aporta preciosos insumos en el conocimiento del estilo de vida campesino, ya que profundiza en el a fin de establecer referentes útiles en la formulación de un nuevo estilo educativo coherente con la vida rural. Esta nueva forma de vivir lo rural se expresa en las comunidades santarroseñas en estudio a través de los rasgos descritos a continuación.

Ante todo, se verifica la vigencia de la tríada Familia-Trabajo-Creencias, la cual constituye un rasgo típico salvaguardado por las culturas campesinas.

Un primer conjunto de saberes salvaguardados por los campesinos tiene como núcleo el trabajo rural y está relacionado con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno y la educación familiar en valores. Surgen y se consolidan, entonces, dos conceptos de primera importancia para los campesinos: la familia y el trabajo. Desde ellos se apertrechan todas las fortalezas heredadas para forjar los saberes y mantener los principios básicos de la supervivencia campesina. (Núñez, 2004, p. 29)

La familia constituye el máximo valor para los habitantes de Laguna Grande y Laguna Chica. Por extensión, esta actitud también es propia de los niños y niñas. No obstante, se percibe a la familia como intrínsecamente relacionada con el trabajo. La familia educa para el trabajo en el campo, ya que ella constituye, en sí misma, una unidad de trabajo. El trabajo en el campo es parte de la vida de familia. Así, estos dos valores están interrelacionados entre sí y se materializan en la práctica familiar del trabajo campesino: todos sus miembros se ven inmersos en el trabajo de la tierra.

A la vez, la familia es reconocida como el primer escenario educativo en la vida de los niños y niñas, quienes señalan la responsabilidad de la institución familiar en la enseñanza de los valores.

Esta relación entre familia y trabajo es apuntada por Núñez, como se mencionó anteriormente:

Un primer conjunto de saberes salvaguardados por los campesinos tiene como núcleo el trabajo rural y está relacionado con los mecanismos que utilizan para la enseñanza, el aprendizaje, el reconocimiento del saber ajeno y la educación familiar en valores. Surgen y se consolidan, entonces, dos conceptos de primera importancia para los campesinos: la familia y el trabajo. (Núñez, 2004, p. 29)

En el marco del análisis de las prácticas familiares, se verifica también la forma de transmisión del conocimiento para la supervivencia campesina:

En el estudio se determina la solidez de tres generaciones de formar y ser formados a través de un aprendizaje sensorial-mediado, de enseñanza práctica-demostrativa, reconocimiento en el hacer más que en el decir, y la disposición de las familias de fomentar una educación en valores. (...) no importa el grado de instrucción escolar recibida, especialmente en la tercera generación, ellos siguen aprendiendo y enseñando de la misma forma como aprendieron sus antecesores campesinos. (Núñez, 2004,p. 29)

Se ha podido constatar en Laguna Grande y Laguna Chica que es una práctica sistemática incluir a los niños desde pequeños en el desempeño de tareas de menor o mayor complejidad, de acuerdo a la edad. Dichas tareas son enseñadas de manera directamente práctica, “in situ”, en una interacción entre el que enseña y el que aprende. Así, se ha tenido ocasión de observar en las comunidades santarroseñas a niños y niñas cuando están limpiando el campo, previo a la siembra; sembrando y cosechando la tierra, así como también pastoreando el ganado, en compañía de sus padres o solos, por encargo de estos. Es común, en estas comunidades, la intervención de los menores en el trabajo, con lo que se hace un rasgo típico en la familia la precocidad laboral.

Los niños, como activos integrantes de los grupos de trabajo, se involucran mediante una interesante precocidad laboral en la ayuda de los mayores. Comienzan imitando a los padres en la lúdica diaria y luego van encargándose de responsabilidades más complejas en la medida que ocurre su madurez personal.” (Núñez, 2004, p. 31)

También se pudo observar cómo se materializa la afirmación referente al multifacético perfil ocupacional del campesino:

El entorno campesino es biodiverso natural y culturalmente, circunstancia vital que a la vez estimula y exige tener un hombre competente para realizar una serie de multiactividades ocupacionales. En su trabajo cotidiano el campesino se ve enfrentado a la necesidad de desarrollar múltiples labores y servicios relacionados con los procesos particulares y como integrante de un colectivo rural. (Núñez, 2004, p. 30) Los pobladores de las comunidades campesinas estudiadas, además de las tareas propiamente agrícolas, son fumigadores de sus campos, son constructores tanto de sus propias viviendas como de los mecanismos que les sirven para subsidiar servicios básicos (la noria de donde se extrae el agua para consumo, instalaciones informales de luz, pozos ciegos a falta de desagüe); comercializan sus propios productos, mantiene relaciones con la ciudad, entre otros. En suma, el trabajo en las dos comunidades, no se limita exclusivamente a la chacra (si bien la

actividad agrícola constituye la base), sino que existen otras actividades que complementan la economía familiar-comunitaria.

LUCÍA: “La gente de Laguna Chica se dedica a la chacra, algunos se dedican a la pesca y construyen ellos mismos sus casas.”

ROSSY: “La gente de Laguna Chica es buena para cocinar, para la chacra, para vender, para pescar”

Con relación al aspecto de las creencias, se notan algunas diferencias entre las circunstancias descritas por Núñez y las que se viven en Laguna Grande y Laguna Chica.

Los campesinos están irremediablemente expuestos a una dependencia ambiental que marca los tiempos atmosféricos propicios para sembrar y criar sus animales. La precipitación y la temperatura, aunado a la fertilidad de los suelos, son los recursos de la naturaleza más utilizados por los agricultores y de ellos depende la realización de las prácticas que indican cuándo comienzan y se cierran los ciclos productivos. (...) Con la consideración de las señales climáticas comienza un mundo – considerado por la ciencia tradicional como folclórico – fuertemente imbricado con el ser espiritual de las culturas campesinas. (...) En esas creencias la fe católica ocupa el centro del ser espiritual por una entregada religiosidad campesina. Es común que en las expresiones y acciones diarias se contemple la realización de la “señal de la cruz”, “encomendarse a Dios, a los santos y a la Virgen María”, la adoración de altares con imágenes, el rezo y la incrustación en la jerga de palabras religiosas. Es un mundo de magia en el que coexisten - sin trauma – lo religioso y lo mítico como potenciadores y tutores de la existencia campesina. (Núñez, 2004, p. 31)

En primer término, como Núñez lo afirma, la dependencia del ambiente es ineludible en la existencia campesina: las comunidades campesinas santarroseñas tienen ciclos definidos de siembra y cosecha, de acuerdo a lo que el clima y la tierra hacen posible. Las lluvias, al igual en el resto del litoral, no son frecuentes, por lo cual el agua se compra de Monsefú cuando llega la temporada propicia. Ciertamente, la tierra es cuidada. Pero el carácter de estos campesinos costeños es más “técnico” que místico. No obstante, sí se observa un profundo sentido religioso, el cual está materializado en la existencia de un templo cristiano evangélico en Laguna Grande, y eventuales reuniones de culto – cristiano evangélico igualmente – en Laguna Chica. Además, los niños conocen oraciones como el Padrenuestro y el Avemaría, y algunos afirman participar de celebraciones religiosas (matrimonios, bautismos, sepelios, Navidad).

ROSSY: Las personas se unen para fiestas, como cumpleaños, matrimonios, vigiliias (sepelios), Navidad."

ALEXANDER: Son importantes en mi comunidad: Los matrimonios, la navidad y cuando queman los muñecos en año nuevo.

En esta última respuesta, la práctica de "quemar el muñeco de Año Nuevo" es un agüero típicamente urbano. Y es que, en realidad, se puede observar que en ambas comunidades hay muchos rasgos culturales propios de las urbes.

Precisamente, otro de los aspectos abordados por Núñez es el de los saberes "hibridados" y "sustituidos", lo cual es producto del creciente contacto entre el medio rural y el urbano. Los principales aspectos hibridados se dan, según este autor, en cuatro ámbitos.

Se entiende por saberes hibridados aquellos que han mezclado la naturaleza tradicional con la moderna manifestándose la coexistencia de ambos en su praxis actual. (...) Entre las hibridaciones localizadas se encuentran: la concepción de los campesinos sobre la educación escolar, la realización de multiactividades complementarias, el uso coexistencial de prácticas agrícolas tradicionales-modernas y la mescolanza rural-urbano en la recreación deportiva. (Núñez, 2004, p. 33)

En lo referente a la concepción de los campesinos sobre la educación escolar, se puede decir que, aunque se le da un espacio a la escuela en la vida de los niños y niñas, no hay un proyecto a largo plazo asociado al estudio en muchos casos ya que no perciben una relación entre los conocimientos impartidos en la escuela y su práctica cotidiana, y esto se nota en la cantidad de niños y niñas que han desertado de la escuela en ambas comunidades. "Los campesinos incorporan sólo parte del conocimiento escolar en sus prácticas cotidianas de vida, es decir, hibridan su accionar diario con aquellas enseñanzas escolares que abonen utilidad a las mismas." (Núñez, 2004, p. 34)

Se puede verificar la realización de actividades complementarias, siendo la pesca la principal de ellas, y en un plano muchísimo menos importante, el comercio.

ALEXANDER: "La gente de mi comunidad es buena para: (...) la pesca (...), para vender. No sé pescar, pero voy a ir algún día."

Sobre las prácticas agrícolas tradicionales-modernas, se pudo observar los métodos para el arado de la tierra con maquinaria y la fumigación por medio de químicos. Finalmente, la mezcla lúdica se pudo verificar en la práctica de juegos como las "cazaditas", fútbol, rompecabezas y el Play Station.

Acerca de los saberes sustituidos pertinentes para la presente investigación, Núñez menciona: el paso de lo holístico a lo utilitario, la despatriarquización (sic), la alimentación y el vestido.

Un primer saber sustituido lo conforma el paso de lo holístico a lo utilitario en el aprendizaje escolar, pues de una enseñanza tradicional impartida en la escuela – basada en valores y oficios – se pasa a la enseñanza de contenidos atomizados y con poca relación contextual. (Núñez, 2004, p. 36)

Esta característica se relaciona con lo antes comentado acerca de la concepción del campesino sobre la educación, pero aquí, el enfoque no se da desde los pocos conocimientos aprovechables por los niños y niñas, sino por la gran gama de conocimientos descontextualizados que reciben en ella.

Con relación a la “despatriarquización” del ambiente campesino, vale decir que no se ha podido observar el movimiento que Núñez apunta en su estudio:

Es así, como la autoridad se viene deslizando desde el patricentrismo al compartimiento de la autoridad familiar (patri-matricentrismo) por las profundas transformaciones ocurridas en el seno de la sociedad occidental y que han penetrado los cerrados espacios de las familias locales. (Núñez, 2004, p. 36)

En efecto, en Laguna Grande y Laguna Chica, la tendencia aun es a la familia de autoridad centrada en el padre.

En lo que respecta a la alimentación y el vestido, Núñez anota:

Además, en el seno de las familias campesinas, han sido desplazados los patrones tradicionales de alimentación y de vestido. En el primero de ellos, la alimentación actual sigue un patrón alimentario urbano al prevalecer en la culinaria operante una dieta similar a las ciudadanas (...). Igual suerte ha ocurrido con la forma de vestir entre los miembros de los grupos campesinos, (...) en aceptación a las modas urbanas. (Núñez, 2004, p. 37)

En efecto, la forma de vestir entre los pobladores de las comunidades santarroseñas dista muy poco de la forma de vestir en Santa Rosa urbana, y aun en Chiclayo. La forma más tradicional de vestido se asemeja al vestido enterizo típico de las mujeres en Monsefú, y quienes ostentan estos vestidos son las mujeres mayores de la comunidad. En todo lo demás, el estilo es eminentemente citadino.

Al referirnos a las relaciones intercomunitarias es necesario retomar un aspecto reseñado anteriormente y es que el tipo particular de relación que existe entre Laguna

Grande y Laguna Chica, que explica elocuentemente mucho del imaginario de sus pobladores, con especial tono en los niños y las niñas quienes recrean y reproducen lo que perciben de los adultos. Laguna Grande Y Laguna Chica son comunidades con filiación y parentesco familiar que comparten un mismo paisaje geográfico y social, pero existe un constante afán de diferenciación simbólica que, de hecho, incide en sus procesos identitarios, pero a su vez es una de las razones de los desfases en el entendimiento en vista a lograr mejoras en sus comunidades.

ALEXANDER: “La gente de aquí (Laguna Chica) y la gente de Laguna Grande se llevan poco (más o menos), pero si hay personas de las dos comunidades que se llevan bien.”

LUCÍA: “Laguna Chica se lleva mal con Laguna Grande por el problema del agua para regar. Por mi parte más o menos con los niños de la otra comunidad, pero que no tengo una amiga o amigo ahí.”

ALEXANDER: “Los de abajo (se refiere a la otra comunidad) son ‘abusivos’ tomando, toman bastante”

SARITA: “Los niños de aquí si se llevan bien con los de Laguna Chica, pero no todos porque hay algunos que no se llevan bien.”

STANY: “Esta comunidad se lleva poco con la otra comunidad, no sé... Allá hay una señora que es bien problemática.”

En el principio de nuestra intervención, muchos de los niños y las niñas de ambas comunidades se mostraban recelosos de trabajar con los de la comunidad vecina, pero estas predisposiciones fueron dejándose atrás con la aplicación de los talleres.

No se objeta la diferenciación simbólica en lo personal y colectivo, pero sí, en este caso en particular, es necesario trabajar en los efectos ‘disociadores’ de aquella que impide la articulan y la integración social.

Es cierto lo que señala García Martínez, respecto a la relación entre identidad y la interacción con el otro (el ‘otro’ cultural): “Luego la identidad es siempre una relación con el otro. Dicho de otro modo, identidad y alteridad están indisolublemente vinculadas en una relación dialéctica en la que la identificación va de la mano con la diferenciación.” (García Martínez, 2008)

Es decir, la identidad inevitablemente se forma y se transforma a través de las relaciones sociales, donde la diferenciación e identificación son procesos movilizadores, pero diferenciación no implica (al menos no necesariamente) colisión, y menos en

comunidades donde la integración y el consenso son requisitos para el desarrollo. Las diferencias y las coincidencias son, ambas, motores para el diálogo.

Por otra parte, los niños de Laguna Chica y Laguna Grande refieren sus percepciones sobre los grupos más allá de las fronteras de sus comunidades.

LUCÍA: “Cuando vienen gente de afuera que no conocemos se les recibe bien, pero tenemos vergüenza. Santa Rosa se parece muy poco a Laguna Chica.”

KAREN: Chiclayo es más bonito porque aquí hay bolsas, acequias, y en Chiclayo hay casas carreteras y plantas.”

ROSSY: “Laguna Chica se parece poco a Santa Rosa, y no se parece en nada a Chiclayo, por ejemplo, tiene carreteras. Algunas cosas de Chiclayo las traería a Laguna Chica, como las tiendas, carros y casas.” STANY: “Santa Rosa, ciudad, no se parece mucho a Laguna Grande porque allá no hay tantas plantas; allá no hay lagunas; allá tienen piso y acá no; además que acá los niños juegan más.”

De las declaraciones ofrecidas por los entrevistados sobre este tópico podemos resaltar: la percepción de lo foráneo y el proceso de hibridación mental al que nos referimos en la discusión del focus group (segundo instrumento).

Laguna chica y Laguna Grande son comunidades permeables, sin barreras para el contacto con otros grupos; los niños mencionan que a la gente que viene de afuera se les recibe bien, pero que se produce un sentimiento de vergüenza inicial motivado, según sus propias palabras, por el desconocimiento de cómo es la persona. No es muy infrecuente que estudiantes de universidades y otros grupos de jóvenes visiten estas comunidades para hacer incidencia social, ya sea a corto plazo (proyecciones puntuales) como chocolatada y charlas, ya sea con proyectos de mediana duración; por lo que están habituados a interactuar en diferente medida con otros grupos. Conforme la interacción se hace más prolongada y frecuente ese sentimiento de timidez (y a veces de desconfianza) disminuye.

De otro lado, se confirma la diferenciación que hacen los niños entre comunidades con escenarios urbanos como Chiclayo o Santa Rosa: indicador claro de la consciencia que tienen del carácter campesino de sus comunidades, sin detrimento del carácter campesino. Se ha observado que son capaces de desear para sus comunidades algunas características-situaciones del escenario urbano, sin por ello renunciar a su ser campesino.

Sobre este aspecto se pronuncia Jesús Núñez al hablar de los saberes hibridados:

Los campesinos incorporan sólo parte del conocimiento escolar en sus prácticas cotidianas de vida, es decir, hibridan su accionar diario con aquellas enseñanzas escolares que abonen utilidad a las mismas. (Núñez, 2004, p. 34)

Este texto no se refiere, es obvio, a la incorporación de elementos urbanos en la infraestructura rural. Pero también es evidente que el criterio empleado para la incorporación de las enseñanzas rurales en el saber campesino es el mismo que emplean los niños para el aspecto de infraestructura de su comunidad: hibridar, mas no renunciar. Pues el optar por otro estilo de vida se expresaría en un alto grado de interés por la realidad de la que se quiere formar parte. Y es notorio que dicho interés no motiva a los niños y niñas de Laguna Grande y Laguna Chica, pues las cosas que saben de los escenarios urbanos las conocen fortuitamente a través de la visita de sus parientes y de lo que les informan algunos medios

La respuesta de una de las niñas indica la valoración que tienen de lo ventajoso que les ofrece su medio, y que complementa la crítica de lo que consideran negativo en él y los deseos de modificación del paisaje social de sus comunidades

STANY: “Santa Rosa, ciudad, no se parece mucho a Laguna Grande porque allá no hay tantas plantas; allá no hay lagunas; allá tienen piso y acá no; además que acá los niños juegan más.”

Por otra parte, hemos apuntado repetidas veces que existe una débil articulación en estas comunidades para un proyecto comunitario de largo aliento que asegure transformaciones significativas para su medio social, no obstante, esto no implica que los niños y las niñas no perciban cambios visibles en sus comunidades, pero sobre todo en el dominio familiar y el tema demográfico.

LUCÍA: “En mi comunidad han cambiado las casas, muchas han mejorado. Ahora hay más gente. Creo que laguna chica si ha cambiado, aunque poco.”

Las variantes en las respuestas se presentan al momento de calificar si se cambiado poco, regular o mucho.

Un aspecto interesante se descubre en la respuesta de Rossy quien señala:

ROSSY: “Ha cambiado en la cantidad de casas: ahora hay más gente viviendo aquí. Las personas no han cambiado, ni en lo bueno ni en lo malo.”

La percepción, ente caso, del factor humano, termina siendo un ámbito de interés para los propios niños; ellos demuestran ser muy perceptivos y críticos sobre este aspecto.

Pero también llama la atención que se produzca un contraste en las respuestas de los entrevistados ante esta pregunta y cuando se les cuestiona ¿para qué es buena la gente de tu comunidad?

Las respuestas difieren (incluso en un mismo entrevistado) porque, luego de afirmar que la gente suele enemistarse en determinados momentos, casi unánimemente afirman que son buenas (hábles) para hacer amigos, ser amables, para ayudarse. Y a este punto los niños exponen como evidencia un caso que generó solidaridad días previos a la entrevista, cuando el abuelo de Stany tuvo un accidente y los vecinos se ocuparon de su recuperación.

En este mismo sentido los niños responden de igual manera, expresando un ideal, cuando la pregunta se dirige de manera directa a ellos: ¿para qué eres bueno(a) tú?

Los niños y las niñas también hacen mención de las actividades económicas que realizan sus vecinos y ellos mismos, que les son resaltantes, y se confirma así una composición económica medularmente agrícola y un paisaje rural con predominancia de los espacios naturales para el trabajo y actividades de recreación para los niños.

El saber hacer, es inscrito por ciertos autores dentro de lo que definen como el factor social (Flores, 2007) que representa un potencial para el desarrollo ya que encuentra su origen en el sentido de territorialidad que expondremos más adelante.

Mayo, apelando a Abramovay, sostiene que el capital social local cumple un rol importante para el desarrollo, pero a su vez aclara que la idea que este tipo de capital esté ligado a factores históricos-culturales que determinarían la capacidad de acción para el desarrollo territorial limita tal perspectiva.

El enfoque que ayudaría a superar esta limitación apela que el capital social puede ser creado: “(...) se considera que ese capital social puede ser creado si hay organizaciones muy fuertes para representar a los individuos, en alternativa a los productos, en alternativa a los comportamientos políticos tradicionales.” (Flores, 2007)

Hemos visto que en el punto de las estructuras organizacionales consolidadas, tanto Laguna Grande como Laguna chica, presentan deficiencias y debilidades sistemáticas que debieran ser atendidas de manera consciente y con decisión.

Es importante engarzar este aspecto de las actividades humanas con el tema de la transformación del territorio que ampliaremos en los próximos párrafos y con el factor organizacional que ya hemos abordado.

Por medio de la actividad espacial, la realidad geosocial se hace cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial, incluidas las delimitaciones geográficas cuya forma es dinámica, cambia, en dependencia de la actividad humana sobre las condiciones del espacio y del tiempo. (Sosa, 2012)

Territorio, relaciones, apropiación e historia están estrechamente interrelacionados al momento de abordar la identidad cultural y la transformación de la cultura. María Sosa Velásquez al referirse al territorio menciona esta vinculación:

Sin embargo, también es el resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico. (Sosa, 2012)

Además, las transformaciones en el medio geográfico son inevitables por las siguientes razones: “Esto es así puesto que la intervención del ser humano modifica la relación sociedad-naturaleza, aunque también las catástrofes y los procesos evolutivos en la biósfera pueden determinar cambios en la sociedad”. (Sosa, 2012)

Los niños y niñas de nuestro grupo muestral son personas que interactúan constantemente con su medio social y geográfico y le dan una valoración particular y colectiva: cuando trabajan en sus chacras, cuando juegan y cuando lo representan a través de recursos artísticos-expresivos en los talleres donde participaron con nosotros (o viceversa).

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Nuestro proyecto de investigación de tesis, propuso un plan de comunicación sustentado en los recursos del arte sonoro que permita fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y niñas de las comunidades rurales Laguna Grande y Laguna Chica, para consolidar su identidad cultural local, que les permita, entre otras cosas, una participación eficaz dentro de su medio y el desarrollo local en el largo plazo.

El plan de comunicación se elaboró con estrategias participativas donde los niños y niñas interactuaban en un espacio de diálogo, aprendizaje e interacción con su medio.

El proceso de intervención tuvo dos etapas, en las cuales se desarrollaron charlas, talleres, actividades complementarias, culminando con una gimkana sonora y la elaboración de productos radiofónicos en las que los niños y las niñas participaron desde la elaboración del borrador de los guiones, la corrección de los mismos y la grabación de los audios.

En el momento que se elaboró el proyecto de tesis, se plantearon: una hipótesis principal, una hipótesis principal nula, dos hipótesis secundarias, dos hipótesis secundarias nulas, tres hipótesis complementarias y tres hipótesis complementarias nula; las cuales contrastaremos de acuerdo a la información obtenida en el plan de intervención, para ver cuáles son los supuestos que se imponen.

Hipótesis principal:

La ejecución de un Plan de Comunicación basado en el arte sonoro facilitará eficazmente el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa, fortaleciendo su identidad cultural local.

Hipótesis principal nula:

La ejecución de un Plan de Comunicación basado en el arte sonoro resultará irrelevante para el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños de la

comunidad rural Laguna Chica-Laguna Grande del distrito de Santa Rosa, por lo que no contribuirá al fortalecimiento de su identidad cultural local.

Hipótesis secundarias:

- La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro facilitará eficazmente al desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Chica – Laguna Grande.
- La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro fortalecerá la identidad cultural local de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Chica – Laguna Grande.

Hipótesis secundarias nulas:

- La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro resultará irrelevante para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Chica – Laguna Grande.
- La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro no fortalecerá significativamente la identidad cultural local de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Chica – Laguna Grande.

Hipótesis complementarias:

- El arte sonoro ofrecerá ventajas significativas en el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los niños y las niñas de las comunidades rurales Laguna Chica-Laguna Grande del distrito de Santa Rosa.
- Se conseguirá que los niños y las niñas de las comunidades rurales Laguna Chica-Laguna Grande identifiquen patrones culturales diferenciales constituyentes de su identidad.
- La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro que facilite el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y las niñas de las comunidades rurales de Laguna Grande – Laguna Chica del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural mejorará la calidad de vida de los y las participantes de la intervención, así como de sus familias.

Hipótesis complementarias nulas:

- El arte sonoro no ofrece ventajas significativas en el desarrollo de habilidades comunicativas y expresivas asertivas por parte de los niños de la comunidad rural Laguna Chica-Laguna Grande del distrito de Santa Rosa.

- No se conseguirá que los niños de las comunidades con las que se trabaja identifiquen patrones culturales diferenciales constituyentes de su identidad.
- La aplicación de un plan de comunicación basado en el arte sonoro que facilite el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y las niñas de las comunidades rurales Laguna Grande y Laguna Chica del distrito de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural no mejorará la calidad de vida de los y las participantes de la intervención, ni tampoco la de sus familias.

Contrastación.

Sobre la hipótesis principal y la hipótesis nula:

La aplicación de la intervención fue realizada en dos etapas y bajo la forma de talleres semanales que inicialmente debía durar dos horas, pero que, posteriormente, tuvo que ser variado a sesiones de 1 hora, por las dificultades horarias que derivaban de las actividades de los niños y las niñas de las comunidades campesinas. Inicialmente, el grupo de trabajo presentaban problemas para la expresión de su pensamiento, a causa de una timidez fuertemente acentuada, además de la poca disposición presentada para compartir espacios y actividades entre miembros de Laguna Grande y Laguna Chica; dificultad que fue resuelta optando por un espacio físico neutral para la realización de los talleres – un noque en el camino que une Laguna Grande y Laguna Chica – y una alusión constante a los valores de la tolerancia y el respeto, como elemento sistemáticamente establecido dentro de los talleres. Durante la primera, se abordaron temas referentes a la identidad, partiendo de su dimensión personal y desembocando en la dimensión socio-cultural de la misma, para lo cual se emplearon estrategias artísticas de naturaleza variada – esto es, no exclusivamente arte sonoro, como el dibujo, el collage, entre otros, y la música como elemento sonoro –, promoviendo momentos para la libre expresión de sus pensamientos. En los talleres acerca de la identidad local, se motivó en varias sesiones a la observación, descripción y juicio crítico de su entorno, actividad que, a medida que se avanzaba en el desarrollo de los talleres, los niños iban ejecutando con mayor naturalidad.

En la segunda etapa se buscó poner a los niños y las niñas en contacto con estímulos sonoros para introducir al grupo de trabajo en la experiencia del arte sonoro. Además, se buscaba reforzar las nociones vertidas en la primera etapa sobre los valores de convivencia a través de estímulos sonoros, y promover con más fuerza la libre expresión de los y las menores. Se empleó el radio-cuento y el radio-teatro para iniciar temas de discusión de la realidad. Se recurrió también a actividades como la grabación de sonidos

ambientales, lo cual fue insumo para la posterior elaboración de un paisaje sonoro sobre su localidad. Un rasgo característico de esta etapa fue el carácter predominantemente práctico de los talleres, en los cuales las actividades implicaban desplazamientos por el territorio de sus comunidades.

Con la identificación de sus valores y problemáticas comunitarias, los participantes de los talleres comenzaron a dar indicios de actitudes proactivas, manifiestas en una propuesta planteada a iniciativa propia por los niños y niñas, con la cual buscaban enfrentar la problemática de la contaminación de su territorio a raíz del desorden en el tratamiento de la basura. Finalmente, como insumo final de la intervención, se logró la elaboración y producción de un radio-teatro en el cual se buscó representar los efectos nocivos de la incineración de desechos en los lugares aledaños a la comunidad.

Considerando lo expuesto, pese a las dificultades que las rutinas de los niños y las niñas de Laguna Grande y Laguna Chica acarreaban para una participación regular en el transcurso de la intervención, se concluye en que la aplicación del plan comunicacional basado en el arte sonoro facilitó eficazmente el desarrollo de sus habilidades comunicativas, fortaleciendo su identidad local, lo cual se expresó en actitudes más participativas en lo referente a la mejora de sus condiciones de vida. Así, se observa que la hipótesis principal predomina ante la hipótesis principal nula.

Sobre las hipótesis secundarias y las hipótesis secundarias nulas:

La aplicación del plan comunicacional basado en el arte sonoro tuvo repercusiones en el desarrollo de las habilidades comunicativas en varios aspectos relativos a esta variable, como, por ejemplo: los valores – pues identificaron y jerarquizaron sus propios valores, tanto los personales como los colectivos –, los recursos expresivos – ya que, pese a no dominar muchos, se observó una progresiva naturalidad en sus participaciones referentes a la expresión de sus ideas –, autoestima – muestra de ello fue la capacidad para proponer acciones concretas en la búsqueda de soluciones, aunque cabe mencionar que existe todo un contexto social que influye determinantemente en los niveles de autoestima de los colectivos infantiles –; se superaron en cierto grado barreras como la timidez y se contribuyó a fortalecer la eficacia comunicativa a través de una mejor estructuración y organización de sus pensamientos y valores, con lo cual se encontraron en mejores condiciones para la expresión de su pensamiento; al ser un espacio abierto a la participación de los niños, esta experiencia se constituyó en una oportunidad para la expresión colectiva, y ello condujo a un cierto desarrollo de su capacidad de proponer y coordinar ideas, llegando incluso a la planificación de una actividad.

También se observaron cambios valorables en la variable dependiente, a saber, la identidad cultural local. Se pueden evaluar los mismo en los siguientes aspectos: se fortaleció la identificación colectiva de los niños y niñas con el resto de su comunidad – y al sentirse más implicados, valoraron diferentes aspectos de su realidad –, se contribuyó a generar mayor consciencia de sus valores culturales y de su experiencia subjetiva, así como de su experiencia cultural objetivada en diversas prácticas cotidianas; se superaron en cierto grado barreras existentes para la relación fluida entre los niños miembros de Laguna Grande y Laguna Chica – pese a lo cual es necesario no omitir la influencia profunda que tienen los padres de familia en el fomento de dichas rivalidades –, sedieron progresos en la capacidad para superar sus diferencias y trabajar en equipo a partir del desarrollo de elementos simbólicos y el descubrimiento de experiencias, valores e intereses en común, con lo cual se fortaleció la capacidad de juzgar críticamente su entorno y, como se dijo antes, proponer alternativas de solución; y se verificó una actitud positiva en la capacidad de organizarse colectivamente mediante el reparto de responsabilidades y coordinación de pensamientos, sin omitir que no hubo una trascendencia mayor en este aspecto, por la gran flexibilidad rutinaria característica de las culturas campesinas, que dificultó la regularidad, en cuestiones de tiempo y asistencia, en los talleres.

Debido a estas observaciones, se puede juzgar que las hipótesis secundarias también prevalecieron frente a las hipótesis secundarias nulas, al notarse variaciones objetivas significativas en cada una de ambas variables.

Sobre las hipótesis complementarias y las hipótesis complementarias nulas:

Por su carácter lúdico, el arte sonoro sí ofrece ventajas para el desarrollo de habilidades comunicativas, por cuanto constituye una motivación que favorece la espontaneidad de la expresión. Asimismo, se dejó entrever que el arte sonoro ofrece recursos para la recreación del ambiente y la realidad local, lo cual es un subsidio importante para desarrollar una mayor consciencia sobre entorno, tal como lo expresa Ariel Bustamante, citando a Krause:

Cuando te haces consciente de qué es lo que “están haciendo contigo”, estás en condiciones de reflexionar y formular tu propio interés. Así te haces consciente del mundo en el que estás y puedes manejar más determinadamente tu entorno, lo cual es fundamental para determinar tu propia vida. En forma práctica, el estar consciente de cómo funcionan los mecanismos de percepción te da la posibilidad de decidir qué aceptar y qué no. (Bustamante, 2008)

Ante ello, se puede confirmar la validez de la primera hipótesis complementaria frente a la primera hipótesis complementaria nula.

Respecto a la segunda hipótesis complementaria, es importante recordar que la identidad se construye siempre en estrecha relación con la alteridad. Desde esta consideración, todo aquello que los niños reconocieron como elementos representativos de sus comunidades siempre entrañan un contraste implícito con otros escenarios locales, al margen de la objetividad de sus percepciones acerca de los mismos. Así, diferenciaron a Chiclayo, e incluso el distrito de Santa Rosa de su propio medio. Sobre este reconocimiento, elaboraron juicios de valor. Por tanto, se puede considerar que la segunda hipótesis complementaria se impone a la segunda hipótesis complementaria nula.

Finalmente, confrontando la tercera hipótesis complementaria, no es posible determinar su validez a partir de la experiencia de la presente investigación, pues si bien los cambios verificados fueron objetivos, ellos requieren un contexto social que promueva y fortalezca los mismos para traducirse en mejoras efectivas en la calidad de vida. Se presume que los resultados obtenidos a través de la intervención son insumos valiosos para el desarrollo de una cultura de participación, lo cual, vista la literatura existente sobre el tema, se tiene por un factor necesario para el desarrollo en términos de calidad de vida. En suma, se considera que falta información para dar por confirmada tanto la tercera hipótesis complementaria como su correlato nulo.

PROPUESTA DE UN PLAN DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS NIÑOS DE LAS COMUNIDADES LAGUNA CHICA Y LAGUNA GRANDE DE SANTA ROSA PARA EL FORTALECIMIENTO DE SU IDENTIDAD CULTURAL LOCAL

1. Presentación:

El fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través del empleo de los recursos del arte sonoro facilitará los procesos de construcción de identidad de los niños y las niñas de Laguna Grande y Laguna Chica.

Este tipo de intervención basada en el arte sonoro requiere del involucramiento activo de los niños y niñas quienes, gracias a las posibilidades de la comunicación y los recursos sonoros artísticos, fortalecerán su capacidad en situaciones comunicativas cotidianas y profundizar los valores culturales de su medio.

La propuesta que a continuación se presenta: “Un plan de comunicación para el desarrollo de habilidades comunicativas de los niños de las comunidades Laguna Chica y Laguna Grande de Santa Rosa para el fortalecimiento de su identidad cultural local”, aborda la problemática extendida de una débil identidad cultural de parte de los niños (y de muchas personas, en general, dentro de la región), y propone el arte sonoro y otras estrategias de comunicación como medio para superar dicho problema, aprovechando su relación con las habilidades asociadas a la práctica comunicativa.

Esta propuesta se origina a partir de la observación in situ de la problemática presente en estas comunidades santarroseñas y con la consulta de un fortalecido respaldo teórico y bibliográfico que identifica una estrecha relación entre comunicación e identidad, así como también alentado por el derrotero marcado por investigaciones de este tipo en distintos ámbitos y con variadas y enriquecedoras conclusiones. Cabe agregar que lo que se propone a continuación está enriquecido con la experiencia del trabajo realizado en

dichas comunidades, a propósito de la investigación de la que se da cuenta en el presente informe.

Confiamos que la información y aportes de las distintas etapas de este trabajo echarán luz sobre nuevos aspectos de esta problemática y servirán como orientadoras de nuevas propuestas de solución.

2. Objetivo:

Determinar de qué manera un plan comunicacional estratégico que emplee recursos sonoros permitirá que los niños de las comunidades rurales Laguna Chica y Laguna Grande del distrito de Santa Rosa desarrollen habilidades comunicativas que se manifiesten en el fortalecimiento de su identidad cultural local.

3. Descripción

- El plan de comunicación está dirigido para niños y niñas de entre nueve a doce años de edad, procedentes de zonas rurales, pero puede ser aplicado a diferentes públicos, especialmente si es llevado a cabo por profesionales de comunicación y aquellos que trabajan temas de desarrollo relacionados con la niñez.
- El plan consta de tres etapas de intervención, más una actividad final.
- Para el caso de las escuelas que tengan a bien utilizar esta propuesta, los profesores del área de comunicación (o relacionadas), psicólogos y pedagogos deben involucrarse en el plan de trabajo sugerido.

1ª ETAPA:

TITULO: NOS CONECTAMOS CON NUESTRO ENTORNO:

OBJETIVOS:

- Lograr que los participantes redescubran el lugar en el que se desenvuelven cotidianamente.
- Lograr que los participantes describan su interacción con las personas que conviven.
- Lograr que los participantes identifiquen y describan sus rutinas.

SINOPSIS:

En esta etapa se desarrolla una serie de actividades orientadas a lograr que los participantes reconozcan las características de sus interacciones con el entorno, las personas y su propia participación en el grupo social en el que conviven cotidianamente; para lo cual se desarrollan cuatro talleres – o más, si el caso particular lo amerita – con diferentes temáticas, con los cuales se incentivará a que los niños y niñas ejerciten sus habilidades comunicativas.

ACTIVIDADES:

Taller 1:

Tema principal: Mi paisaje natural.

Contenidos:

- Descripción del paisaje natural local.
- Componentes del paisaje natural.
- Elaboración de collage ilustrativo del paisaje.
- Paisaje sonoro._

Objetivos:

- Lograr que los niños y niñas identifiquen los elementos naturales del medio en que viven.
- Lograr que los niños y niñas puedan comunicar una descripción de su entorno natural.
- Lograr que los niños y las niñas produzcan un material artístico a través del cual expresen su percepción de los elementos naturales del lugar en que viven.

Duración:

1 hora._

Taller 2:

Tema principal: Elementos no-naturales del paisaje.

Contenidos:

- Elementos naturales y elementos artificiales del paisaje.
- Influencia humana sobre el paisaje.
- Memoria colectiva.
- Importancia de conocer el medio cotidiano..

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas identifiquen los elementos de su paisaje que son obra de la actividad humana en él.
- Lograr que los niños y niñas puedan comunicar una descripción de los elementos no-naturales de su medio.
- Lograr que los niños y las niñas produzcan un material artístico a través del cual expresen su percepción de los elementos no-naturales del lugar en que viven.

Duración:

1 hora.

Taller 3:

Tema principal: Las personas con quienes convivo.

Contenidos:

- La familia: descripción.
- Los amigos: descripción.
- Los vecinos: descripción.
- Personas significativas.

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas identifiquen las características que comparten el comportamiento y la interacción entre las personas con quienes conviven.
- Lograr que los niños y niñas puedan comunicar una descripción de los rasgos característicos de las personas con quienes conviven.
- Lograr que los niños y las niñas produzcan un material artístico a través del cual expresen su percepción sobre las personas que les rodean y la forma en que interactúan.

Duración:

1 hora.

Taller 4:

Tema principal: La cotidianidad.

Contenidos:

- La cotidianidad. Importancia.
- Rutinas de trabajo.
- Rutinas de la vida social.
- Lo propio y lo “de afuera”.

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas identifiquen las rutinas características de su convivencia diaria.
- Lograr que los niños y niñas puedan expresar una descripción de las dinámicas características de la convivencia diaria vivida en su comunidad.
- Lograr que los niños y las niñas produzcan un material referente a su cotidianidad. **Duración:**

1 hora.

2º ETAPA

TÍTULO: ¿QUIÉN SOY? ¿QUIÉNES SOMOS?

OBJETIVOS:

- Lograr que los participantes identifiquen los rasgos característicos de sí mismos.
- Promover que los participantes expresen rasgos de su propia interioridad.
- Lograr que los participantes reconozcan que son parte de una comunidad humana y las consecuencias que ello tiene en la convivencia.

SINOPSIS:

En esta etapa se desarrolla una serie de actividades orientadas a lograr que los participantes se reconozcan a sí mismos: sus rasgos corporales, las características de su personalidad y la singularidad de sus aspiraciones, así como también el reconocimiento de su pertenencia a un colectivo, con las consecuencias prácticas que ello supone para la convivencia. Para tal fin, se desarrollan cuatro talleres – o más, si así se requiere – con diferentes temáticas, con los cuales se incentivará a que los niños y niñas ejerciten sus habilidades comunicativas para expresar aspectos de su identidad.

ACTIVIDADES

Taller 5:

Tema principal: Autopercepción.

Contenidos:

- Autoimagen.
- Autoconocimiento.
- Autoestima.

Objetivos:

- Lograr que los niños y niñas definan una imagen de sí mismos, identificando algunos rasgos de su personalidad.
- Lograr que los niños y niñas puedan expresar una descripción de sí mismos.
- Lograr que los niños y las niñas produzcan un material artístico a través del cual expresen su autoimagen.

Duración:

1 hora.

Taller 6:

Tema principal: Mi historia.

Contenidos:

- Desarrollo personal.
- Autoaceptación.

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas identifiquen los eventos más significativos de sus vidas.
- Lograr que los niños y niñas puedan reconocer los aspectos más importantes de su desarrollo a lo largo del tiempo.
- Lograr que los niños y las niñas realicen un registro de su historia personal.

Duración:

1 hora.

Taller 7:

Tema principal: Singularidad y aspiraciones.

Contenidos:

- Autoaceptación.
- Proyecto de vida: aspiraciones.
- Personalidad y singularidad.
- Respeto y tolerancia._

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas expresen sus valoraciones y aspiraciones personales.
- Promover que los niños y niñas reconozcan las valoraciones y aspiraciones que los distinguen y las que tienen en común.
- Iniciar a los niños y niñas en la comprensión de los valores de la tolerancia y el respeto.

Duración:

1 hora.

Taller 8:

Tema principal: Convivencia en armonía.

Contenidos:

- Tolerancia y respeto.
- Solidaridad.
- Identidad._

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas reconozcan el respeto y la tolerancia como valores fundamentales para la convivencia armónica.
- Lograr que los niños y niñas se inicien en la comprensión de la solidaridad como valor necesario para el desarrollo.
- Lograr que los niños y niñas participantes elaboren símbolos de identificación colectiva mediante un trabajo organizado.

Duración:

1 hora.

3º ETAPA

TÍTULO: VALORAMOS PARA CRECER

OBJETIVOS:

- Lograr que los participantes expresen sus valoraciones sobre los distintos elementos del entorno local.
- Promover que los participantes emitan un juicio crítico sobre las realidades de su entorno comunitario, valorando tanto los aspectos positivos como los negativos de las mismas.
- Lograr que los participantes planteen propuestas de solución que impliquen su participación como colectivo social, acordes con sus posibilidades.

SINOPSIS:

En esta etapa se desarrollan actividades orientadas a lograr que los participantes expresen sus valoraciones sobre los diferentes aspectos de la realidad circundante, constituyéndose en observadores críticos de su entorno local y familiar, capaces, además, de dar propuestas de solución ante los aspectos valorados como problemáticos. Para tal fin, se desarrollan cuatro talleres – o más, de acuerdo la conveniencia y el provecho de los niños y niñas – en las que se propone la evaluación de diferentes aspectos del entorno en el que habitan, ejercitando sus habilidades comunicativas en una dinámica de participación que lo involucre como integrante activo de su comunidad. ACTIVIDADES

Taller 9:

Tema principal: Valoración.

Contenidos:

- Valores.
- Escala de valores.
- Valores culturales.

Objetivos:

- Lograr que los niños y niñas establezcan una escala de valores a partir del reconocimiento de entidades significativos para cada quien.
- Lograr que los niños y niñas puedan reconocer los valores propios de su cultura local, tomando como referencia aquellas realidades que valoran de forma similar.

- Lograr que los niños y las niñas produzcan un registro en el cual expresen sus valores.

Duración:

1 hora._

Taller 10:

Tema principal: Valoración del paisaje local.

Contenidos:

- Importancia del medio natural.
- Juicio crítico del paisaje local.
- Proponemos soluciones._

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas identifiquen los elementos más significativos de su paisaje local.
- Lograr que los niños y niñas identifiquen los aspectos positivos y negativos de su paisaje.
- Lograr que los niños y las niñas propongan alternativas de acción operativas, como contribución a la solución de los problemas identificados.

Duración:

1 hora._

Taller 11:

Tema principal: Valoración de la familia.

Contenidos:

- Valores familiares.
- Juicio crítico de la realidad familiar.
- Proponemos soluciones._

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas identifiquen los elementos más significativos de sus familias.
- Lograr que los niños y niñas identifiquen los aspectos positivos y negativos de sus familias.

- Lograr que los niños y las niñas propongan alternativas de acción operativas, como contribución a la solución de los problemas identificados.

Duración:

1 hora._

Taller 12:

Tema principal: Valoración de la comunidad.

Contenidos:

- Valores comunitarios.
- Juicio crítico de la experiencia comunitaria.
- Proponemos soluciones._

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas identifiquen los elementos más significativos de su comunidad.
- Lograr que los niños y niñas identifiquen los aspectos positivos y negativos de su comunidad.
- Lograr que los niños y las niñas propongan alternativas de acción operativas, como contribución a la solución de los problemas identificados.

Duración:

1 hora._

Actividad 13:

ACTIVIDAD FINAL: FERIA “NOS EXPRESAMOS PARA VIVIR MEJOR”

Tema principal: Presentación y exposición de materiales producidos por los niños, que expresan sus valores e iniciativas.

Contenidos:

- Marcha de los valores. -
- Presentación de productos culturales.
- Exposición de productos culturales.
- Comentarios sobre el proceso y los resultados.

Objetivos:

- Lograr que los niños ejecuten un acto de expresión pública de su pensamiento.
- Exponer ante la comunidad local los productos comunicacionales de los niños participantes en la intervención, en los cuales reivindican los valores culturales que los identifican como miembros activos de su comunidad.
- Lograr que los niños y las niñas evalúen y valores sus propios procesos de creación.

Tiempo:

1 hora con 30 minutos.

CONCLUSIONES

1. La aplicación del plan de comunicación sustentado en el arte sonoro generó indicios de cambio en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños y niñas de las comunidades rurales de Laguna Grande y Laguna Chica, que se manifestaron en un incremento de su capacidad crítica y propositiva respecto a su entorno, en lo cual se reconoció un fortalecimiento de su identidad cultural local.
2. Como resultados indicadores de este cambio, se obtuvieron: una propuesta de plan de acción para enfrentar el problema de la basura arrojada al campo y la producción de dos piezas artísticas: un paisaje sonoro y un radio-teatro. En estos se evidencian modificaciones en las variables a nivel de las siguientes dimensiones: memoria colectiva, inteligencias múltiples y eficacia comunicativa (Habilidades comunicativas); participación, relaciones intercomunitarias y cultura objetivada (Identidad cultural local).
3. Al iniciar la investigación, se verificó la existencia de un imaginario con rasgos culturales típicamente campesinos: la familia como valor fundamental, gran arraigo al entorno natural, escenario local como referente principal en su cotidianidad. Además, presentaron rasgos culturales particulares asociados a su coyuntura local: afán de diferenciación entre habitantes de Laguna Grande y Laguna Chica, y carencia de una organización comunitaria consensuada.
4. Entre los factores que dificultan la integración familiar y social se observó que, por las exigencias del trabajo campesino y doméstico, las familias tienden a desenvolver fuertes presiones sobre los niños y niñas, en base a criterios predominantemente pragmáticos, lo cual repercute negativamente en sus habilidades comunicativas. En lo referente a la construcción de la identidad local, se observó debilidades a nivel de sentido comunitario, expresadas en disensos frecuentes.
5. Con relación a la participación de la muestra a lo largo del desarrollo del plan comunicacional propuesto, se evidenciaron dificultades asociadas a la cotidianidad campesina (trabajo, administración del tiempo, eventos familiares), lo cual exigió que la intervención se adapte a las circunstancias específicas de los participantes y de la coyuntura comunitaria.

6. Se constató la conveniencia de favorecer las actividades prácticas propuestas en el plan comunicacional, así como de verificar la infraestructura necesaria para profundizar en el arte sonoro, y generar elementos simbólicos de identidad grupal a fin de facilitar el trabajo en equipo.

RECOMENDACIONES

Generales.

1. Profundizar en el estudio del impacto que tiene el desarrollo de las habilidades comunicativas en el fortalecimiento de la identidad cultural local y la capacidad para la participación comunitaria.
2. Proponer más iniciativas referentes a la potenciación de la capacidad de participación de niños y niñas, por ser un campo de investigación prometedor para la formación de generaciones más responsables y socialmente auto eficaces.
3. Proyectar investigaciones cuyo primer paso imprescindible sea trabajar un diagnóstico profundo de la situación y características sociales y culturales del grupo al que va dirigido la intervención con el fin de contar con mejores criterios para la elaboración del plan y el diseño de investigación.
4. Profundizar el estudio de los patrones culturales campesinos, a fin de determinar su trascendencia en el fortalecimiento de capacidades necesarias para el desarrollo humano.
5. Realizar diferentes actividades previas donde se involucren a la familia de los participantes (padres de familia o apoderados, sobre todo), la escuela, y la comunidad afectada con miras a dinamizar y facilitar el desarrollo de la intervención con los participantes.
6. Disponer de asesorías interdisciplinarias, en aspectos que colindan o interactúan con los comunicacionales.

7. Adecuar uno o más espacios con el conveniente equipamiento de materiales y medios según la naturaleza de la intervención para no afectar su efectividad de la misma.
8. Aplicar crítica y responsablemente nuestra propuesta comunicacional basada en el empleo de recursos sonoros, considerando el carácter determinante que tienen las diferencias culturales entre uno y otro colectivo humano.

Específicas.

Para los niños de las comunidades de Laguna Grande y Laguna Chica:

9. Participar de estrategias de sensibilización con el entorno local, porque las actividades y los temas efectuados interpelan su conciencia sobre la interacción con el escenario local y las personas de su comunidad, así como con los otros grupos culturales, al mismo tiempo que va estimulando y fortaleciendo sus habilidades comunicativas, lo que los ayudará a valorar mejor su medio incidiendo positivamente en su identidad individual y colectiva.
10. Fortalecer las habilidades comunicativas con miras al logro de objetivos comunes, porque a través de estas actividades se atiende y mejora positivamente la autoestima y su autoeficacia.
11. Mejorar la convivencia y tolerancia mediante la práctica de valores, tanto al interior de la comunidad como con medios exteriores a la misma.

Para las familias de los participantes y sus comunidades:

12. Complementar el desarrollo iniciado por la intervención favoreciendo las condiciones necesarias para que los pequeños planteen iniciativas y las viertan en espacios en los que puedan actuar efectivamente, brindándoles mayor seguridad y confianza.

13. Seguir el proceso de participación de sus hijos, como requisito necesario para obtener el éxito de la intervención.

Para los colegios donde estudian los participantes:

14. Desarrollar propuestas comunicacionales de esta clase para las escuelas (profesores y otros profesionales de la educación) porque complementa la formación recibida en ellas, de modo especial en las áreas de comunicación y tutoría.
15. Colaborar en la facilitación de la información académica relevante de los participantes tanto previamente como durante el proceso de aplicación de la intervención.

Para los investigadores.

16. Proseguir la investigación sobre las características culturales de los pobladores de zonas rurales, ya que estos presentan rasgos particulares que serán considerados para la formulación de proyectos viables en el campo de la educación y la participación comunitaria.
17. Continuar con los estudios dirigidos al desenvolvimiento de la identidad cultural local, por la relación existente entre los procesos de construcción identitaria y la capacidad de participación de un colectivo sobre su medio.
18. Efectuar estudios interdisciplinarios con el objetivo de comprender integralmente la incidencia de las habilidades comunicativas en el desarrollo humano y los procesos de construcción de identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Coque, M.A. (2015). *La timidez y su incidencia en la expresión oral de los niños de tercero y cuarto año de la escuela fiscal mixta Alejandro Dávalos Calle del Cantón Salcedo de la provincia de Cotopaxi*. (trabajo de graduación y titulación inédito) Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Acosta Padrón, R., y Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95. Rescatado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104>
- Aguilar Morales, J.E., y Vargas Mendoza, J. E. (2010) Trabajo en equipo. *Network de Psicología Organizacional*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Alban Dávila, L. M. y Estrella, P. M. (2012). *La timidez en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de segundo año de educación general básica de la escuela Gabriela Mistral del Cantón Chillanes, provincia Bolívar, año lectivo 20112012*. Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador.
- Alcázar, L. (2008). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Allport, G.W., y Postman, L. (1982). *La psicología del rumor*. (edición española) Buenos Aires: Psique.
- Apud, A. (2002). *Enrédate con UNICEF: Participación Infantil*. España: UNICEF.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Berlo, D. (1984). *El proceso de la comunicación*. Argentina: El Ateneo.
- Betancor, V., Rodríguez, A., y Delgado, N. (2010). Estereotipos y Expresión Emocional. Con cara de ira pareces competente y con cara de tristeza pareces sociable. *Revista de Psicología Social* 25(3).

- Bonnemaison, J. (1981) En *Voyage autor du territoire*. En L'Espace Geographique, n° 4, pp. 249-262. Francia.
- Bustamante, A. (2008). El arte sonoro y la conciencia auditiva popular. *Escáner Cultural. Revista virtual de arte contemporáneo y nuevas tendencias*. Recuperado de <http://revista.escaner.cl/node/805>
- Carbajal B, A. (2011) Desarrollo Local: Manual Básico Para Agentes de Desarrollo Local y otros Actores. En *Eumed.net*. Rescatado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/999/introduccion.html>
- Chimarro Ortiz, E.M. (2012). *La oralidad y su incidencia en la forma de expresarse públicamente de los niños del segundo año Educación General Básica del centro de educación Básica Provincial El Oro, parroquia Ayora, cantón Cayambe, provincia Pichincha*. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador
- Crespo, J. M. (2011). Bases para Construir una Comunicación Positiva en la Familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 91-98.
- Dalonso, J. O. (1998). Identidades barriales y conflictos comunitarios. *Anuario de Ciencias de la Comunicación-Año 1999/00*, 5, 237-247. Universidad de Rosario. Recuperado de: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/858>
- De Armas, M. (2003). La mediación en la solución de conflictos. *EDUCAR*, 32(3), 125136. Doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.294>
- Elía, F. y Ordás, J. M. (2013). *Educación y Pobreza: Trabajo infantil y educación*. (trabajo de investigación inédito). Profesorado Superior del Instituto del Sagrado Corazón, Argentina.
- Filgueira, E. (1992). Los canales de comunicación y la aceptación del cambio en las sociedades tradicionales. Una propuesta teórica. *Ágora* 11(2), 171-178.
- Flores, M. (mayo 2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Revista Opera*, (7), 35-54. Rescatado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500703>
- Flores, M. y Rello, F. (2001). *Capital social: Virtudes y Limitaciones*. Chile: CEPAL y Universidad de Michigan. Recuperado de: <http://www.cepal.org/prensa/noticias/comunicados/3/7903/flores-relo.pdf>
- Franco Royo, T. (1988). Vida afectiva y educación Infantil. España: NARCEA.

- García Martínez, A. (noviembre 2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 12(22). Rescatado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2777529>
- García Retana, J. A. (2012). La educación emocional su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista EDUCACIÓN* sin mes, 1-24.
- Giménez, G. (diciembre, 1996) Territorio y Cultura. *Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, 2(4).
- Goleman, D. (1997). *La Psicología del Autoengaño*. Buenos Aires: Atlántida S.A.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: VERLAP S.A.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la Participación simbólica a la participación genuina. *Ensayos Inocenti*, (4).
Recuperado de
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Leontiev, N. A. (2007) *El Lenguaje y la razón humana*. Perú. Ediciones CISE.
- Marenales, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal. Temas para Concurso de Maestros*. Uruguay: Aula.
- Maya Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211.
- Migliorini, Laura; Cardinali Paola & Rania, Nadia. 2011. La cotidianidad de lo familiar y las habilidades de los Niños. *Psico-perspectivas: Individuo y sociedad*, 10(2).
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas del Aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Perú: Autor.
- Monjas Casares, M. I. (2001). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. España: Pirámide.
- Montañez, M., Bartolomé, R., Montañés, J., y Parra, M. (2008). Influencia del Contexto Familiar en las Conductas Adolescentes. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003557>
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2). Caracas: UPEL.
- Ortego, María del Carmen; López, S.; Álvarez, M. (s/f). *Ciencias Psicosociales, Tema 6: la comunicación*. España: Universidad de Cantabria. Recuperado de

http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/pdfreunidos/tema_06.pdf

Peñarrieta Bedoya, L.G. (2010). Desarrollo de habilidades comunicativas básicas en niños de 9 a 13 años a través de la radio. Puno, Perú. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 1(1), 52-61.

Polaino, A. (2004). *Familia y Autoestima*. Barcelona: Ariel. Recuperado de: https://educaenvirtudes.files.wordpress.com/2010/10/familia_autoestima.pdf

Restrepo, G. (2012). Aproximación Cultural al Concepto de Territorio. *Revista Perspectiva Geográfica*. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401412/Unidad_I/Aproximacion_cultural_al_conceptode_territorio.pdf

Rius, M. (2011). ¿Qué pasa si los padres exigen demasiado? Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/estilos-devida/20111202/54239517855/quepasa-si-los-padres-exigen-demasiado.html>

Rivera, G. (2012). *Clima de Aula y Logros de Aprendizaje en Comunicación Integral del Quinto Grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de San Ignacio de Loyola. Lima. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1303>

Rogers, C. (1968). *Le Développement de la Personne*. Traducido de la obra "On becoming a person". París: Bordas.

Ross, Nora. (2004). El lenguaje Artístico, la Educación y la Creación". *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/index.php>

Sandoval Ávila, A. (2007) Trabajo infantil e Inasistencia Escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34).

Shier, H. (2001). Los Caminos hacia la Participación. (Traducción al castellano por el autor de Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations). *Children and Society* 15, 107-117. Doi: 10.1002/chi.617

Shier, H. (2010). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana*. Nicaragua: Universidad de Norte de Nicaragua. Recuperado de <http://www.harryshier.net/index-espanol.htm>

Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Carens Parens.

Tierno Jiménez, B. (1996). Valores Humanos. Primer Volumen. España: Taller de Editores S.A.

- UNICEF (2006). *Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. Guía Práctica para su Participación*. Santo Domingo: Autor.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios para una teoría del contexto. *ALED, Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81.
- Vigotsky, L. (1982). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Madrid: AKAL.
- Zayas Agüero, P. M. (2010). "La comunicación interpersonal". Recuperado de http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55772.pdf
- Zires, M. (mayo-agosto 1995). La dimensión cultural del rumor: de lo verdadero los diferentes regímenes de verosimilitud. *Comunicación y Sociedad*, (24), 155-176.
- Zires, M. (septiembre 2000). El rumor de los pitufos: Las culturas orales en interacción con las culturas de la escritura y culturas audiovisuales en México. *Constelaciones de la Comunicación*, 1(1), 88-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=31641205>

ANEXOS

ANEXO 01:

PLAN DE INTERVENCIÓN

1° ETAPA

TÍTULO: ¡NOS CONECTAMOS CON NUESTRO ENTORNO!

OBJETIVOS:

- Lograr que los participantes asuman conscientemente su mundo interior y lo expresen.
- Promover que los participantes evalúen la calidad de su interacción con las personas con las que conviven y descubran oportunidades para mejorarla.
- Lograr que los participantes descubran el lugar en el que se desenvuelven cotidianamente, expresando su valoración respecto al rol que cumplen en el mismo.

SINOPSIS:

Desarrollar una serie de actividades orientadas a lograr que los participantes asuman en forma consciente el valor de sus relaciones con el entorno, los otros y su propia participación en el grupo social en el que conviven cotidianamente; para el cual desarrollaremos 3 talleres en diferentes temas, con los cuales se incentivará a que los niños y niñas ejerciten sus habilidades comunicativas.

ACTIVIDADES:

1° Taller:

Tema Principal: La comunicación con y desde el mundo interior.

Contenidos:

- Autopercepción.

- Identidad individual.
- Autoestima.
- Expresión del mundo subjetivo.

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas sean conscientes de su mundo interior y le atribuyan una valoración positiva.
- Lograr que los y las participantes del taller, mediante el empleo de sus habilidades comunicativas, exterioricen eficazmente su propia intimidad.

Duración: 2 horas.

2º Taller:

Tema Principal: Interacción y cotidianidad.

Contenidos:

- Espacios de interacción.
- Nuestra familia.
- Nuestra comunidad educativa.
- Nuestros vecinos.
- Participación.
- Nosotros y los de afuera.

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas identifiquen los diferentes grupos sociales en los que se desenvuelven.
- Evaluar la calidad de la comunicación que manifiestan en su interacción cotidiana.
- Lograr que los niños y las niñas identifiquen los aspectos diferenciales que definen su identidad local.

Duración: 2 horas.

3° Taller

Tema Principal: El contexto cotidiano de convivencia.

Contenidos:

- El lugar de convivencia: características.
- Situaciones y aspectos coyunturales de la localidad.
- Manifestaciones de la “cultura objetivada”.
- Lo propio y lo de afuera.
- Importancia de conocer el medio cotidiano.

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas identifiquen las características del entorno local.
- Lograr que los y las participantes reconozcan las manifestaciones de su cultura y le atribuyan una valoración positiva y realista como definidores de su identidad.
- Lograr que los niños y las niñas propongan alternativas para mejorar su calidad de vida local, desde la perspectiva de la identidad cultural local.

Duración: 2 horas.

2° ETAPA

TÍTULOS: RESCATAMOS NUESTRA CULTURA POR EL SONIDO.

OBJETIVOS:

- Lograr que los niños y las niñas descubran el valor del sonido en la transmisión de mensajes eficaces.
- Lograr que los y las participantes fortalezcan sus habilidades comunicativas, siendo capaces de aprovechar los recursos sonoros para la recreación de su cultura.

SINOPSIS:

Desarrollar una serie de actividades orientadas a lograr que los y las participantes exploren y descubran el valor del sonido en la comunicación, descubran y fortalezcan sus habilidades comunicativas abordando temas relativos a la riqueza de su espacio local; para lo cual desarrollaremos 3 actividades con diferentes contenidos, con los cuales se

promoverá que los niños y niñas reproduzcan y recreen las manifestaciones de su cultura mediante piezas sonoras, siendo la última una Audio Feria a realizarse con la presencia de la comunidad local.

ACTIVIDADES:

4° Taller:

Tema Principal: Descubriendo el poder del sonido.

Contenidos:

- El sonido como elemento de la comunicación.
- Los planos sonoros.
- Los sonidos cotidianos.
- Descubriendo los sonidos naturales y artificiales.
- Construyendo historias sonoras.

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas descubran la importancia y la riqueza del sonido en la comunicación.
- Lograr que los niños y las niñas descubran los sonidos característicos de su entorno, reconociendo las expresiones de su cultura oral.
- Lograr que los niños y las niñas desarrollen su creatividad y sus habilidades comunicativas explorando la producción y recreación de sonidos.

Duración: 2 horas.

5° Taller:

Tema Principal: Creación de piezas sonoras y programación de sesiones de grabación.

Contenidos:

- Conociendo los principales géneros del arte sonoro.
- Elaboración de guiones.
- Programación de grabaciones.

Objetivos:

- Lograr que los niños y las niñas se familiaricen con el proceso de creación de piezas sonoras.
- Lograr que los niños y las niñas ejerciten sus habilidades comunicativas en la recreación de las manifestaciones de su cultura local a través del arte sonoro.
- Definir un cronograma de grabaciones de los productos que serán expuestos en la Audio Feria.

Duración: 2 horas.

6° Actividad:

TÍTULO: EXPOSICIÓN DE PIEZAS SONORAS (AUDIO FERIA)

Tema Principal: Presentación y exposición de piezas sonoras que recreen la cultura local.

Contenidos:

- Presentación de piezas sonoras.
- Exposición de los productos.
- Intercambio de experiencias entre equipos de trabajo.
- Comentarios sobre el proceso y los resultados.

Objetivos:

- Exponer ante la comunidad local los productos sonoros de los niños y las niñas participantes del proyecto de investigación, en los que se reivindican las expresiones propias de su identidad cultural local.
- Lograr que los niños y las niñas evalúen y valoren sus propios procesos de creación y los de los otros equipos.

Duración: 1 hora 30 minutos.

ANEXO 02

GUÍA DE ENTREVISTA: INSTRUMENTO 1

Entrevistadores: _____

Entrevistado (a): _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Formato de registro: _____

Hora de inicio: _____

Hora de término: _____

UT 01: ASPECTOS ASOCIADOS A LA RELACIÓN DE LA PERSONA CON SU ENTORNO.

UT 02: DINÁMICA CULTURAL Y TRASCENDENCIA ASOCIADA AL DESARROLLO.

UT 03: CUALIDADES Y FACULTADES PERSONALES ASOCIADAS AL EJERCICIO DE LA COMUNICACIÓN.

UT 04: ASPECTOS ASOCIADOS A LA NATURALEZA SOCIAL DE LA COMUNICACIÓN.

ANEXO 03

GUÍA DE FOCUS GROUP: INSTRUMENTO 2

Moderadores: _____

Participante: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Formato de registro: _____

Hora de inicio: _____

Hora de término: _____

UD 01: FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN
COMUNICACIONAL DE LA PERSONA

UD 02: INDICADORES GENERALES DE LA CALIDAD COMUNICATIVA.

UD 03: ASPECTOS ASOCIADOS A LA CALIDAD DE LA COMUNICACIÓN COLECTIVA.

UD 04: ASPECTOS Y CONDICIONES DE LA PARTICIPACIÓN EFICAZ.

UD 05: CONSTITUYENTES SUBJETIVOS DE LA IDENTIDAD CULTURAL

UD 06: ASPECTOS OBSERVABLES DE LA IDENTIDAD CULTURAL.

ANEXO 04

GUÍA DE ENTREVISTA: INSTRUMENTO 3

Entrevistador: _____

Entrevistado (a): _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Formato de registro: _____

Hora de inicio: _____

Hora de término: _____

UT 01: FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN
COMUNICACIONAL DE LA PERSONA.

UT 02: INDICADORES GENERALES DE LA CALIDAD COMUNICATIVA.

UT 03: ASPECTOS ASOCIADOS A LA CALIDAD DE LA COMUNICACIÓN COLECTIVA.

UT 04: ASPECTOS Y CONDICIONES DE LA PARTICIPACIÓN EFICAZ

UT 05: CONSTITUYENTES SUBJETIVOS DE LA IDENTIDAD CULTURAL

UT 06: ASPECTOS OBSERVABLES DE LA IDENTIDAD CULTURAL
