



Interpretaciones de algunos niños y niñas de las ofertas identificatorias que les transmite su escuela

Alejandra María Paternina Conde

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancia

Tutor

María Paulina Mejía Correa, Doctora en ciencias sociales y humanas

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Estudios en Infancia
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Paternina Conde, A 2024)
Referencia	Paternina, Conde A. (2024). <i>Interpretaciones de algunos niños y niñas de las ofertas identificatorias que les transmite su escuela</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte VI.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A la educación pública

Agradecimientos

Agradezco a Dios por brindarme la oportunidad de transitar por este proceso maravilloso llamado
Maestría Estudios en Infancias.

Agradezco a la Institución Educativa Rural Mello Villavicencio, por confiar en mi labor como maestra y permitirme a los niños y niñas participar de esta investigación, quienes me enseñaron, me dieron parte de su tiempo y palabras.

También, agradezco profundamente a mi asesora María Paulina Mejía por acogerme en este camino y abrirme paso a la reflexión en mí quehacer como maestra.

Contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del problema: de la conmoción a la pregunta de investigación	12
2. Antecedentes	16
3. Objetivos	22
3.1 Objetivo general	22
3.2 Objetivos específicos.....	22
4. Marco teórico: voces que conversan con mi pregunta de investigación	23
4.1 Niños y niñas frente al discurso del otro	23
4.2 Identificaciones	24
4.3 Sobre la formación	26
5. Metodología: un camino a seguir... ..	29
5.1 Sobre el paradigma y el enfoque	29
5.2 De los procedimientos para la recolección de información	30
5.2.1 Taller.....	30
5.2.1.1 Instrumento del taller: “Elaboremos un Fanzine”.....	31
5.2.2 Entrevistas.....	32
5.3 Sobre la población.....	32
5.4 Consideraciones éticas	32
6. Resultados	33
6.1 Ofertas de la escuela.....	33
6.1.1 Vínculo maestro-alumno.....	33
6.1.2 Vínculo entre pares.	40

6.2 Ofertas en la familia y el contexto.....44

 6.2.1 Cuidado.....44

 6.2.2 Figuras de identificación.....48

7. Conclusiones51

8. Referencias54

Anexos.....56

Lista de figuras

Figura 1	
Foto tomada en la parte de atrás de la Institución Educativa Rural Mello Villavicencio	12
Figura 2	
Relatos en el Fanzine: “lo que me gusta de mi escuela”	33
Figura 3	
Relatos en el Fanzine: “lo que NO me gusta de mi escuela”	34
Figura 4	
Relatos en el Fanzine: “lo que me gusta de mi escuela”	35
Figura 5	
Relatos en el Fanzine: “lo que me gusta de mi escuela”	36
Figura 6	
Relatos en el Fanzine: “lo que me gusta de mi escuela”	37
Figura 7	
Relatos en el Fanzine: “lo que NO me gusta de la escuela”	38
Figura 8	
Relatos en el fanzine “lo que me gusta de mi escuela”	40
Figura 9	
Relatos en el fanzine “lo que NO me gusta de mi escuela”	42
Figura 10	
Relatos en el fanzine “lo que NO me gusta de mi escuela”	43
Figura 11	
Relatos en el fanzine “lo que me gusta del lugar donde vivo”	45
Figura 12	
Relatos en el fanzine “lo que NO me gusta del lugar donde vivo”	46
Figura 13	
Relatos en el fanzine “lo que quiero ser”	47

Siglas, acrónimos y abreviaturas

IER	Institución Educativa Rural
AGC	Autodefensas Gaitanistas de Colombia
UNICEF	United Nations Children's Fund
MEN	Ministerio de Educación Nacional

Resumen

Este es un trabajo de investigación enmarcado en la Maestría Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia, el cual se ocupó de pensar algunos fenómenos que me generaban perplejidad desde mi llegada como maestra a la IER Mello Villavicencio. Escuela ubicada en el corregimiento Mello Villavicencio, del municipio de Necoclí-Antioquia, el cual se ha caracterizado por la presencia de grupos que operan al margen de la ley (AGC). Es así como este trabajo devela las interpretaciones que hacen algunos niños y niñas sobre las ofertas identificatorias que les transmite su escuela. Para ello, se utilizó el paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico, con la participación de 10 niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 9 y 13 años. Las técnicas de recolección de información incluyeron la realización de un taller, del cual derivó un fanzine; y, posteriormente, entrevistas a cada uno de los participantes.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se pudieron construir dos categorías: *Ofertas en la escuela* y *Ofertas en la familia y el contexto*, las cuales, de alguna manera, muestran las interpretaciones que están haciendo algunos niños y niñas de lo que les está ofertando la escuela, pero también la familia y el contexto.

Palabras claves: oferta identificatoria, transmisiones, escuela, infancias, formación.

Abstract

This is a research work framed in the Master's Degree in Childhood Studies at the University of Antioquia, which focused on thinking about some phenomena that caused me perplexity since my arrival as a teacher at the IER Mello Villavicencio. School located in the Mello Villavicencio district, in the municipality of Necoclí-Antioquia, which has been characterized by the presence of groups that operate outside the law (AGC). This is how this work reveals the interpretations made by some children and girls about the identifying offers that their school transmits to them. For this, the qualitative paradigm was used with a phenomenological approach, with the participation of 10 boys and girls whose ages range between 9 and 13 years. The data collection techniques included holding a workshop, from which a fanzine was derived; and, subsequently, interviews with each of the participants.

From the findings of this research, two categories could be constructed: Offers at school and Offers in the family and the context, which, in some way, show the interpretations that some boys and girls are making of what is happening to them. offering the school, but also the family and the context.

Keywords: identifying offer, transmissions, school, childhoods, training.

Introducción

A continuación, presento el trabajo de investigación que realicé durante el proceso de formación en la Maestría Estudios en Infancias. En él me propuse trabajar la pregunta ¿cómo están interpretando los niños y niñas de IER Mello Villavicencio las ofertas identificatorias que les trasmite la escuela? Esta pregunta emerge de la conmoción íntima que me produjo mi llegada al lugar de trabajo como maestra, aspecto del que doy cuenta en la formulación del problema, en el que manifiesto mis preocupaciones como maestra sobre este contexto que está enmarcado por la violencia y la presencia de grupos que operan al margen de la ley. Luego, en el estado del arte presento algunas investigaciones que se aproximan a mi problema de investigación. De igual manera, presento unos desarrollos teóricos frente a las categorías que emergen de la pregunta de investigación. Ellos son: los efectos del discurso del otro en los niños y niñas, las identificaciones y la formación como efecto.

De igual modo, presento un diseño metodológico que permita responder a mi pregunta de investigación; un diseño que parte del paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico en el que fueron necesarias dos técnicas, como lo son: el taller y las entrevistas. Del taller propuesto derivó un *fanzine*, en el que los niños y niñas expresaron lo que sueñan cuando sean grandes, lo que más les gusta de su escuela, del lugar en el que viven y lo que no. Luego, en las entrevistas se ampliaron las respuestas que ellos dieron en el *fanzine*.

Seguidamente, presento los hallazgos, los cuales enuncio en dos categorías así: *Ofertas en la escuela y Ofertas en la familia y el contexto*. Dentro de las ofertas en la escuela van a encontrar unas subcategorías que son: vínculo maestro-alumno y vínculo entre pares; para la segunda categoría, ofertas en la familia y el contexto, presento las subcategorías el cuidado y figuras de identificación.

Finalmente, a modo de condensación de los hallazgos, hago una serie de recomendaciones y preguntas para seguir pensando la función del maestro en la escuela y lo que en ella se oferta.

1. Planteamiento del problema: de la conmoción a la pregunta de investigación

Con este reconocimiento se pretende proteger a quienes permanecieron sometidos durante mucho tiempo a las arbitrariedades de los adultos, quienes estuvieron como enmudecidos y alienados, víctimas de los malos tratos y de las elecciones erróneas de los padres, profesores y tutores. (Noguera & Marín, 2017)

Figura 1

Foto tomada en la parte de atrás de la Institución Educativa Rural Mello Villavicencio



Fue en el año 2015 cuando llegué al corregimiento Mello Villavicencio - municipio de Necoclí en el Urabá Antioqueño-, nombrada como docente de aula, porque había ganado el concurso de méritos para ingresar a la carrera docente. Recuerdo que las primeras impresiones que tuve sobre este lugar tuvieron que ver con el acceso a los servicios básicos. En este corregimiento no había agua potable; el celular solo servía para ver la hora - no había señal para hacer llamadas- las casas eran de maderas - tablas rústicas- y techos de zinc. Había una calle que estaba a medio pavimentar, con tres tiendas de víveres y abarrotes, una placa deportiva en el centro del caserío, entre otras cosas propias de un lugar muy lejano de lo urbano.

La institución en la cual había sido nombrada lleva el mismo nombre del corregimiento, - Institución Educativa Rural Mello Villavicencio-; y me habían asignado en ese entonces grado tercero. Puedo recordar el primer acercamiento que tuve con los estudiantes de este grado. Por sugerencias del rector me fui con ellos a la cancha que da atrás del colegio para estar “más tranquilos”. Justo en ese preciso momento de camino a la cancha pasa muy cerca un helicóptero

verde, y de inmediato una estudiante soltó un grito y dijo: “¡ay no, es la policía y mi papá es paraco!¹....”. ¡Oh sorpresa! Entonces pude empezar a descubrir que aquí, en Mello Villavicencio, sucedían cosas a las cuales yo no estaba acostumbrada. Hombres con pistolas que paseaban por el pueblo en motos grandes; niñas populares en el colegio, convencidas de que tenían la vida hecha porque habían sido vendidas por sus padres al “patrón”, lo cual se convertía como en una especie de modelo a seguir para las otras niñas de la básica primaria; también niños que creían que, por ser hijos de paramilitares, los demás compañeros tenían que rendirle tributo. Por otro lado, había estudiantes hijos de familias humildes, hijos de padres que se ganaban el sustento diario dedicados a la agricultura, la cosecha de madera, servían de ayudantes a los dueños de las fincas en las crías de ganado, entre otros.

Me empecé a preguntar: ¿dónde estoy? ¿quiénes son mis estudiantes? ¿acaso hay más estudiantes hijos de paramilitares? Tenía miedo, porque siempre había escuchado que son personas que se dedican a ejercer actividades ilícitas – y justo yo venir a trabajar aquí–. Sentí en principio que tenía un motivo de peso para renunciar, porque así no era que me había imaginado mi primera experiencia como maestra. Descubrí que algunos estudiantes fueron abandonados por sus progenitores, dejándolos al cuidado de sus abuelos. Situaciones en el aula complejas, pues algunos niños no sabían leer, había niños que utilizaban palabras groseras, otros estudiantes que solo respondían a los llamados de atención cuando se le alzaba la voz. Esto me inquietaba también y me preguntaba: ¿será que están acostumbrados a que los traten con dureza? Percibía que había niños y niñas que repetían frases o actuaban como si fueran unos adultos armados que operan al margen de la ley; se la pasaban jugando a los pistoleros e imitaban acciones de muchos de los adultos que viven en el corregimiento. Me conmovía saber que los niños y niñas en las charlas que tenían con los abuelos escuchaban historias de masacres, desalojos; sobre cómo han tenido que escapar de un lugar a otro para sobrevivir, y de cómo han tenido que despedirse de seres queridos sin ninguna explicación.

Me preocupa lo que los niños y niñas están haciendo subjetivamente con esas ofertas que les está proporcionando el contexto en el que viven: tener comodidades, ganarse un lugar ante los otros por tener más dinero y ostentar una serie de lujos como carros, motos, casas grandes, cadenas de oro. Y todos estos “privilegios” ganados sin tener que pasar por una escuela. Siento

¹ Nombre cotidiano y despectivo de organizaciones ilegales del paramilitarismo que, en el departamento de Córdoba y Antioquia, particularmente en la zona de Urabá, se instalaron durante fines de los años 90`s del siglo XX y los primeros años del siglo XXI

preocupación por las interpretaciones que pueden hacer los niños hijos de las familias campesinas, sobre estas ofertas en la perspectiva de lo que desean ser en la vida. También las interpretaciones de los hijos de los hombres que operan al margen de la ley, las cuales son, quizás, el querer seguir el mismo camino de sus padres, puesto que saben y gozan de las comodidades que les dan. Y me pregunto ¿habrá posibilidades de que construyan deseos distintos a esas ofertas? Con mi estadía en Mello Villavicencio pude identificar muchas dificultades, pero, al mismo tiempo, empezaba a comprender que, a pesar de todo, estos niños habían llegado a la escuela para aprender. Quizás la escuela podía representar para ellos otra oferta de vida, otra posibilidad diferente a lo que ven en el contexto. Me pregunto, entonces, por la relación de estos niños con lo que les ofrece la escuela, y sobre las posibilidades que ellos tienen en medio de la adversidad y de las limitaciones de su realidad.

Ir moviéndome en este camino de comprender la realidad, de conmociones y sentimientos que genera la lectura de la misma, es intentar dilucidar qué ilusiona a los niños, qué significa para ellos habitar la escuela, el lugar donde viven; y, a su vez, intentar dilucidar cuál es mi quehacer como maestra frente a tantas dificultades identificadas.

Quizás estos niños y niñas están acostumbrados a lo que su lugar de crecimiento les ha brindado; pero también, quizás, sueñan con un futuro diferente y ven la escuela como un camino, un camino que puede transformar el rumbo de sus vidas Me pregunto, ¿será que la escuela se está constituyendo en una “oferta de vida” para los niños y niñas más allá de lo que les ofrece el contexto en el que viven?

Paradójicamente, la infraestructura actual de la IER Mello Villavicencio fue construida, porque fue un acuerdo que respondía a una de las peticiones hechas por un cabecilla paramilitar, - alias El Alemán- como condición para desmovilizarse del grupo que opera al margen de la ley y que hoy se denomina AGC². Probablemente este señor, quizás, soñaba con un futuro distinto para las próximas generaciones, y vio necesario una escuela en condiciones distintas a la que estaba. Tal vez con el anhelo de que no siguieran su ejemplo para quienes él había sido un icono que representaba un proyecto de vida.

Cuentan las personas que conocieron más de cerca a este señor, que a él le gustaba mucho colaborar en su comunidad; invertía en útiles escolares, en mercados para las familias más vulnerables, apoyaba el deporte de los jóvenes, estaba muy pendiente de las necesidades básicas

² Autodefensas Gaitanistas de Colombia o lo que hoy se denomina Clan del Golfo.

de los habitantes del corregimiento. Pero que, al mismo tiempo, castigaba sin compasión a quien no se acogía a sus normas. El día que se llevó a cabo la desmovilización fue en frente de toda la comunidad, al escueto de todos y todas -ya con la escuela construida-. De todo ello fueron testigos los niños y niñas, fueron testigos de su actuar, también del “deseo” de alias El Alemán de poner un fin a su vida ilegal y de la escuela que donó para que ellos asistieran, quizás como una oferta de vida distinta a la que él vivió.

La IER Mello Villavicencio es sin duda un escenario de puertas abiertas para los niños y niñas de este corregimiento, e incluso para los que llegan de otras partes. Cumple así con las directrices que le ordena el Ministerio de Educación Nacional (MEN) al ofrecer el servicio educativo desde grado preescolar hasta la media vocacional.

En Mello Villavicencio los niños y niñas asisten a la escuela, quizás porque les gusta, por el deseo de aprender o porque simplemente sus padres los envían a ella. Tal vez la escuela puede ofrecer a estos niños otras posibilidades, incluso más allá de las propias de su contexto. Me pregunto, entonces, por las recepciones que los niños y niñas de la IER Mello Villavicencio están haciendo de lo recibido en la escuela en cuanto a su *deseo de ser* en la vida.

Parto de la idea según la cual el contexto y la escuela se constituyen en unas ofertas que reciben los niños y niñas, relativas a cómo pueden ser en la vida. Me pregunto entonces: ¿qué lecturas están haciendo los niños de estas ofertas? ¿qué ideales de vida están construyendo? ¿qué desean ser los niños cuando estén grandes?

En el corregimiento Mello Villavicencio está en juego el proyecto de vida de los niños y niñas, entendido este como lo que quieren ser cuando sean grandes. Y ellos tienen en estos momentos varias ofertas: primero, la que les ofrece el contexto, esa que está cargada de lujos, de carros finos, de joyas, casas grandes, pistolas, dinero fácil; segundo, la que les ofrece la escuela, ese espacio que habitan a diario y que requiere un esfuerzo de varios años para acceder a la educación superior y poder acceder a un empleo; y, en tercer lugar, lo que les transmiten sus familias, lo que quieren sus familias que ellos sean.

Si la escuela puede ofrecer algo distinto a lo que viven los niños ¿qué significados tienen para los niños estas ofertas? ¿qué tanto acogen los niños lo que la escuela les ofrece?

2. Antecedentes

Para realizar la búsqueda de antecedentes sobre mi pregunta de investigación, fue necesario utilizar palabras claves como: infancias vulnerables, identidades, construcción de identidad, identificaciones, escuela y ruralidad. Se consultaron un total de 12 artículos académicos en las revistas Scielo, Dialnet y repositorios de algunas universidades, de los cuales se eligieron 8 investigaciones, 5 internacionales y 3 nacionales.

En primer lugar, se citan investigaciones que se han ocupado de pensar la infancia en contextos vulnerables; luego, se presentan estudios que se han ocupado de la construcción de identificaciones de los y las niñas en contextos vulnerables.

Respecto a las infancias en contextos vulnerables, una investigación que aborda esta temática es la de la UNICEF (2021) en Chile, la cual da un panorama de lo que significa “nacer y crecer en situaciones de pobreza y vulnerabilidad” (p.1). De igual forma, da cuenta de qué modo esas situaciones afectan los derechos de niñas, niños y adolescentes. Dentro de su propuesta metodológica realizan una revisión de literatura sobre el marco normativo de política pública en primera infancia, y hacen entrevistas con jóvenes que vivieron durante su niñez situaciones de pobreza. Los principales hallazgos de esta investigación muestran la situación de vida de los jóvenes, en la cual ellos reconocen que la escasez de recursos socioeconómicos de sus familias afecta negativamente su trayectoria de vida. Así mismo, para UNICEF la pobreza infantil es una experiencia adversa que puede generar traumas y por ello es urgente crear un piso de protección social, entendido como el primer nivel de un sistema integrado que garantice los servicios esenciales.

Llama la atención de esta investigación, que si bien se habla de las implicancias de nacer y crecer en situación de pobreza a través de las voces de los jóvenes que cuentan cómo ha sido su trayectoria de vida, no se evidencian las voces de los niños y niñas. Existe una focalización de la población vulnerada, entendiéndose ésta como la población pobre económicamente, para la cual han existido programas para reivindicar los derechos, pero estos han tenido poco impacto. También las voces de los jóvenes entrevistados dan cuenta de experiencias heterogéneas en la escuela, ya que indican que algunas veces el establecimiento educativo ha atendido las necesidades de aprendizaje, pero en otras oportunidades no lo ha hecho.

Sobre la investigación citada me pregunto por dos asuntos. Primero, ¿por qué la UNICEF da por sentado que ser pobre económicamente es sinónimo de vulnerabilidad o trauma en las trayectorias de vida de niños y niñas?; y, segundo, esta investigación da cuenta de que el acceso a la educación es garantía de los derechos fundamentales de los niños y niñas; sin embargo, desde las voces de los niños y jóvenes en ocasiones se convierte la escuela en una barrera de aprendizaje para los niños y niñas, ¿por qué sucede esto?

En la investigación hecha por Peña & Bonhomme (2018) en Chile *Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado*, el espacio y la territorialidad aparecen como variables fundamentales para comprender el aprendizaje (p.1). La metodología utilizada se inscribe dentro de la investigación-acción, con el uso de mapas subjetivos y el análisis crítico del discurso de los estudiantes de dos escuelas con alto índice de vulnerabilidad (urbana y rural). Contrario a lo que afirma la UNICEF, los principales hallazgos de esta investigación dan cuenta de que los niños no relacionan pobreza con vulnerabilidad. En cambio, visibilizan la escuela como un territorio muy valorado para ellos, en tanto les permite intercambiar con sus pares, sobre todo cuando no hay la presencia de un adulto que vigile.

Dicho de otro modo, en el contexto de esta investigación las escuelas están ubicadas en lugares donde hay altos índices de vulnerabilidad, pero la pobreza no aparece como tal desde las perspectivas de los niños. En cambio, en los resultados si se visibilizan las configuraciones que ellos hacen de la escuela, no sólo como un lugar para aprender los contenidos curriculares, sino que la ven como un espacio de intercambio de emociones, sentimientos y relaciones con sus pares.

Lenta & Zaldúa (2020) *vulnerabilidad y Exigibilidad de Derechos: la perspectiva de niños, niñas y adolescentes*, en Buenos Aires, indagaron por los sentidos y significados de los niños, niñas y adolescentes en territorios de vulnerabilidad psicosocial. La vulnerabilidad para estos autores no se asocia a la pobreza en tanto insuficiencia de recursos, sino a un conjunto de vínculos frágiles de los sujetos como: las relaciones sociales, el abandono, las relaciones fallidas intergeneracionales, etc. La metodología utilizada fue el estudio de casos múltiples, constituido por casos típicos de vulneración de derechos, en el que participaron 16 niños, niñas y adolescentes - cada uno de ellos constituyó un caso-. Se implementaron relatos de vida, grupos focales y observación naturalista. Dentro de los principales hallazgos se evidenciaron que los niños resaltan el maltrato y el abandono por parte de sus familiares adultos, asunto que ven con angustia y tristeza, pero al mismo tiempo

como una injusticia social. Otro hallazgo que me llama mucho la atención, es que a estos niños les gusta participar de programas del Estado para la reivindicación de sus derechos.

Esta investigación evidencia el conocimiento de los niños y niñas sobre su realidad social, ellos advierten que son beneficiarios de programas sociales porque les han sido vulnerados sus derechos; es como si sintieran que la sociedad tiene una gran deuda con ellos porque han sido maltratados o abandonados por sus familiares adultos. Incluso, cuando participan de estos programas, ven al personal foráneo que dirige las actividades como una garantía progresiva de los derechos, y no a sus familias.

Mesa (2017) realizó una investigación con seis jóvenes provenientes de tres países latinoamericanos (Colombia, Argentina y Honduras), sobre los relatos de sus trayectorias de vida en la infancia en tanto “*vulnerables y vulneradas*”. La investigación indagó sobre las experiencias, los recuerdos y las vivencias de estos sujetos. La metodología utilizada para esta investigación fue la historia de vida por medio de entrevistas a los jóvenes participantes. Dentro de los principales hallazgos que arrojan los relatos de los jóvenes, se encontró que en algunos casos los programas para la atención de la niñez y la adolescencia no aportan a su protección, por el contrario, se convierten en agentes de desprotección y vulnerabilidad.

En esta investigación se recupera la memoria de algunos jóvenes, que, desde sus perspectivas, narran las experiencias que han tejido en su trayectoria de vida. En ellas explicitan situaciones de abandono y desprotección. Aunque asistieron a instituciones y participaron de programas que “garantizaban sus derechos”, ello no siempre fue así, puesto que ellos pueden recordar situaciones de maltrato, abuso y abandono. Así esta investigación da cuenta de cómo seis experiencias distintas narran que el abandono, el maltrato y la desprotección son fuertes protagonistas en sus trayectorias de vida.

Lo que más me resuena de esta investigación es la metodología utilizada; en particular, porque nos enseña sobre la importancia de la construcción de un vínculo de confianza con el “otro”, para posibilitar que puedan rememorar su vida y contarla con toda tranquilidad al investigador.

La segunda perspectiva utilizada para el rastreo de investigaciones tuvo que ver con las identificaciones. Se encontraron estudios internacionales que involucran un tanto lo rural; y, finalmente, estudios nacionales y locales -Urabá-.

Aguirre, Gajardo & Muñoz (2017) con su trabajo *Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*. Realizaron un estudio de caso

instrumental para recoger qué rasgos predominan en la construcción identitaria de lo rural en los niños. Nos muestra a través de las percepciones y experiencias de niños y niñas, algunos patrones de la cultura rural que se disputan con los elementos modernizadores de lo urbano, que tensionan el proceso de construcción identitaria y pone en entredicho los discursos sobre la comprensión de la ruralidad.

En esta investigación los niños, niñas y adultos que habitan en la zona rural se “auto distinguen” de los que viven en la zona urbana, y manifiestan que por habitar en la zona rural viven en condiciones más precarias que los niños de la zona urbana. Pareciera que los discursos que se han instalado en los niños han sido desde las voces de los adultos, quienes constantemente delante de ellos expresan lo que les hace falta en comparación con lo urbano. A mi manera de ver, aquí se demuestra que las voces de los niños y niñas son influenciadas por la experiencia adulta. Es decir, los niños y niñas reciben unos discursos que tiñen su modo de ver el mundo.

Traslaviña (2019) en su investigación *Procesos de construcción de identidad en niños y jóvenes campesinos escolares y la relación con su proyecto de vida, un estudio realizado en el municipio de Sibaté (Cundinamarca)*. Analizó las características en la construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares, y el papel que cumplen los padres y docentes en este proceso. Para ello se sirvió de entrevistas semiestructuradas sobre la proyección que cada uno tiene de sí mismo, de lo que sueñan, de las metas e ideales que tienen. Esta investigación arrojó que los niños resaltan el papel de la familia y los docentes en la construcción de identidad.

Así mismo, los jóvenes entrevistados valoran la escuela como un espacio privilegiado para superarse intelectualmente, y ven las tecnologías de información y comunicación como un atractivo que los motiva a aprender. Sin embargo, para los padres el uso de los dispositivos tecnológicos fuera de la escuela les genera tensión, porque piensan que se pierde el tiempo y no pueden ayudarles en las labores del campo.

Las dos investigaciones anteriores muestran un poco el panorama en la construcción de identidad en los niños, niñas y jóvenes en contextos rurales. Llama la atención que aún existe una dicotomía entre lo rural y urbano desde las expresiones de los niños y niñas. Así mismo, las voces de ellos dejan ver el poder que tienen los discursos de los adultos sobre lo que ellos quieren ser, o por lo menos sobre lo que ellos piensan; es como si en algunos casos estuvieran repitiendo las palabras, expresiones o frases que los escuchan a sus padres y/o cuidadores en el día a día. De igual

modo, la escuela se convierte en un espacio que les da la posibilidad de abrir mundos o, en palabras de los jóvenes que participaron de la investigación, “superarse intelectualmente”.

Por último, está la investigación (García, 2017) *Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá*. La metodología utilizada fue un estudio de casos. Los hallazgos más relevantes dan cuenta que para los estudiantes la autoestima y el autorreconocimiento son importantes para la construcción de su proyecto de vida; así mismo, reconocen que algunos de los limitantes para salir adelante y progresar, son los recursos económicos y las condiciones del contexto, los cuales nombran como vulnerable.

Me llama la atención que a partir de las palabras de los estudiantes y algunos docentes se evidencia la responsabilidad que tiene la escuela para estos jóvenes en la construcción de su proyecto de vida. En este sentido puedo deducir con la investigación citada, que la escuela tiene dos caminos: reproducir las dificultades sociales que emanan del contexto o marcar la diferencia, apostándole significativamente a lo que los estudiantes quieren ser en la vida. Me pregunto, entonces, por lo que la escuela les está brindando a los estudiantes y lo que ellos están haciendo con esto.

Para concluir el trayecto del estado del arte, es importante mencionar varios hallazgos que me permitieron tener más claridad sobre algunos asuntos muy enmarcados dentro de lo que quiero investigar. Respecto a ello señalo lo siguiente.

Primero, para muchas de las investigaciones las infancias son vulnerables por estar en contextos de estrato bajo socioeconómicamente, una muestra de ello es que la UNICEF afirma que ser pobre es sinónimo de vulnerabilidad y ello genera traumas en las trayectorias de vida de los niños y niñas. Me inquietan, entonces, las consecuencias que tiene adjetivar la infancia de esta manera, es como si fuera una forma de ofertar identificaciones en los niños y niñas para su vida.

Por otro lado, aparece un contraste sobre las investigaciones aquí citadas, y es que en algunas investigaciones que se desarrollan en contextos altamente vulnerables, los niños y niñas no se identifican como sujetos vulnerables. Quizás los niños si son conscientes de que carecen de algunos recursos, pero no se identifican como vulnerables por ser pobres; son los adultos quienes nombran a los niños y niñas así.

Parece que la escuela cumple un papel fundamental en la construcción de sentidos de vida o de identidades para los niños y niñas, y esto se evidencia en el valor que ellos le dan a ella, en

tanto un lugar para superarse y para “salir adelante”; así, lo que la escuela oferta genera impactos en los estudiantes, de acuerdo, por supuesto, con las experiencias de cada uno.

Por último, las investigaciones citadas se proponen trabajar con niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, en algunas investigaciones las voces de los niños no aparecen de manera significativa; es decir, se quedan cortas o se van quedando solamente las palabras de los jóvenes, de los adultos o de lo que el investigador percibe. Contrario a esto, lo que mi investigación quiere es poder escuchar a los niños y niñas, que ellos puedan contar cómo interpretan las ofertas que les brinda la escuela de cara a su construcción de vida, sin generar destinos a partir de las etiquetas que se les han adjudicado, solamente por pertenecer a un contexto “vulnerable”.

Considero que este proyecto tiene el potencial de abrir espacios de reflexión junto a mis colegas docentes, donde podamos cuestionarnos qué mensaje estamos transmitiendo a los niños y niñas desde las escuelas en relación con la construcción de sus identidades y aspiraciones personales. Reflexionar acerca de la figura del maestro como un referente de identificación y autoridad, alguien que imparte conocimientos como ventanas que se abren para comprender el mundo, y que indudablemente también comunica el deseo de saber.

Este proyecto aborda la naturaleza de la escuela como referente para la vida de los niños y niñas. Podría movilizarnos a pensar en lo que estamos enseñando y cómo lo estamos haciendo, no sólo en términos de contenidos sino también en términos de la formación de los niños y niñas de cara a la construcción de sus identidades. Surge el interrogante de si nuestras acciones diarias en las aulas están genuinamente conectadas con los intereses y necesidades de los estudiantes. En esencia, este proyecto invita a contemplar la función de los maestros en los contextos educativos, en tanto ellos pueden ejercer una influencia en las identificaciones que los niños están forjando en relación con su propia identidad y sus anhelos. En última instancia, si lo que transmitimos puede ser unas ofertas para ellos.

A partir de la descripción que inicialmente realicé sobre el problema y el estado del arte, este proyecto se ocupará de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo están interpretando los niños y niñas de IER Mello Villavicencio las ofertas identificatorias que les trasmite la escuela?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Develar las interpretaciones que hacen algunos niños y niñas de la IER Mello Villavicencio, de las ofertas identificatorias que encuentran en su escuela, con el fin de vislumbrar algunos de los efectos formativos que está teniendo en ellos la institución.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las interpretaciones que hace cada niño de las ofertas identificatorias que les está brindando la IER Mello Villavicencio.
- Relacionar las interpretaciones que los niños y niñas hacen de las ofertas identificatorias que les ofrece su escuela.
- Dilucidar algunos de los efectos formativos que está teniendo la escuela en los procesos de identificación de los niños y niñas.

4. Marco teórico: voces que conversan con mi pregunta de investigación

4.1 Niños y niñas frente al discurso del otro

A pesar de las modificaciones de las representaciones de infancia a través del tiempo, como lo plantea Phillippe Aries (1973), el niño sigue enfrentado a interrogantes fundamentales:

El niño, no escapa de esta condena y gloria humana de preguntarse más allá de lo que puede responder. Enfrentado a los interrogantes sobre su identidad, su participación como fuente y objeto sexual de la pareja de padres, sobre el nacimiento, la muerte, la emergencia de su cuerpo real, y -sobre todo- ante el hecho de transitar al borde de un abismo indeterminable e inanticipable. (Moreno, 2014, p.132)

Para Moreno (2014), los niños se hacen preguntas, al igual que los adultos, preguntas que tienen que ver con su identidad, su nacimiento, su sexualidad, dentro de otras cosas, lo que sugiere que no venimos al mundo con respuestas ni las hay definitivas. Es así como el niño busca esas respuestas en el otro – en los adultos-, y aunque este otro no lo sabe todo tampoco, da ciertas respuestas parciales desde lo que puede, y los niños van tomando nota de ello.

Así mismo, Moreno (2014) refiere que los niños y niñas suponen que alguien sabe más que ellos, imaginan que sus padres, sus abuelos, sus tíos o sus profesores tienen las respuestas que ellos necesitan a todos esos interrogantes; por eso, el niño necesita al otro como referente simbólico fundamentales, necesita a los adultos para que le respondan esas preguntas sobre su existencia. De igual manera, el niño no espera del adulto sólo las respuestas, “también espera reconocimiento, amor y todo aquello para que su universo sea completo” (Moreno, 2014, p. 135). En otras palabras, el adulto se convierte en un referente necesario para la construcción de la identidad de los niños.

A propósito de identidad - la cual enunciaré de manera más detallada en otro apartado- Frigerio (2015) en su conferencia *Qué necesitan los niños* nos comparte que: “los niños necesitan donantes de palabras, de enunciados, un proveedor de materia prima identitaria, un narrador sobre su vida”. Palabras que coinciden con lo que plantea Moreno (2014): “En cierta medida el niño vive su vida como si él fuera el protagonista de una novela ya escrita cuyo texto está en la cabeza de sus padres” (p. 135).

Estos dos autores nos exponen claramente que el niño espera especialmente de sus padres que le digan qué hacer y cómo hacer; el niño espera respuestas, espera afecto del otro, alguien que

le dé sentido, alguien que lo oriente en su existencia, por eso necesita que el adulto se disponga a escuchar esas preguntas e intente comprenderlas. De tal forma nos lo dice Moreno (2014) cuando afirma que el niño les atribuye a sus padres ese saber sobre sí, como si el niño supiera que “ellos lo saben”.

Quizás esas respuestas que el niño espera de los adultos no se den de manera directa. Estos enunciados se van transmitiendo a medida que el niño va creciendo, se van dando de manera espontánea; así los niños ven cómo los adultos se las arreglan cotidianamente, ven cómo los padres conciben el amor, a su pareja, los ideales, el lugar que tiene el niño en sus vidas, entre otros. Y también es de esta manera que el adulto le va entregando respuestas a los niños.

A medida que los niños van creciendo estos enunciados puede que pierdan el poder de determinar todo lo del niño, pues si bien él toma nota de lo que se le va transmitiendo a partir de lo que enuncian los adultos en su cotidianidad, algunos de los enunciados los acogen por completo, pero otros no tanto, y es así como arman sus propios relatos. De tal modo, el niño va construyendo su identidad a partir de lo que le transmite el otro, pero también a partir de lo que él interpreta y elige de lo transmitido.

Este modo de acoger o no lo que el otro dice tiene que ver con ese espacio de desconfianza que se crea de parte del niño hacia el adulto, así como lo plantea Moreno (2014):

frente a esos enunciados van surgiendo otros que incluyen diferencias propias, conjeturas singulares que muestran a las claras que en él se ha generado un nuevo espacio que es el de una cierta desconfianza, un no creer del todo en la veracidad de aquellas primeras enunciaciones. (p. 136)

Es decir, los niños a medida que van creciendo y conociendo su entorno no toman todo tal cual como lo escuchan o lo ven, ellos asumen una posición frente a eso que se les está transmitiendo, y pueden separarse de los enunciados del otro y crear también elementos propios para su vida.

4.2 Identificaciones

Como ya vimos en el apartado anterior, los enunciados del otro- par, semejante o el otro (padres, maestros, escuela, cultura)- tienen efectos en los niños y niñas; esas transmisiones que se les hacen se convierten en unas ofertas para ellos, unas ofertas identificatorias, que los niños eligen, bien sea de los escenarios escolares, familiares, contextuales, etc.

Primero es necesario definir qué no es la identidad. Según Frigerio (citado en Frigerio y Diker, 2008) “identidad no es clonaje de otro, no es algo estático en el tiempo, más bien es una construcción, como una mutación a través del tiempo, una búsqueda constante de algo que quizás nunca será encontrado” (p.42). La identidad entonces, cambiante, inestable, mutante se sirve de las identificaciones que le vienen del otro.

La identificación es un proceso psíquico, en el cual el sujeto toma como propias representaciones ofertadas por el otro, es decir, del contexto, la escuela, la familia, etc. A propósito de la identificación, Brousse (2015) plantea que: “Los procesos de identificación, que permiten a cada sujeto representarse sexuado, son procesos de lenguaje. Nos definimos por categorías de lenguaje y de pensamiento que son la realidad en la que creemos” (p. 1). Es decir, lo que los niños y niñas acogen para su identidad, termina siendo unas representaciones de la realidad que les están ofertando los otros.

Para Brousse (2015), las identificaciones se refieren a tres registros. Primero, la identificación simbólica, la cual tiene que ver con lo que el otro nos oferta en términos de lo que se puede hacer y ser; lo que de alguna manera tiene que ver con los ideales que se han determinado en las familias, escuelas, contexto, entre otros. Dicha autora afirma que “El género concierne al registro simbólico: es una identificación a palabras, decimos más habitualmente a significantes, que son también prescripciones de roles y de lugares” (p.1). Por ejemplo, la creencia según la cual el color rosado es solo para las niñas, termina siendo para los niños y niñas una propuesta identificatoria venida de los otros.

El segundo registro corresponde a la identificación imaginaria. Lo imaginario supone la construcción de la imagen del cuerpo, a partir de ideal de cuerpo de la época y de lo que el otro con su mirada le devuelve. Así, el sujeto puede hacerse preguntas en este registro como por ejemplo ¿qué tanto me parezco a ese ideal de cuerpo que está circulando? Comparación que repercute en aceptar o no el que se tiene. Afirma Brousse (2015):

En análisis, las mujeres testimonian turbaciones con su cuerpo, dificultades para asumirlo, para aceptarlo. Eso resulta especialmente difícil debido a que los modelos, difundidos masivamente por parte de una civilización que produce cada vez más imágenes, se imponen de modo planetario. También testimonian la necesidad para cada una de definir su cuerpo, en función de su historia singular, según sus propias normas imaginarias. (p.3)

Lo imaginario genera preguntas en los niños y niñas, como: ¿por qué tengo el cabello así? ¿por qué mi cabello no es igual al de mi compañero? ¿por qué mi cuerpo no es como el del otro? El registro imaginario para los niños y niñas puede terminar siendo un horizonte o una atadura que puede generar efectos en las identificaciones de cada quien. En este registro, también se incluye el reconocimiento del otro. Es decir ¿qué quiere el otro de mí?, ¿qué significo yo para el otro?

Y, por último, el registro de lo real. Así, la reproducción -según los avances de la biología- “no está hecha ni de identificaciones simbólicas ni de identificaciones imaginarias, sino que se basa en última instancia en lo real” (Brousse, 2015, p.4). Es decir, que lo real nada tiene que ver con el otro, ni con representaciones ni transmisiones, es simplemente el organismo. Dicho de otro modo, lo real es la herencia genética, biológica, nuestro molde natural, ese que no podemos cambiar. Aunque muchas veces peleamos con lo real, porque se ha impuesto sobre el cuerpo el registro de lo imaginario. Esta pelea genera preguntas en el ser humano, conformidades e inconformidades al ver que ese real no coincide con los ideales que propone la cultura.

4.3 Sobre la formación

Para dar continuidad a la reflexión sobre las identificaciones y el papel del otro en ello, voy a trabajar la noción de formación.

Primero, es necesario aclarar que la formación para Bustamante (2019) tiene dos bases distintas: el soporte y las condiciones de posibilidad. El soporte es el cerebro, el cual no determina la formación. El autor claramente lo expresa mediante una comparación entre cámara-película y cerebro-pensamiento, así:

Hay cámara y hay película, es innegable. Es más: no hay película sin cámara. Pero ¿la cámara determina la película?, ¿la cámara explica la película? No. Todas las decisiones tomadas al filmar tienen un correlato en la cámara, por supuesto, aunque ésta no determine las tomas, las duraciones, los encuadres, etc. (que tendrán, insisto, un correlato en la cámara). Si bien la cámara es soporte innegable de la película, no la determina. La película tiene otras condiciones, propiamente filmográficas. (Bustamante, 2019, p.7)

La cámara es como el cerebro, pero la filmación no depende de la cámara. Obviamente se necesita la cámara, es decir el cerebro, pero la filmación que es la producción de imágenes, no depende de esta. En paralelo, el tipo de pensamiento no es neurológico; y esos pensamientos son los que fundan lo humano ya que están estrechamente ligados con las transmisiones que hace el otro.

Según Bustamante (2019), la concepción que se tenga del ser humano, determina la concepción de formación; en ese sentido, como agrega él, la condición humana no se reduce a la pura biología. “Aunque el cuerpo (y, especialmente el sistema nervioso central) es el soporte innegable de los procesos formativos” (p. 8), el cuerpo no determina qué concepciones, ni qué efectos formativos tendrá en el sujeto la educación.

Para entender la formación no basta solo con entender el cerebro, son necesarios otros conceptos; que en este caso serían las condiciones de posibilidad, condiciones que no son explicadas por la neurociencia. “Estas son estructurales en tanto han acompañado al ser humano siempre” (Bustamante, 2019). A continuación, enunciaré algunas:

Primero, la pulsión que le exige al ser humano la satisfacción inmediata, si ello se permitiera, la cultura tendría contados los días. Por eso, la sociedad se propone formar a los “recién llegados”, pese a que ellos no estén dispuestos a aplazar dicha satisfacción inmediata de la pulsión (Bustamante, 2019, p. 11)

En tal sentido, el autor afirma que “la escuela es una imposición”, pues se propone formar a los niños, aunque ellos no estén dispuestos. Ningún niño nace con deseo de saber, ellos están habitados por lo pulsional, es decir, por la exigencia de satisfacciones rápidas. Entonces, la escuela se propone la transmisión de unas regulaciones y unos ordenamientos de ese empuje pulsional, que nos hace caprichosos e indisciplinados.

Es así como las intervenciones del otro a través de las regulaciones le van ayudando al niño a entrar en otra lógica, y lo van habilitando para acoger las ofertas de saber que le hacen los maestros.

La segunda condición de posibilidad, a propósito de la intervención del otro, alude a que los niños necesitan referentes de identificación en “nuevos escenarios: entre enseñantes y estudiantes, entre padres e hijos, entre comunicadores y audiencias, etc.” (Bustamante, 2019, p.13). Es decir, para este autor el maestro se convierte en un referente para los niños y niñas más allá de lo semejante. Es así, que desde la escuela los maestros no podemos ponernos al mismo nivel de ellos, como un par de amiguitos, sino como una posibilidad de que el estudiante vea a su maestro como un referente y que además es diferente.

Bustamante (2019) afirma que si necesitamos referentes de identificación es porque somos “carentes de ser” (p, 60), ya que nosotros nacemos biológicamente con instrucciones genéticas, pero el “ser” se construye, nunca de manera definitiva, gracias al otro. Es decir, al estar necesitados

de algo, la educación tiene sentido porque somos carentes de ser; es así, que el maestro termina siendo un referente para sus estudiantes.

Finalmente, la tercera condición de posibilidad es la transferencia de trabajo. Bustamante (2019), haciendo referencia a Freud dice: “que hay que estar movido por la relación con el otro que, a su vez, pone en escena un saber. Se da lugar, así, a una transferencia, la relación con el otro es fundamental para poder recibir y alojar lo que el otro nos propone” (p,21). La transferencia funda un vínculo que le permite al maestro cierto poder para incidir en sus alumnos, tanto a nivel del ser como del saber.

Desde todo lo dicho hasta aquí, podemos entender la formación como un efecto de la educación, efecto que no está determinada por el cerebro, sino por condiciones de posibilidad que están estrechamente ligadas con el vínculo con el otro.

5. Metodología: un camino a seguir...

5.1 Sobre el paradigma y el enfoque

Esta investigación se ocupa de develar las interpretaciones que hacen algunos niños y niñas sobre las ofertas identificatorias que les hace su escuela; por tal razón, el paradigma más pertinente es el cualitativo, en tanto una de las características de este paradigma, tal como lo plantea Álvarez-Gayou (2003), es que “la investigación cualitativa es inductiva” (p.23), lo que quiere decir que parte de lo particular y no busca hacer generalizaciones a partir de ello. En otras palabras, esta investigación se ocupó de escuchar las voces de algunos niños y niñas, no para decir que todos son así, sino para mostrar lo que un grupo de niños en particular nos enseña.

Así mismo, para Álvarez-Gayou (2003) “Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio” (p.24). De acuerdo a esto, si nos ubicamos en la premisa de que un ser humano investiga a otro ser humano, el solo hecho de la interacción que se da en la investigación va a producir efecto en el otro; es decir, en esta labor investigativa mi presencia como maestra va a generar efectos en el otro, pero cuidando siempre que esto no intervenga en las respuestas que los niños y niñas expresaron.

“Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Ávarez-Gayou, 2003, p. 25), respetando lo que ellos nos cuentan, procurando que sus relatos sean fruto de ellos mismos y no un eco de las ideas del investigador. En consonancia con esto, en este ejercicio de investigación mi interés es precisamente comprender por medio de las voces de los niños y niñas esas interpretaciones que hacen de las transmisiones que se les están haciendo en su escuela.

El enfoque que elegí para el desarrollo de esta investigación es la fenomenología, que desde la perspectiva de Álvarez-Gayou (2003) supone que:

Las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona. Especialmente importante resulta que el investigador llegue con el participante sin ideas preconcebidas y abierto a recibir cuanto éste exprese. (p.88)

Es así, como desde el enfoque fenomenológico la investigación se dirige a la comprensión de la vida cotidiana de las personas; por lo cual se caracteriza por centrarse en la experiencia personal. Por ello es muy importante estar al tanto de las preconcepciones que tiene el investigador.

Aunque hay que advertir que ellas, de alguna manera, le dieron lugar al nacimiento de la pregunta de investigación, pues estar en interacción con los niños y niñas de la escuela desde el rol de docente, me ha permitido evidenciar algunas situaciones que me generan preocupación. Ahora bien, las preocupaciones fueron preguntas y no verdades absolutas.

Dado que mi interés es la comprensión por las recepciones que están haciendo los niños de la escuela, resulta importante la perspectiva de J. Morse y L. Richards (citado por Álvarez- Gayou, 2003) quien afirma que:

Para la fenomenología, la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. (p.86)

En este sentido, este trabajo de investigación centró su mirada en comprender esas interpretaciones de los niños y niñas en su propio contexto, a partir de lo que este les transmite y como ellos lo reciben.

5.2 De los procedimientos para la recolección de información

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el marco de este proyecto de investigación, para la recolección de la información fueron las siguientes:

5.2.1 Taller

Usualmente el taller es utilizado por el maestro en el aula como una estrategia para dar sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje. “Pero también motivan su implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información en la investigación educativa” (Rodríguez, 2012, p. 1).

El taller genera las condiciones para la observación detallada y sistemática de las interacciones entre docentes-estudiantes, docentes-docentes, así como registrar y analizar la información e interpretar los aspectos relevantes del problema en cuestión. Éste posibilita la implicación del investigador en el contexto para interactuar y comprender el sentido de la comunicación en un ambiente de naturalidad que le permite observar sin que su presencia desvirtúe la espontaneidad de la comunicación e intervenir cuando las necesidades de la investigación así lo requirieran. (Rodríguez, 2012, p.14)

Desde esta perspectiva, el trabajo con niños requiere la capacidad de inventar, para poder generar la información que responda a las preguntas. Por ello, el taller se propuso como una técnica útil en mi investigación, implementando unos ejercicios generadores de información, los cuales

“contribuyen a un corpus significativo en el que concurren diferentes fuentes: videos, grabaciones de audio, notas de campo, fotografías y trabajos realizados por los talleristas (dibujos, relatos, maquetas, títeres, entre otros” (Rodríguez, 2012, p. 14).

Es así, como la fuente y/o ejercicio que se implementó en el taller, fue el diseño de un “fanzine”. Este término procede del acrónimo en inglés formado por las palabras ‘fan’ y ‘magazine’ que traducido literalmente a nuestro idioma significa ‘revista para fans; es decir, los estudiantes construyeron un fanzine para que otros lo lean, lo miren y lo interpreten conjuntamente.

El fanzine surge como una forma de compartir ideas, pensamientos y sentimientos personales con el resto del mundo, donde se expresa una libertad de forma y de contenido, en el diseño del mismo. En este sentido utilicé el fanzine, como una manera de trabajar las preguntas de investigación sobre las ofertas identificatorias.

5.2.1.1 Instrumento del taller: “Elaboremos un Fanzine”

Objetivo: recoger las interpretaciones que están haciendo algunos niños y niñas de las ofertas identificatorias que le transmite su escuela, por medio de un fanzine.

Procedimiento:

Primer momento: se menciona el objetivo de la actividad a los estudiantes, la estructura del ejercicio y se les informa que ya contamos con el permiso de sus padres para ser grabados. Seguidamente se invita a los estudiantes a observar la portada del cuento “Willy el soñador” de Anthony Browne (anexo 1).

Se realizaron las siguientes preguntas a partir de la imagen: ¿Cuál es el título del texto? ¿De qué creen que tratará este texto? ¿Quién será el personaje principal del texto? ¿Qué cree que le sucederá a este personaje? ¿Ustedes tienen sueños cuando sean grandes? ¿Qué sueñan?, se permitió dialogo sobre estas preguntas. Seguidamente se procede a hacer la lectura del texto.

Segundo momento: elaboración del fanzine “sobre mí”. Se invita a los estudiantes a dibujarse en la portada, y en cada cara plasmar lo que más les gusta del lugar donde viven, lo que no, lo que más les gusta en la escuela, lo que no. ¿Cómo se piensan cuando sean grandes? ¿Qué es lo que más les gusta de sus compañeros? sus sueños de grandes.

Tercer momento: en este momento se realiza la evaluación de la actividad a partir de las siguientes preguntas: ¿te gustó el taller?, ¿qué fue lo que más te gustó? ¿tuviste alguna dificultad?, ¿cuál?

5.2.2 Entrevistas

Para Álvarez-Gayou (2003) “una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito” (p.109). En este trabajo de investigación, inicialmente me había propuesto la técnica de observación. Sin embargo, fue necesario ampliar las respuestas que los niños y niñas registraron en el fanzine, en tanto la intención de esta es que ellos pudieran contar con más profundidad aspectos sobre las interpretaciones que ellos están acogiendo de lo que las escuela les está ofreciendo. Es decir, aspectos que no aparecen en el fanzine.

Del mismo modo, para este autor “en la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p.109). Es así como lo que se pretendía con las entrevistas con cada estudiante, es que ellos pudieran contar de manera detalla todo lo que registraron en el fanzine, siempre desde las interpretaciones que cada uno tiene, a partir de lo que están acogiendo y lo que no en las transmisiones de su escuela, con el propósito de obtener descripciones de los significados que ellos están alojando para su identidad.

La guía para realizar estas entrevistas fueron las mismas preguntas que estaban en el fanzine. Sin embargo, cada niño tenía su propio fanzine con respuestas únicas, lo que significa que no había un orden estricto para abordar las preguntas.

5.3 Sobre la población

Los participantes de esta investigación fueron 10 niños y niñas de la Institución Educativa Rural Mello Villavicencio, cuyas edades oscilan entre los 7 y 12 años. Inicialmente se creó un grupo conformado por dos niños por grado -desde tercero a quinto de primaria-. Sin embargo, en el transcurso se decidió conocer las interpretaciones de dos estudiantes de grado sexto.

5.4 Consideraciones éticas

Primero, se elaboró un consentimiento informado que fue presentado a los acudientes de los niños y niñas, el cual explicaba de qué se trataba la investigación y cómo participarían los niños y niñas en este proceso. De igual modo a los niños también, se les pidió el consentimiento para participar. El consentimiento se diseñó iniciando la investigación, y fue utilizado cuando se seleccionaron los participantes, los cuales fueron elegidos al azar por cada grado. Segundo, se respetó el anonimato. Esto quiere decir que en ningún momento y bajo ninguna circunstancia se revelaron, ni se revelarán lo nombre de los niños y las niñas que participaron de esta investigación; y, por último, siempre se reconocieron los derechos de autor en el proceso de la investigación.

6. Resultados

6.1 Ofertas de la escuela

A continuación, voy a dar cuenta de la primera categoría construida en esta investigación, la cual se refiere a lo que la escuela les oferta a los niños y niñas. Y presentaré las subcategorías que nos hablan de la manera como ellos interpretan las ofertas, las cuales enunciaré así: vínculo maestro-alumno-y vínculo entre pares.

6.1.1 Vínculo maestro-alumno

Figura 2

Relatos en el Fanzine: "lo que me gusta de mi escuela"

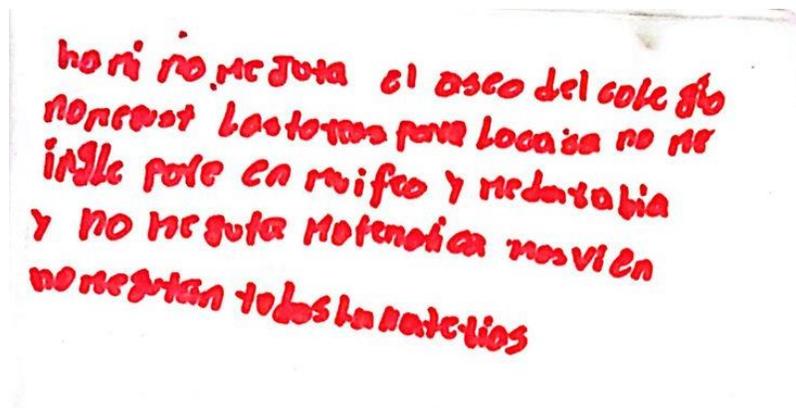


Iniciaré el despliegue de la subcategoría con la respuesta de un niño al preguntarle qué es lo que más le gusta de su escuela: “El profesor, porque deja tareas...” (E7).

Este niño valora que su profesor le ponga tareas. Quizás, ello significa que él ha tejido un lazo con el profesor que le permite acoger sus encargos. Parece ser que para algunos niños y niñas el maestro está presente para enseñar y que los estudiantes están allí para aprender. Es decir, en la escuela se encuentran con alguien que está dispuesto a donar un saber académico y a acompañar este proceso; y, en tal sentido, para algunos las tareas representan más que una obligación; son una vía a través de la cual se amplía su comprensión del mundo.

Figura 3

Relatos en el Fanzine: “lo que NO me gusta de mi escuela”

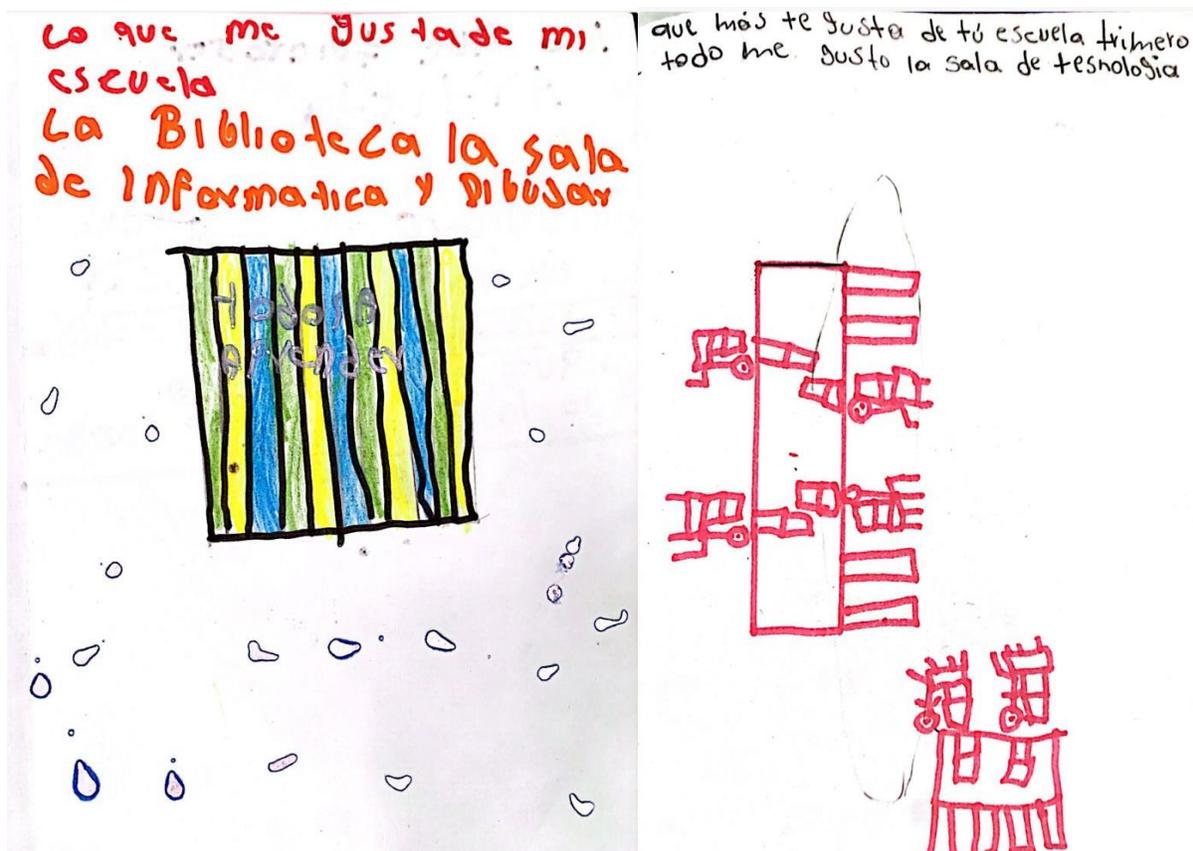


Esta interpretación contrasta con la de otro niño, para el cual las tareas son algo que lo agobia; las tareas no son una propuesta que reciba con agrado, tal como lo expresa: “no me gusta el aseo del colegio, no me gustan las tareas para la casa, no me gusta el inglés porque es muy feo y me da rabia; y no me gusta matemáticas, más bien no me gustan todas las materias”. (E7) Esto muestra que no todos los niños acogen las ofertas de la escuela del mismo modo, por alguna razón lo donado no es valorado por ellos.

Este rechazo me llama mucho la atención ya que como maestra he vivido situaciones muy similares, y me pregunto: ¿qué hacer cuando un niño no aloja lo que se le oferta? ¿Qué hace la escuela cuando se pierden los pilares que la han constituido desde la modernidad, como el saber y la autoridad? Según Hebe Tizio (2007), a este rechazo se denomina el mal llamado fracaso escolar, porque para que el vínculo educativo se sostenga debe producirse el consentimiento del sujeto; así, cuando no se produce el vínculo educativo el estudiante no acoge lo que el otro le transmite.

Figura 4

Relatos en el Fanzine: "lo que me gusta de mi escuela"

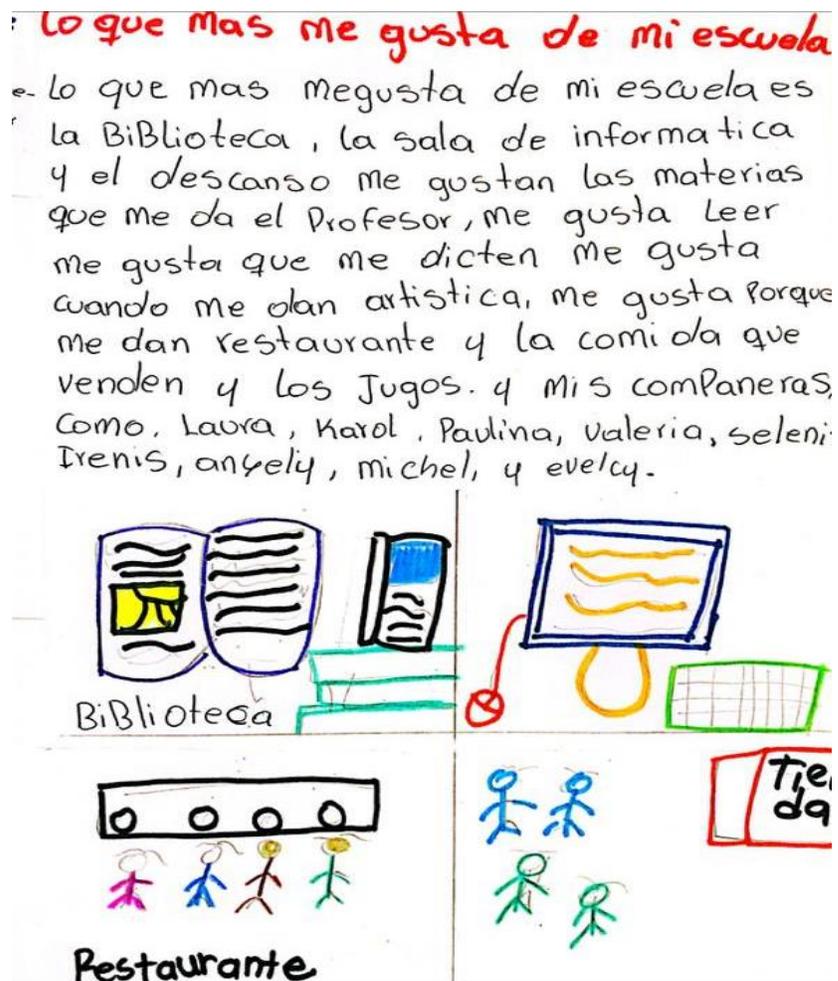


Además de este contraste, la escuela oferta unos espacios y saberes con los que los niños y niñas pueden o no obtener placer. El placer se evidencia, entre otros, cuando algunos manifiestan su gusto por la lectura, porque van a la biblioteca, por el dibujo, y siente gusto por ciertas materias que los profesores enseñan como tecnología, oferta que encuentran en la sala de informática, tal como lo expresa uno de los niños en su relato al preguntarle qué es lo que más le gusta de su escuela:

lo que más me gusta de mi escuela es la biblioteca, la sala de informática y dibujar. Me gusta dibujar los paisajes, los atardeceres en la playa. [En la biblioteca] podemos aprender cosas nuevas y leer cuentos y las cosas que nos enseña el profe Víctor. (E5)

Figura 5

Relatos en el Fanzine: "lo que me gusta de mi escuela"



Esto nos ilustra que la escuela no solo oferta el aula de clase para la construcción de saberes, también ofrece unos espacios muy particulares, diferentes a los de la familia y el barrio; espacios que los niños valoran y acogen, como la biblioteca y la sala de informática, en tanto pueden realizar actividades que son de su agrado, las cuales son habilitados para transmitir otro tipo de saberes, diferentes a los contenidos que se imparten en el aula.

Figura 6

Relatos en el Fanzine: "lo que me gusta de mi escuela"



Algunos niños también afirman: "lo que más me gusta de mi escuela es estudiar; también quiero al profe y aprendo..." (E2). "Me gustan las materias como: matemáticas, informática inglés y tecnología; también el rector, el coordinador, porque son muy cariñosos" (E3).

De esta manera, el maestro oferta unos saberes que son acogidos por algunos niños y niñas. Pero, de igual modo, notamos que con el profesor se teje un vínculo afectivo, un vínculo que se configura, no solo por lo que enseñan sino también por el modo como él los trata, lo que genera que los niños se sientan reconocidos. Ello resuena con las palabras de Moreno (2014) cuando afirma que el niño "también espera reconocimiento, amor y todo aquello para que su universo sea completo" (p.135).

Este vínculo que se teje entre el maestro y el alumno, en el cual hay transmisión de saberes y afecto, parece que también les resulta importante a los niños porque les oferta confianza, en tanto los niños y niñas les pueden expresar asuntos privados a algunos profesores. Es como si sintieran que le están entregando información a alguien que respeta su intimidad. Tener a alguien en quien confiar por fuera del círculo familiar les permite expresar sus gustos y compartir aspectos íntimos de su vida que de otro modo guardarían para sí mismos. Expresiones cuando realizaron la actividad

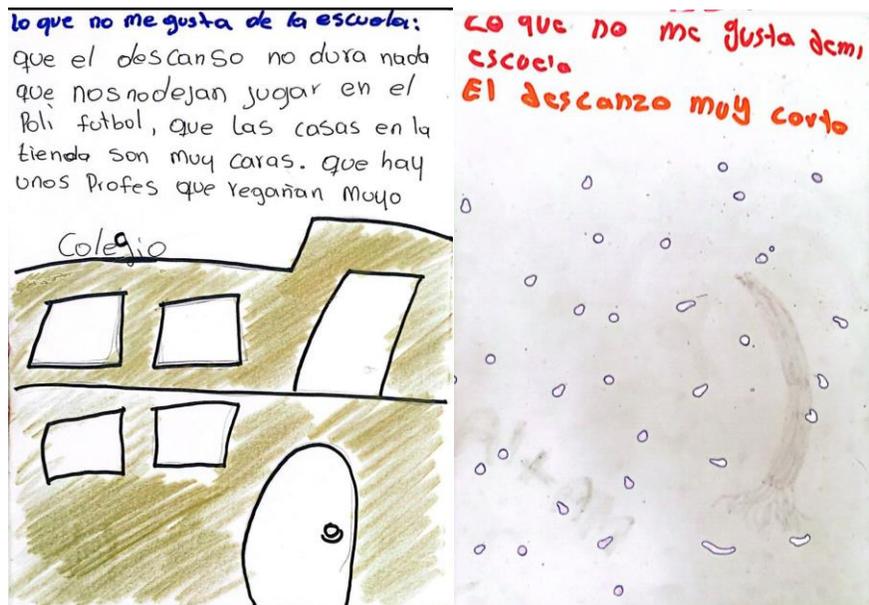
del fanzine- uno de los medios utilizados para la recolección de la información con niños y niñas en la presente investigación-, dan cuenta de ello: "Aquí puedes poner lo que uno no le puede decir a los demás. Pues las cosas de mi casa" (E2).

Es así como en la escuela se establecen vínculos de confianza entre los maestros y los niños y niñas, que les permiten compartir experiencias personales y expresar sus pensamientos. En el ejercicio del Fanzine los niños y niñas podían contar sus gustos, disgustos, lo que quieren ser, entre otros. De tal manera, los niños lo pudieron verbalizar porque es una actividad propuesta por una profesora a quien le tienen confianza. A la pregunta de la investigadora sobre la actividad del Fanzine un niño responde: "Muy bien... mmm, me gustó, porque teníamos que dibujar las cosas que nos gustan, lo que más me gusta de mí, de donde vivo, lo que quiero ser" (E5).

De otro lado, los maestros también ofertan unos deberes y derechos en la escuela, que se ven representados en los límites y posibilidades que les transmiten a los niños.

Figura 7

Relatos en el Fanzine: "lo que NO me gusta de la escuela"



Estas son algunas de las respuestas de los niños al preguntarles lo que no les gusta de su escuela:

Lo que no me gusta de la escuela es que el descanso es muy cortico [...] a veces nosotros vamos a salir y el profe no nos deja salir, porque no hemos terminado la tarea. Y está bien, porque no debemos dejar la tarea sin terminar. (E4)

Los deberes y derechos en la escuela ofertados por el maestro lo dejan ver como una figura de autoridad, una figura que puede regular, y para ello se ayuda de los límites necesarios. En palabras de Hebe Tizio, quien evoca a Freud (2007), “esa regulación es necesaria para que el sujeto pueda circular socialmente” (p.1). Es decir, en la escuela no solo se aprende contenidos, también son necesarias otras ofertas como son los límites y las posibilidades.

De igual manera, los niños, parece que tienen una relación ambivalente con los límites que le vienen de los maestros, porque de un lado los rechazan, en tanto les recorta un espacio de satisfacción, como es el descanso; pero, le encuentran sentido al afirmar que son necesarios en la medida en que les ayudan a cumplir las tareas. Así, el recortarles el descanso se termina convirtiendo para algunos de ellos en una práctica que les ayuda a cumplir sus deberes en la escuela.

De otro lado, algunos niños y niñas expresan admiración por algunos maestros, en tanto cuando se les pregunta si admira a alguien de aquí del colegio, ellos responden:

Si, a los profesores, porque ellos siempre nos enseñan cosas y, además, nos regañan para que nos comportemos bien. Y tengo dos profesores que me gustan más, el profe Víctor y usted [...] porque usted lo hace reír a uno y también hace emocionar a uno cuando uno viene triste. (E3)

Parece que para algunos niños reconocer la presencia de un adulto dispuesto a compartir conocimientos se convierte en una condición para admirar al maestro, ya que les enseña y disfrutan de la manera en que son tratados por él. Así, admiran a uno por lo que le enseña y a otro por como lo hace sentir, en tanto de uno toman saberes y de otro la alegría.

Estos alojamientos que hacen los niños de lo que admiran de un maestro y de otro maestro van configurando su identidad, y enseña que las identificaciones son múltiples, se pueden tomar de más de una persona, por razones distintas, tal como lo manifiestan ellos en sus relatos. No es que el niño se identifique con todo lo que viene del otro, sino que toma fragmentos, tal y como lo afirma Frigerio (citado en Frigerio y Diker, 2008) “la identidad no es un clonaje de otro, no es algo estático en el tiempo, más bien como una construcción” (p.42).

Las identificaciones necesitan del Otro, de un adulto, los niños necesitan de los adultos que los acompañen, que donen palabras: “los niños necesitan un proveedor de materia prima identitaria” Frigerio (2015) y es esto precisamente en lo que se convierten los maestros y maestras para los niños, los proveen de discursos, de enunciados, de deberes y derechos, de saberes, los cuales ellos pueden acoger para configurar su identidad.

Según Norma Barbagelata (s.f), los seres humanos cuando nacemos no tenemos una identidad dada, a diferencia de otros seres vivos. Esta carencia constitutiva nos impulsa a desarrollar nuestra identidad a través de identificaciones con lo que nos viene del otro; es así como, los niños y niñas, al carecer de una identidad establecida, requieren del otro, especialmente del adulto, que les dé respuesta a sus preguntas y que los acompañe.

Es así que la carencia que constituye al ser humano requiere de cuidado por parte del otro. La escuela representa ese cuidado no solo a través de la donación de saberes, deberes y derechos que transmiten los maestros, los cuales se convierten en figuras de identificación. También, en la escuela encuentran el cuidado mediante la alimentación, y esto se afirma en el relato de una niña cuando responde a la pregunta ¿qué es lo que más le gusta de su escuela? “Me gusta porque me dan restaurante”. (E4) La escuela provee de alimentación a los niños y niñas, y esto para ellos tiene una valoración importantísima, en tanto cuentan con un plato de comida que necesitan, no solo porque los alimenta sino también porque puede representar para ellos el cuidado del otro.

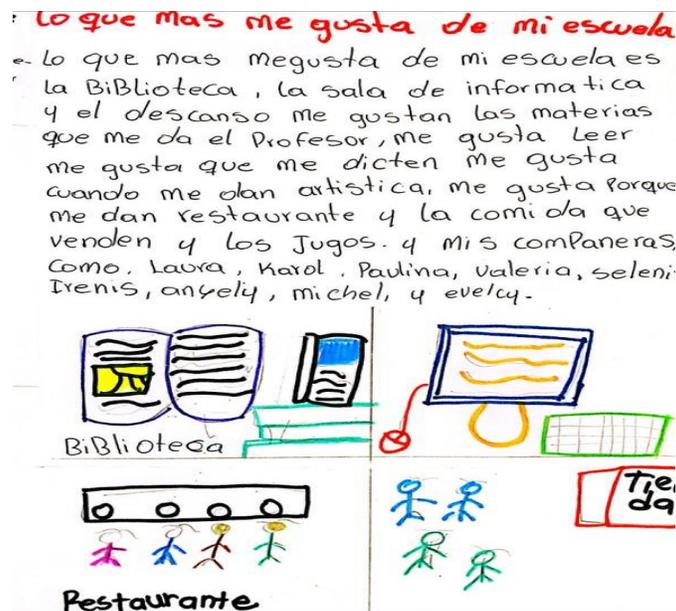
6.1.2 Vínculo entre pares.

Ahora desarrollaré otra subcategoría que da cuenta de los vínculos de los niños y niñas con sus pares; es decir, otra modalidad de vínculo que también oferta la escuela.

6.1.2.1 Amistad

Figura 8

Relatos en el fanzine “lo que me gusta de mi escuela”



La escuela ofrece la oportunidad a los niños y niñas de establecer vínculos con compañeros de su misma edad, tal como lo relatan una niña así: “me gusta porque me dan restaurante y la comida que venden y los jugos; y mis compañeras como Lau, Ka, Pau, Va, Sel, Ir, An, Mil, y E”. (E6)

Aunque no sabemos si estos vínculos van a permanecer a largo plazo, podemos inferir que la escuela brinda a los niños y niñas la oportunidad de desarrollar relaciones con otras personas por fuera del círculo familiar. Al permitirles elegir con quiénes establecer vínculos, se amplía su red social, fomentando la diversidad de relaciones y evitando la endogamia, la cual supone que un niño se quede solo con los vínculos de la familia.

Los vínculos que se tejen entre pares pueden construir una relación de amistad, una relación que les permite compartir experiencias de su vida cotidiana, compartir preguntas que los habitan sobre su vida, tal como lo menciona Moreno (2014), cuando dice que los niños y niñas, al igual que los adultos, no escapan “a esta condena y gloria humana” de hacerse preguntas sobre su vida; preguntas “por el origen, la sexualidad y la muerte” (María Paulina Mejía y Sofía Fernández, 2021). Los niños buscan esas respuestas en el otro, en un adulto; y ese otro también puede ser su par, en este caso sus compañeros con quienes tejen esas relaciones de amistad.

Como señalan Mejía y Fernández (2021), "el recién llegado al mundo también interpreta las señales que provienen del Otro: sus cantos, sus silencios, sus abrazos, sus tonos de voz, entre otros aspectos que comienzan a adquirir significado para el pequeño" (p. 39). En este contexto, los niños y niñas no solo interpretan las señales de los adultos, sino también las de sus pares, lo que les permite formar vínculos de amistad orientados por sus propias interpretaciones y elecciones.

A propósito de la amistad, me llama la atención esta afirmación: “Yo le daría el lado a Luis Carlos porque él es un buen amigo y me ayuda a hacer las tareas” (E2). Parece ser que hay aprecio hacia el par - “yo le daría el lado a Luis Carlos”-, en tanto le sirve de apoyo, por ejemplo, con los deberes de la escuela, lo que le permite nombrarlo como amigo y defenderlo ante los demás. Este gesto de colaboración no solo refleja la importancia de la ayuda mutua entre compañeros, sino que también subraya la relevancia de la amistad en la construcción de un entorno escolar colaborativo, como una oferta que hace la escuela.

6.1.2.2 Agresividad entre pares

Como ya se dijo, la escuela oferta la posibilidad de que los niños hagan vínculo con sus pares, lo que les permite construir amistades al interior de la escuela más allá de lo que encuentran

en la familia y en el contexto. En contraste, en la escuela también pueden encontrar compañeros que no les resultan agradables, tal como lo relata una niña:

Figura 9

Relatos en el fanzine “lo que NO me gusta de mi escuela”



Lo que no me gusta son los compañeros que hablan mucho de uno, como kendry, Irenis, Angie; porque ellos empiezan a hablar muy mal de uno. Porque hay unos que le dicen a uno [...] palabras feas como que yo soy muy frentona, que no sé qué [...] Entonces, yo le digo al profesor y él me dice que deje eso así. (E7)

Este relato nos muestra que, así como se tejen vínculos de amistad en la escuela porque encuentran compañeros que son de su agrado, también pueden encontrarse con compañeros que no les resultan amables, porque de ellos son objeto de agresividad. Esta agresividad se manifiesta cuando se convierte al niño en objeto de burla debido a su apariencia física. Este tipo de acciones puede afectar la imagen corporal de algunos niños, dado que para ellos es significativo cómo son percibidos por sus pares. Brousse (2015) nos recuerda que las identificaciones en el registro

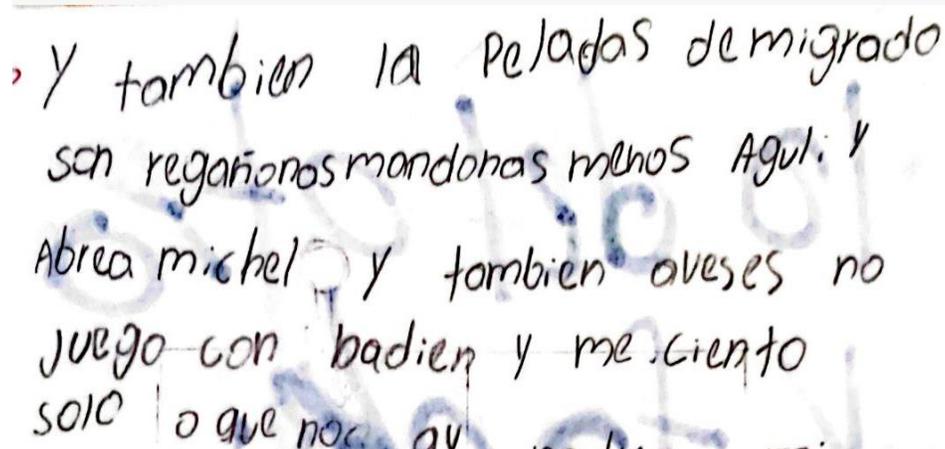
imaginario tienen que ver con la forma en que el sujeto se ve a sí mismo en el espejo, y el espejo es la mirada del otro.

De otro lado, llama la atención lo expresado por la niña, pues frente a las agresiones de burla que recibe por parte de sus pares, no parece que ella se sienta acompañada por un adulto que intervenga para regular y sancionar esas conductas agresivas; y me pregunto ¿qué hace la escuela frente a esta situación? Hay comportamientos entre los niños que, en palabras de Tizio, H (2007) dejan ver cierto “extravío del goce”; y se pierde la función educativa al no haber una regulación que ponga límites a estos comportamientos agresivos con sus pares. La escuela al no regular la agresividad les transmite a los niños un cierto desamparo, una cierta inoperancia de la autoridad como protectora.

A propósito, otro relato que llama la atención:

Figura 10

Relatos en el fanzine “lo que NO me gusta de mi escuela”



Y también la peladas de migrado
son regañonas mandonas menos Agul. Y
Abrea michel y también a veces no
juego con nadie y me siento
solo o que no...

Aprendo y juego, pero no juego a veces. No me gusta que a veces me diga alguien que digo algo y me responde lo que no quiero; y, también, las peladas de mi grado son regañonas y mandonas, menos An, Mich. Y, también, a veces no juego con nadie y me siento solo. (E4)

Llama la atención cuando un niño expresa “sentirse solo” en la escuela, cuando se supone que esta ofrece una variedad de ofertas, incluyendo la posibilidad de establecer vínculos con sus compañeros. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en la escuela los niños y niñas también pueden encontrarse con gestos de agresividad por parte de sus compañeros, lo cual puede generar en ellos sentimientos de aislamiento y desamparo.

Como señalaron Mejía y Fernández (2021), desde el momento de su nacimiento, el ser humano se encuentra en un estado de desamparo. Más allá de las necesidades básicas de alimentación y abrigo, requiere atribuir significado a su existencia, sentirse acompañado y tener a alguien que le brinde cuidado y protección. Este desamparo también puede evidenciarse en la soledad que puede experimentar un niño en su escuela. Por lo tanto, surge la pregunta: ¿cómo puede la escuela atender estas condiciones fundamentales de existencia?

Frente a este panorama evidenciamos que la escuela oferta escenarios en los cuales inevitablemente se despliega lo que nos habita: amor y odio, ambivalencia que constituye los vínculos humanos. Por ello, la escuela está llamada a acompañar esos impases y dificultades que ocurren en los vínculos entre pares; los maestros y maestras debemos estar atentos cuando la ambivalencia muestra el rostro de la agresividad y sufrimiento, de tal manera que se puedan introducir acciones cuando los niños afecten o se vean afectados por sus compañeros. Una escuela que aborde los problemas que afectan a los niños y niñas, permitiéndoles sentirse seguros y habilitados. Tal como señala Nora Higuera (2023), los niños están dejando de expresarse y se cohiben de hacer preguntas, en ocasiones sienten miedo de expresar lo que sienten, las dudas que los asaltan, sienten miedo de contar cuando un compañero le agrede física o verbalmente por temor a la burla o porque no son atendidos.

6.2 Ofertas en la familia y el contexto

En este apartado enunciaré la segunda categoría. Es importante decir que, si bien la investigación buscaba develar las interpretaciones de algunos niños y niñas de las ofertas identificatorias que les transmite su escuela, en el relato de los niños también aparece la familia y el contexto como otro que oferta.

De esta manera, esta categoría se compone de dos subcategorías: el cuidado y las figuras de identificación. Ambas son ofertas que, si bien los niños y niñas encuentran en la escuela, también se visibilizan en la familia.

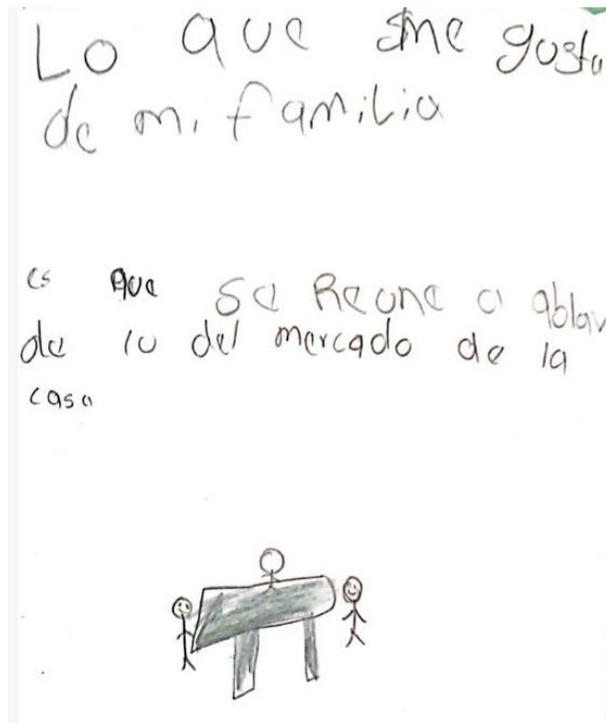
6.2.1 Cuidado

Menciona Barbagelata (s.f) que “No es cualquier tipo de existencia la que nos promueve al cuidado. La existencia del otro en tanto necesitado, débil, carente, en falta, en peligro [es] lo que conduce a la idea de su cuidado” (p.2). Es así que se cuida a quien lo necesita, en este caso a los niños y niñas que participan de esta investigación.

Este fue uno de los relatos de una niña al preguntarle sobre lo que registró en su Fanzine.

Figura 11

Relatos en el fanzine "lo que me gusta del lugar donde vivo"



En mi familia se ayudan mucho. Como, por ejemplo, con la comida. Allá hay tres hombres y entre los hombres juntan \$300.000 para la comida de nosotros. Mi abuelito trabaja en una finca y le pagan en los meses, y ahí va y compra en el mercado, así sea que sea a las seis que salga o a las cuatro. (E2)

El hecho de que la niña reciba estas transmisiones en el entorno familiar, donde la ayuda mutua es una práctica cotidiana, da cuenta del cuidado que recibe por parte de sus familiares adultos, en tanto ellos aparecen como figuras habilitadas para suplir ese cuidado representado en dar el alimento diario. Esta representación de cuidado se manifiesta, según Barbagelata N. (s.f) "en un tipo de vínculo, una relación que, por definición asimétrica, el que cuida aparece en una posición de potencia, de posibilidad, de capacidad, de saber" (p.3).

De igual manera, estos gestos además de representar el cuidado, también pueden representar el afecto que se teje entre las familias. Cuando la niña dice "se ayudan mucho", ello sugiere que además de compartir lazos de consanguinidad, comparten lazos afectivos.

De otro lado, frente al cuidado a Barbagelata (s.f) nos advierte que:

El cuidador tiene el poder de dar, de donar, de exigir, de proponer el trato definiéndolo. Evidentemente esta capacidad de definirlo siempre encontrará como marco (regulador

externo) el espacio jurídico institucional en el cual el cuidado se ejecuta. La escuela propone límites específicos de las acciones, diferentes que los de la familia o los de la cárcel. Estos límites deben ser encarnados desde los límites internos de cada “cuidador”. (p.2)

Para Barbagelata (s.f) el cuidador no solo tiene la capacidad de dar y donar, sino también de establecer normas y expectativas dentro del contexto en el que funciona. Se reconoce que este poder está siempre sujeto a regulaciones externas, como las leyes y políticas institucionales. Además, se destaca la importancia de los límites en las acciones del cuidador, los cuales pueden variar según el entorno en el que se encuentre, ya sea una escuela, una familia, etc.

Figura 12

Relatos en el fanzine “lo que NO me gusta del lugar donde vivo”



Según esta autora, quien cuida además de donar protección y alimentación, también está en la posición de poder exigir a quien cuida, y esto se refleja en la expresión de una niña al preguntarle ¿Qué no te gusta del lugar donde vives?: “Que mi mamá me regaña mucho, y que me pongan a lavar platos”. A la pregunta: “¿por qué crees que te colocan a hacer eso?”, ella responde: “para aprender a hacer las cosas de la casa como todas las mujeres”. (E7). Este relato pone de manifiesto que quien cuida también transmite responsabilidades y límites.

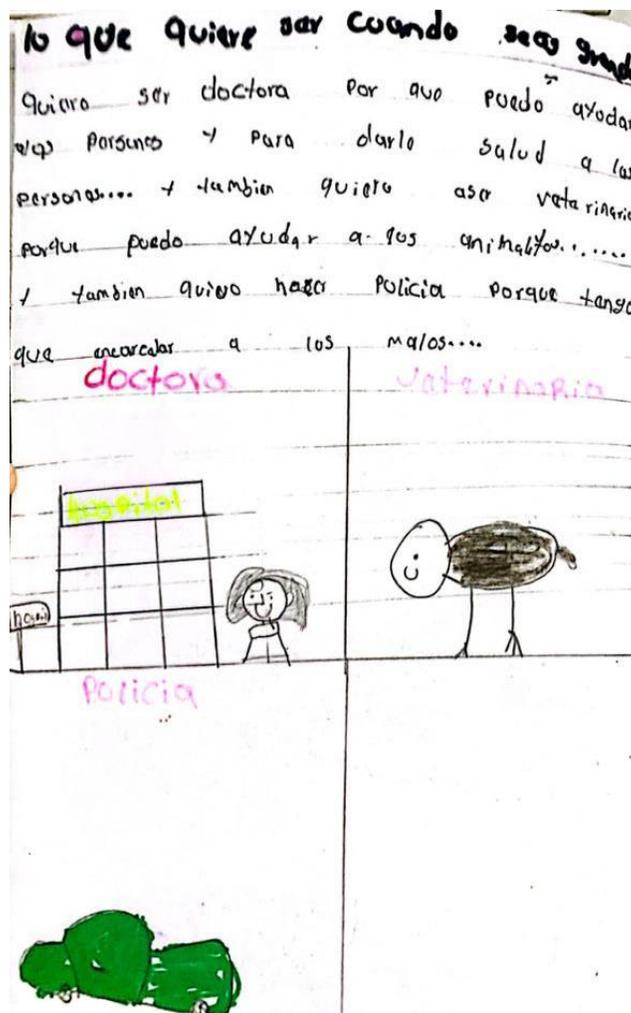
De igual manera, la expresión “hacer las cosas de la casa como todas las mujeres” se ofrece como un referente fundamental para su identidad. Parece ser que, junto a los límites, también hay unas transmisiones sobre el rol de la mujer, que en este caso perpetúan roles arraigados a lo largo

de la historia, los cuales aún perduran en muchas familias como mandatos identificatorios sobre el ser hombre y el ser mujer.

En contraste a las experiencias de cuidado vividas en sus familias, aparecen otras experiencias que representan para los niños y niñas dolor, ausencia y abandono.

Figura 13

Relatos en el fanzine “lo que quiero ser”



Es así, que a partir de uno de los relatos del Fanzine sobre lo que quiere ser cuando sea grande, se le pregunta: “Tú aquí me dices que quieres ser doctora, ¿alguien en tu familia, es doctor o doctora?”, la niña responde: “No”. Y le interrogo: “Entonces, ¿de dónde viene ese sueño, ese deseo?” Ella aclara: “Porque puedo cuidar a los demás, porque se me han muerto muchos familiares” (E2). Esto pone de manifiesto que lo que ella ha vivido se convierte en horizonte para

elegir una profesión que le permita cuidar al otro. Su deseo de ser doctora parece que está relacionado con el anhelo de prevenir la pérdida de más familiares. Este anhelo profundo de evitar en lo posible el dolor de la pérdida de un ser amado llama la atención, porque nos muestra que el deseo de ser también está condicionado por lo doloroso y no solo por lo que se admira.

Es así como las experiencias de dolor y alegría que los niños y niñas encuentran en sus familias, contribuyen a construir un sentido a su existencia. Tal como lo menciona Barbagelata N. (s.f):

La tarea más importante y difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida. Se necesitan numerosas experiencias para alcanzar ese sentido...para alcanzar un sentido más profundo, hay que ser capaz de trascender los estrechos límites de la existencia centrada en uno mismo, creer que puede hacer una importante contribución a la vida, sino ahora, en el futuro... (p.3)

Esto nos recuerda la importancia de la educación en la formación de los niños y niñas, especialmente en lo que respecta a ayudarles a encontrar un propósito y significado en la vida. Aunque, como ya se mencionó, los niños hacen sus propias elaboraciones, incluso desde las experiencias de dolor. Además, se destaca con Barbagelata que, para alcanzar un sentido más profundo, es necesario ir más allá de la propia existencia y creer en la capacidad de hacer contribuciones significativas tanto en el presente como en el futuro.

Es así como el cuidado en tanto gesto de amor, así como las experiencias que incluyen el dolor, son relevantes para los niños y niñas al momento de construir sus deseos de ser y hacer en la vida.

6.2.2 Figuras de identificación

Para abordar esta subcategoría, retomaré la continuación de uno de los relatos enunciados en la subcategoría anterior, cuando se le pregunta a una de las niñas “¿Te quieres parecer a alguien de tu familia?” Ella responde: “Mm... pues, a mi abuelito, porque él trabaja para mantenernos a nosotros” (E2).

Parece ser que el cuidado no solo le permite establecer una conexión afectiva con su abuelo, sino también que se convierte para ella en una oferta de identidad, al querer adoptar rasgos de alguien que la cuida. Tal vez, entonces quien ha sido cuidado tendría más posibilidades de disponerse a cuidar al otro.

Frigerio (2015) en su conferencia *Qué necesitan los niños* refiere que “la lista podría ser infinita, necesitan un recepcionista, un anfitrión, alguien que esté ahí y los sostenga, que les garantice que no los dejará caer, un buen entendedor, un intérprete”. Es así como el adulto para los niños debe ser alguien que cuide, acompañe y comprenda lo que ellos necesitan.

También, como afirma Frigerio (2015) “los niños necesitan un donante de materia prima identitaria, para un día poder decir yo, un yo que siempre está en relación con todos los otros que nos brindan rasgos de identificación parcial”. Es así como el cuidado se convierte para los niños en un referente de identidad. Es decir, el cuidado aparece como un elemento que podría ser una oferta identitaria para los niños y niñas, en tanto los niños admiran a quienes les cuidan.

Frigerio (2015) nos sugiere que los niños requieren figuras que les proporcionen elementos necesarios para construir su identidad. La "materia prima identitaria" alude a los componentes básicos que forman la identidad de una persona, como su cultura, valores, experiencias y relaciones. La frase "un yo que siempre está en relación con todos los otros" sugiere que la identidad de uno se forma en interacción con las influencias externas, como la familia, la comunidad, la escuela y la cultura.

Es así como los niños en sus relaciones con los otros, encuentran pedacitos que pueden ir forjando su identidad o su deseo de querer parecerse a alguien de su familia, bien sea porque le brinda cuidado o por lo que ese familiar le brinda mientras lo cuida. Así como lo menciona una niña al preguntarle ¿a quién te quieres parecer de tu familia? A lo que ella responde: “A mi mamá, porque ella siempre nos ha cuidado, nos ha enseñado a ser humildes, a respetar a las personas, a no creerse más que nadie, aunque las personas tengan dinero deben ser humildes de buen corazón” (E7). Este fragmento nos muestra que su madre le transmite “una materia identitaria”, que a los ojos de la niña tiene valor, hasta el punto de querer ser como su madre.

De otro lado, llama la atención el relato de otra niña. Al preguntarle: ¿te quieres parecer a alguien de tu familia? Responde: “A mi tío, porque él tiene plata, como él trabaja en la quesera y en eso con los paracos” (E6). El relato de esta niña me inquieta mucho, puesto que también me había contado sobre su deseo de ir a la universidad. Es así como a pesar de querer ir a la universidad también ve a su tío como un referente identificadorio por tener dinero. Resultan paradójicos estos deseos pues, de un lado está la oferta de la escuela -estudiar- la cual le toma más tiempo; y, de otro lado, el querer parecerse a su tío, para tener dinero rápido.

Este tipo de relatos representa, quizás, una lucha entre la oferta de la escuela y el contexto, en tanto el corregimiento Mello Villavicencio se caracteriza por la presencia de grupos ilegales, lo que no es invisible para los niños. En este contexto, la escuela y la familia ofrecen ofertas identificatorias divergentes, lo que sugiere que la escuela a pesar del contexto está ejerciendo una influencia significativa. Los deseos expresados por los niños de asistir a la universidad indican que la escuela está presentando alternativas y horizontes diferentes a los transmitidos por sus familias y el contexto, incluso desafiando los roles de género tradicionales que se han perpetuado de generación en generación.

7. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación era develar las interpretaciones de algunos niños y niñas sobre las ofertas identificatorias que les transmite su escuela, la IER Mello Villavicencio. Es así como uno de los instrumentos empleados para develar dichas interpretaciones, fue la construcción del *fanzine* con los niños y las niñas. Posteriormente se realizó una entrevista, con cada uno de los participantes, de tal manera que se pudiera ampliar los relatos registrados en el *fanzine*. A partir del análisis de estas respuestas y del análisis intertextual que relaciona los relatos de los niños, se construyeron categorías y subcategorías que permitieron comprender sus interpretaciones sobre las ofertas que reciben en la escuela.

A continuación, presentaré de manera sintética los resultados y plantearé algunas preguntas como apertura para continuar la reflexión y futuras investigaciones:

En primer lugar, aparece la categoría *ofertas de la escuela*, donde se evidencia que la institución ofrece un vínculo entre el maestro y el alumno que trasciende la mera transmisión de contenidos. Este vínculo se configura también a partir de la valoración que hacen los niños y niñas, no solo de lo que sus maestros enseñan, sino también del afecto que reciben. El vínculo también les ofrece una confianza tal que algunos estudiantes sienten la libertad de compartirle a sus maestros incluso aspectos íntimos, que normalmente reservarían para sus familiares. Además, este vínculo también comporta la admiración que los niños sienten hacia sus maestros, llegando al punto de querer parecerse a ciertos aspectos de su personalidad, adoptando aquello que más les atrae para su propia identidad. Es decir, los maestros se convierten en una oferta identificatoria para los niños y niñas.

Del mismo modo, otra modalidad de vínculo que oferta la escuela es el vínculo entre pares, -con sus compañeros-. Vínculo que se caracteriza por su ambivalencia, en tanto algunos niños y niñas establecen lazos con algunos compañeros, pero también se enfrentan a situaciones de agresión por parte de otros. Este tipo de situaciones me genera la pregunta sobre cómo la escuela está regulando este tipo de excesos, para así evitar que los niños se sientan desamparados y perciban que otros pueden disponer de ellos a su antojo.

La regulación de estas situaciones por parte de la escuela no solo implica establecer normas, sino que también actúa como una oferta identificatoria al transmitirles a los niños que son sujetos dignos de respeto y que no deben ser objeto de maltrato. En este sentido, la intervención

del maestro para establecer límites y abordar las agresiones entre los niños se convierte en una forma de enseñanza sobre el valor del respeto mutuo y la dignidad personal.

En este sentido, resalto el relato de la niña, cuando expresa que su maestro “no hace nada”, cuando sus compañeros se burlan de ella. En esta situación no aparece un maestro que acompañe y haga seguimiento a esta situación de agresividad. Insisto en la pregunta: ¿qué hace la escuela para regular las agresiones entre los niños o para evitar que se siga repitiendo? Esto debe ser motivo de reflexión constante. Porque en este contexto, -el corregimiento Mello Villavicencio-, es visible la violencia fruto de los grupos que operan al margen de la ley, violencia percibida por los niños y niñas; y si en la escuela deja pasar actos de agresividad entre los pares, en tanto se quedan pasivos frente a las agresiones entre los estudiantes, terminan por autorizar lo que sucede en el contexto. Es decir, es como si estuvieran consintiendo y naturalizando la violencia como un modo de tratar los conflictos, tal como sucede en el lugar donde viven los niños y las niñas.

En segundo lugar, la categoría *ofertas de la familia y el contexto*. Ofertas que se le hacen a los niños y reflejan el cuidado proporcionado a través del alimentar y proteger. De igual modo, aparecen mandatos sobre los quehaceres del hogar, dirigidos a las niñas, ofertas en la construcción de la identidad femenina que ha pasado de generación en generación. Esto actúa como una transmisión convirtiéndose en una oferta identificatoria que hace la familia para los niños, ya que ven a su cuidador como un ejemplo y también pueden quizás acoger ese mandato identificatorio de, que la mujer es la que tiene que hacer los oficios de la casa.

De esta categoría, me llama la atención cuando una niña dice que quiere ser como su tío porque gana dinero fácil. Sin embargo, también quiere ir a la universidad, esto nos sugiere que en medio de los límites la escuela está haciendo algo muy importante, ya que esta niña al menos tiene conocimiento de la existencia de la universidad y esta aspiración forma parte de su fuero interno.

En síntesis, podemos decir que algunos de los efectos formativos que está teniendo la escuela tienen que ver con lo siguiente: primero, algunos niños sienten deseo de seguir estudiando, lo que significa que la escuela está permitiéndoles a los niños tener noticias de las universidades como otra oferta distinta a la que le observan en el contexto. Segundo, los niños y niñas tienen deseo de saber, en tanto les gusta lo que sus profesores les enseñan, al punto de sentir admiración y querer parecerse a ellos.

Es así, que en medio de este contexto tan violento donde los niños y niñas están alojando las ofertas identificatorias que se les están haciendo, es necesario seguir pensando como ampliar estas ofertas.

Si nos tomamos en serio las palabras de los niños, nos están comunicando que ellos también valoran los espacios de formación que están por fuera del aula de clases. ¿Podríamos considerar la creación de salones de arte, canto o baile? ¿Qué podemos hacer para ampliar estas ofertas educativas? Hay otros saberes que también les interesan mucho y que la escuela no está ofreciendo.

La invitación es a seguir pensando cómo ampliar las ofertas, ya que esto es un modo como la escuela puede nutrir el abanico de posibilidades identificatorias para los niños, de manera que no se queden solo con lo que oferta el contexto de Mello Villavicencio, en el cual hay violencia y dinero fácil a costa de acciones ilegales. Ofertar no es una garantía, sin embargo, si amplía las posibilidades de elegir más allá del contexto.

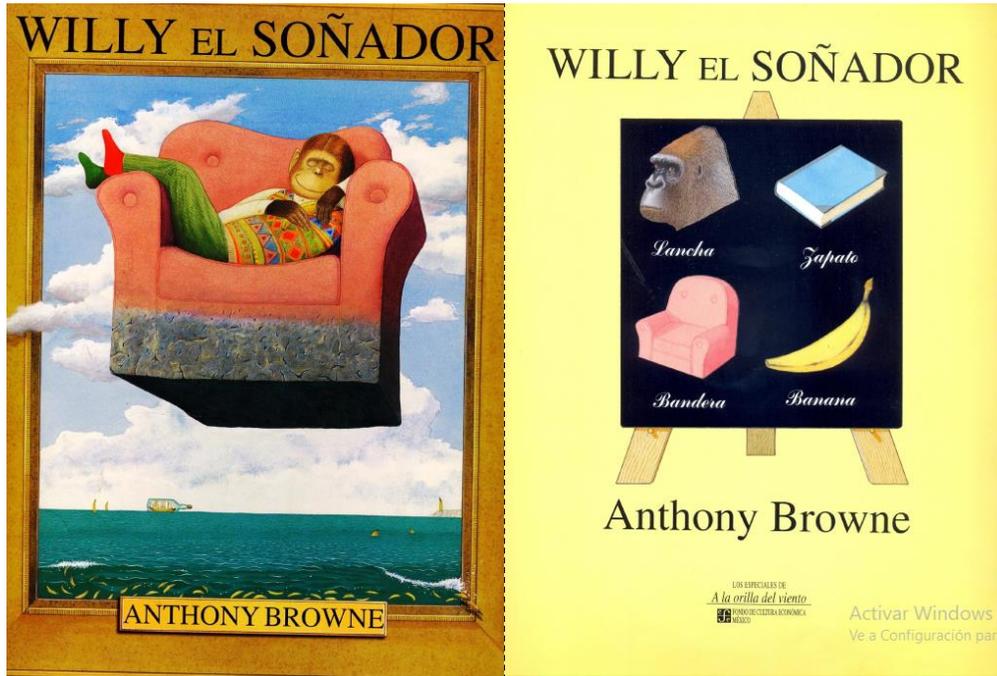
8. Referencias

- Aguirre-Pastén, B.; Gajardo-Tobar, A. & Muñoz-Madrid, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 893-911. DOI:10.11600/1692715x.1520722112016.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Editorial Paidós.
- Barbagelata, N. (s.f). *La función del ideal en pedagogía*. Manuscrito no publicado.
- Barbagelata, N. (s.f). *El cuidado del otro*. Manuscrito no publicado
- Browne, A. (1946). *Willy El soñador*. Fondo de cultura económica.
- Brousse, M. (2015). *Lo que el psicoanálisis sabe de las mujeres como "género"*. <https://elp.org.es/wp-content/uploads/2019/07/MHBrousse-psicoanalisis-sabe-de-las-mujeres-como-genero-2013.pdf>
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad, aportes para un porvenir*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- Frigerio, G. (2015, 11 al 13 de junio) *Qué necesitan los niños...* Graciela Frigerio. *Compacto* [archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9eUETjii7WM&t=425s>
- García, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 153-173. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>
- Higuita, N., (2023). Una educación sexual en los tiempos del TikTok. En: *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación*. (pp. 65 – 74) Extremadura, Ediciones Octaedro.
- UNICEF (2021). *Nacer y crecer en pobreza y vulnerabilidad. Implicancias y propuestas para Chile*. TILT Diseño.
- Lenta, M. M., & Zaldúa, G. (2019). Vulnerabilidad y Exigibilidad de Derechos: la Perspectiva de Niños, Niñas y Adolescentes. *Psykhé*, 29(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.125>
- Mejía, M. y Fernández, S. (2020) Los enigmas fundantes de la pulsión de saber. En: Mejía, M; Fernández, S; Hoyos, E. y Carrillo, D. (Eds.). *La pulsión de saber en la obra de Freud: sobre el infatigable placer de investigar* (pp. 39-49). Institución Universitaria de Envigado y Universidad de Antioquia.

- Mesa, C. (2017). *Relatos de vida de seis infancias vulnerables y vulneradas*. Universidad Nacional de la Plata.
- Moreno, J. (2014). *Ser humano, la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Letra Viva.
- Noguera, C. y Marín, D. (2017). *La infancia como problema o el problema de la in-fancia*. Revista latinoamericana de Educación. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41363524700>
- Peña, M., & Bonhomme, A. (2018). *Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado*. *Psicoperspectivas*, 17 (2). doi:<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext1170>
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En M. Rodríguez, *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (págs. 13-43): Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Traslaviña, M. (2019). *Procesos de construcción de identidad en niños y jóvenes campesinos escolares y la relación con su proyecto de vida. Un estudio realizado en el municipio de Sibaté (Cundinamarca)*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11546>, 1-372
- Tizio, H (2007). Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes. Ponencia Programa de Mostrado em Psicologia da PUC Minas e Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682007000100012

Anexos

Anexo 1. Cuento “Willy el soñador” Antony Brown

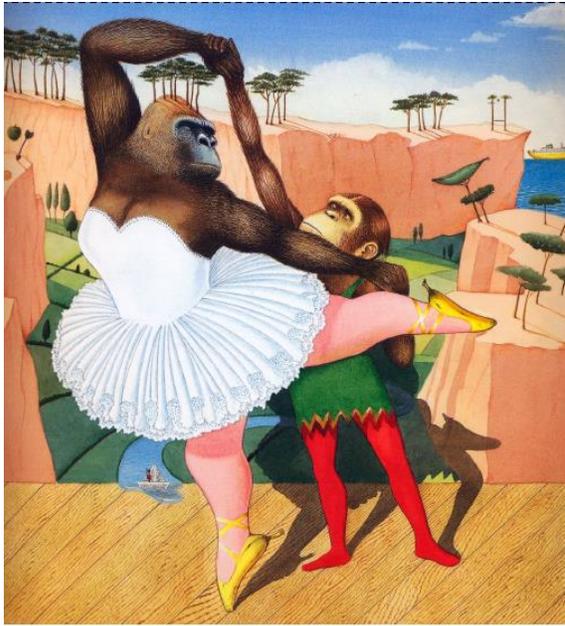


Willy sueña.

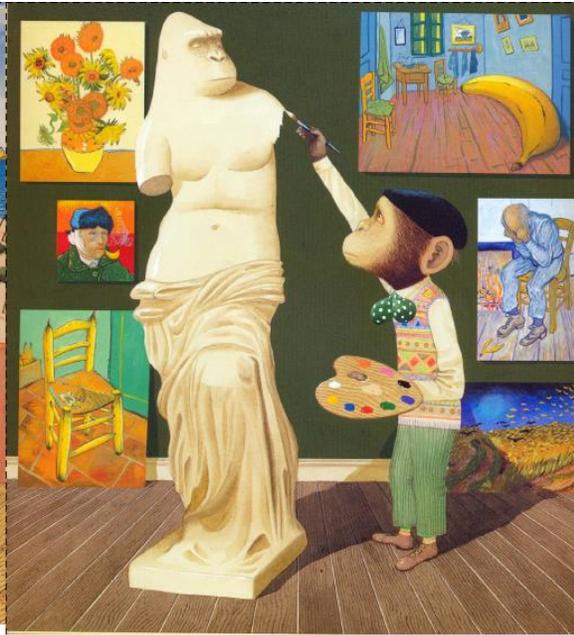


A veces Willy sueña que es una estrella de cine

Activar Windows
Ve a Configuración para

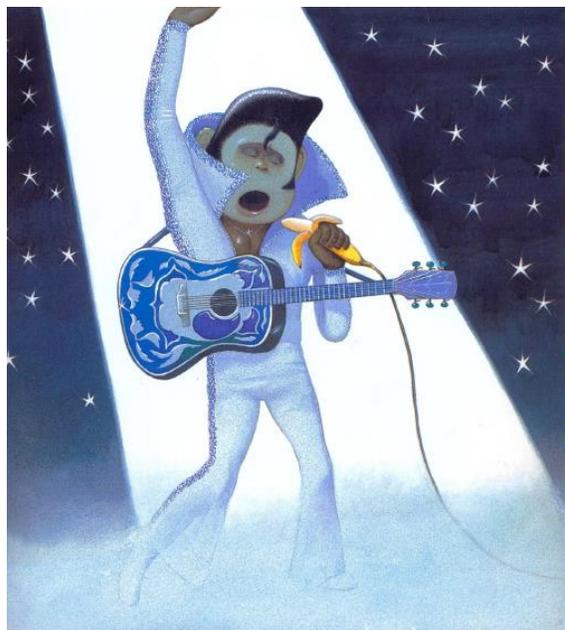


O un bailarín de ballet... Willy sueña.

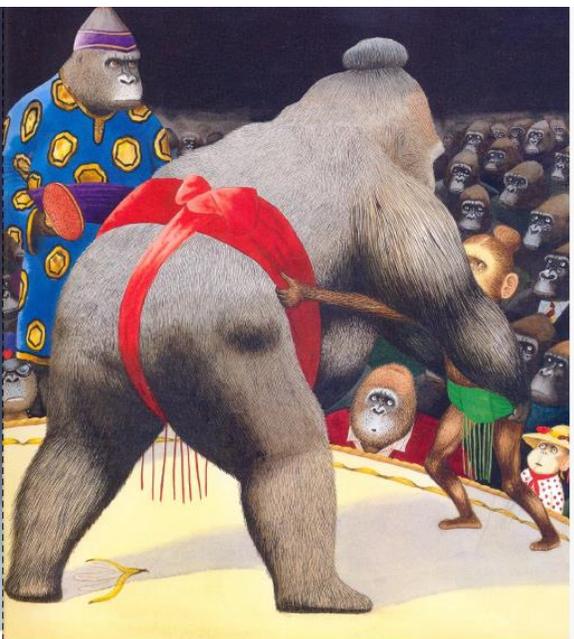


A veces Willy sueña que es un pintor

Activar Windows



O un cantante,



Un luchador de sumo

Activar Windows
Ve a Configuración para

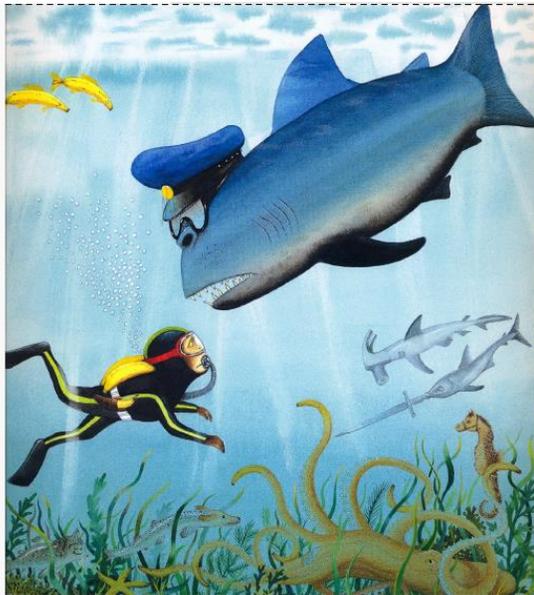


O un explorador,

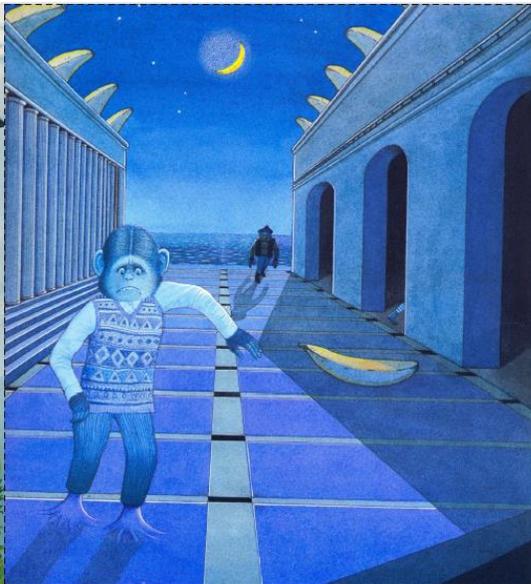


Un escritor famoso

Activar Windows

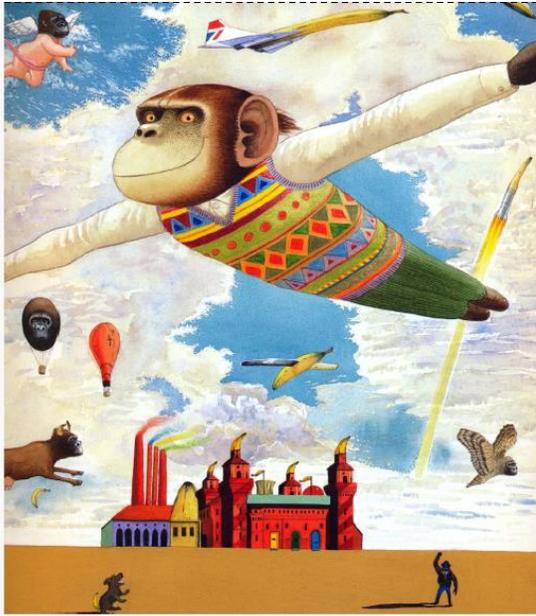


O un buzo.... Willy sueña.

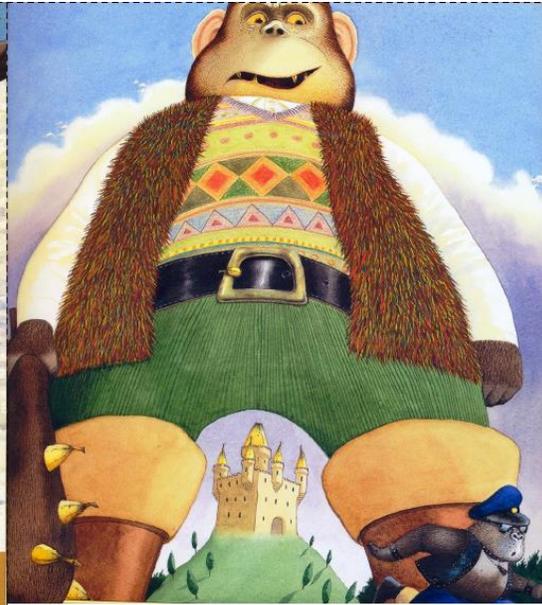


A veces Willy sueña que no puede correr,

Activar Windows
Ve a Configuración para act

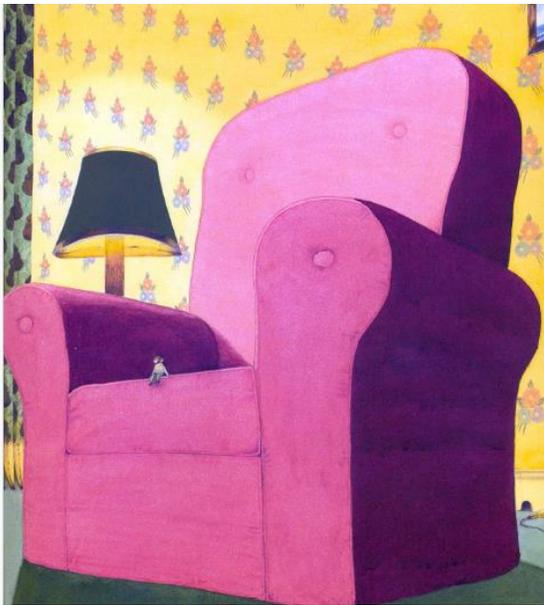


Pero puede volar.

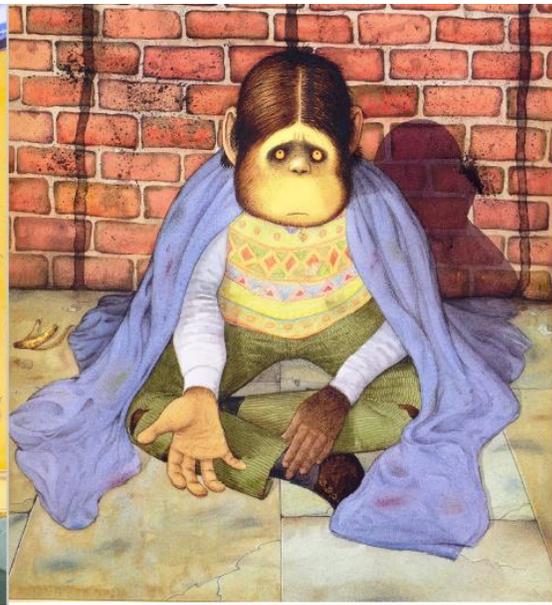


Es un gigante

Activar Windows
Ve a Configuración para

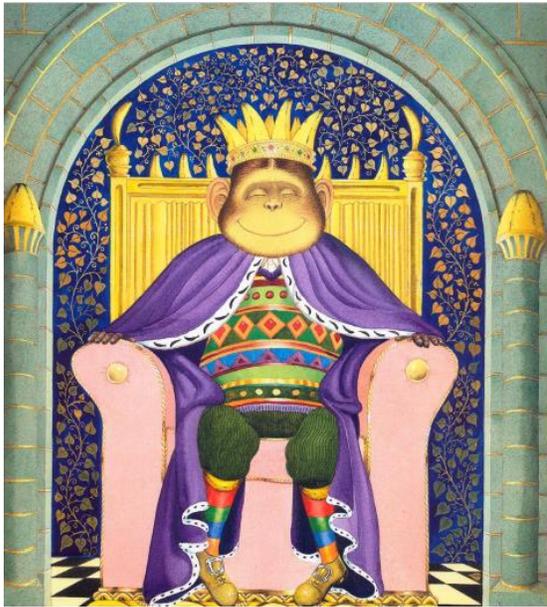


O es pequeñito... Willy sueña.

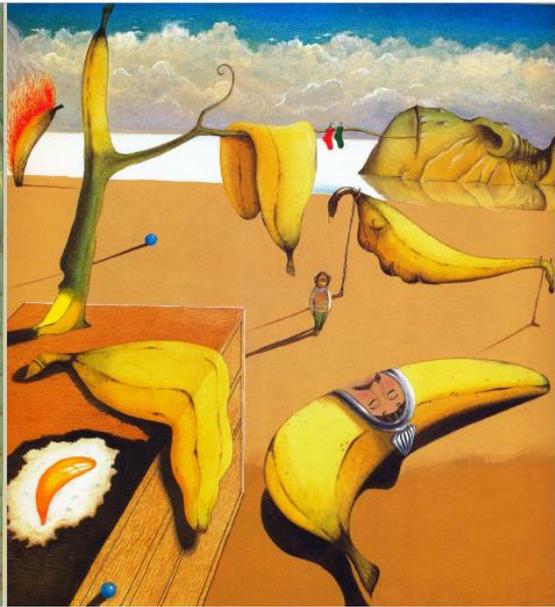


A veces Willy sueña que es un pordiosero

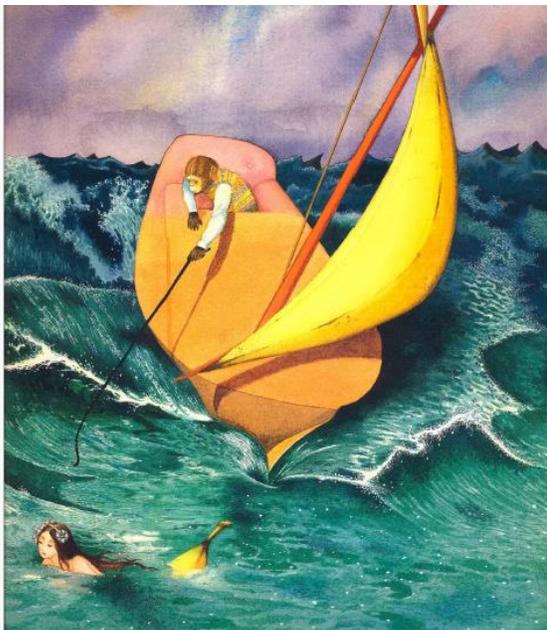
Activar Windo



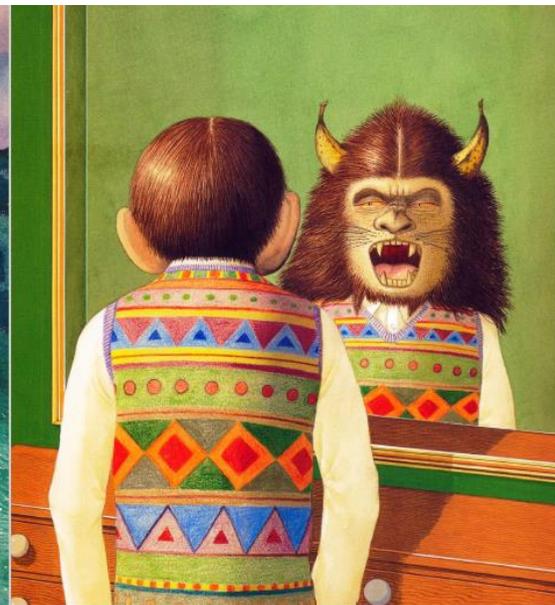
O un rey.



Que está en una paisaje extraño

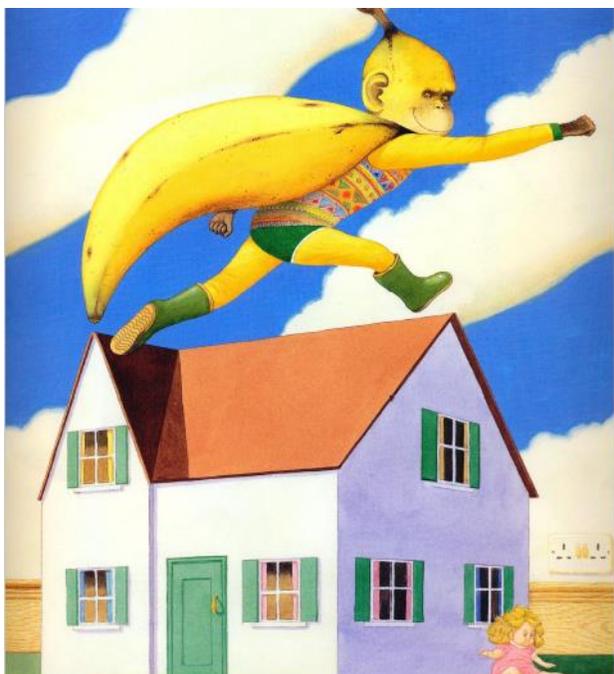


O en el mar... Willy sueña.

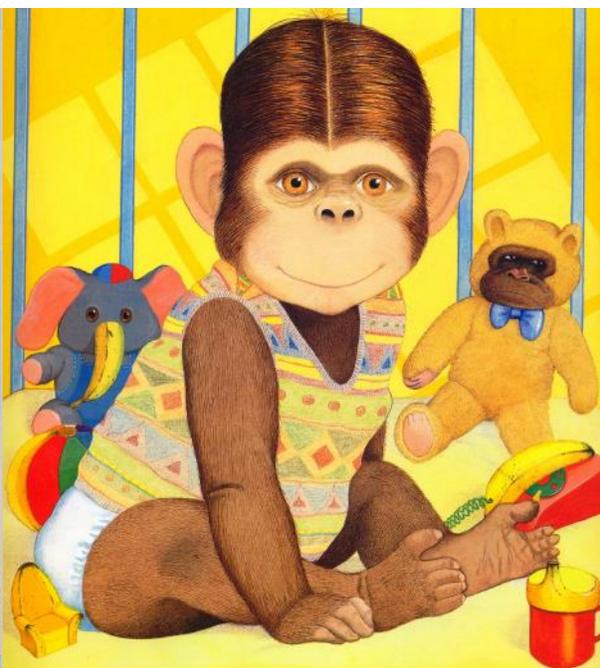


A veces Willy sueña con monstruos feroces

Activar Windo

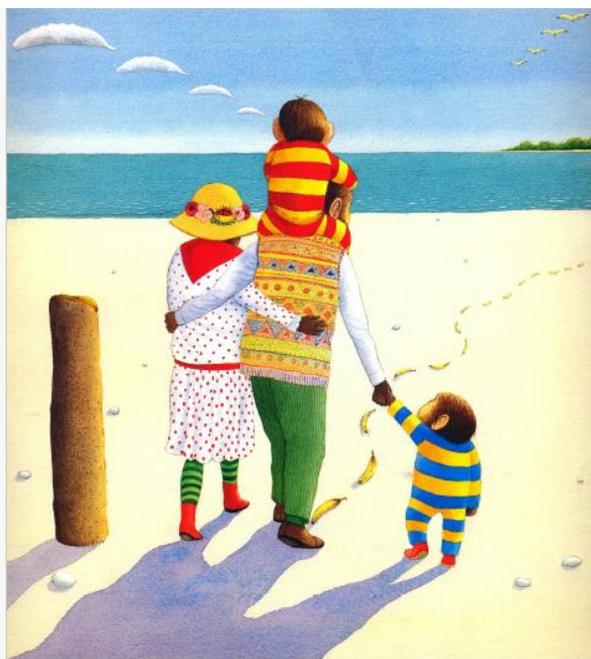


O con superhéroes.

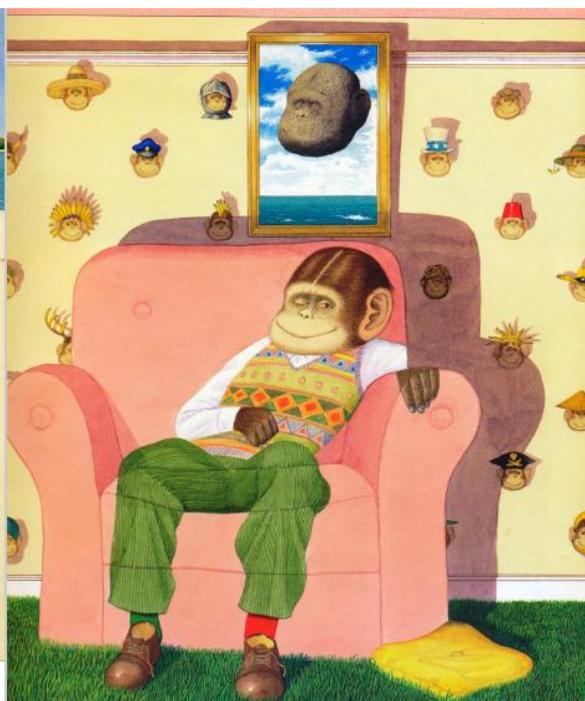


Sueña con el pasado...

Activar Windc



Y, otras veces, con el futuro.



Willy sueña.

Activar Window
Ve a Configuración

A Willy le encanta soñar.
Él sueña que es una estrella de cine,
un pintor, un bailarín de ballet...
Sueña con monstruos feroces
y superhéroes.
La tierra de los sueños de Willy
es una galería de imágenes mágicas
y sorprendentes.
Entra y mira.

Otros libros sobre Willy
Willy el campeón • Willy el tímido
Willy y Hugo • Willy el mago
Las pinturas de Willy

