



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Sentidos Atribuidos a La Educación Familiar y Escolar en las Narrativas de un Grupo de Niños y Niñas Entre 5 y 9 Años de Tres Contextos Rurales del Valle de Aburrá: un Estudio de Caso

Múltiple.

Aura Elisa Sierra Diaz

Paula Andrea Gutiérrez Muñoz

Gilma Elena Tapias Escobar

Asesor

Andrés Klaus Runge Peña

Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Línea de Investigación

Historia, Cultura y Sociedad.

Trabajo Presentado para optar el título de Magister En Estudios En Infancias

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Bogotá

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Medellín

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

Agradecimientos especiales

A nuestras familias por su comprensión y apoyo

*A los niños y niñas que participaron en la investigación por confiar y relatarnos parte de sus
vidas*

A nuestro asesor Andrés Klaus Runge P. Por su apoyo y acompañamiento

*En general a las profesoras y profesores de la maestría que siempre estuvieron pendientes de
este proceso*

Resumen

Los discursos modernos defienden la categoría de infancia moderna, como un sector de la población que goza de derechos inalienables, entre ellos, la capacidad de influir en su propio desarrollo social. De esta manera, es pretensión de esta investigación determinar los sentidos que otorgan un grupo de niños y niñas de 5 a 9 años de edad, en las narrativas acerca de la educación familiar y la educación escolar de tres contextos rurales del Valle de Aburrá. Se emplea una metodología cualitativa de tipo hermenéutica-interpretativa, que posibilita un análisis profundo del estudio de casos. La información generada en conjunto con los niños y niñas, permitió acceder a los sentidos que otorgan a la educación familiar, la cual, es cuidado y protección, pero es al mismo tiempo regulación del comportamiento. Mientras la educación escolar, se comprende como un lugar de aprendizaje, diversiones y obligaciones, donde los mandatos de los padres también operan. Finalmente, se hace énfasis en la necesidad de trabajar en conjunto con los niños, niñas y adultos para dar apertura a sistemas sociales y educativos que integren las necesidades y motivaciones de los niños y niñas.

Palabras claves: Educación familiar, Educación Escolar, Infancia.

Summary

Modern discourses defend the category of modern childhood, as a sector of the population that enjoys inalienable rights, including the ability to influence their own social development. In this way, it is the aim of this research to determine the meanings that a group of children from 5 to 9 years of age give in the narratives about family education and school education in three rural contexts of the Aburrá Valley. A qualitative methodology of hermeneutic-interpretative type is used, which allows an in-depth analysis of case studies. The information generated in conjunction with the children, allowed access to the senses that give to family education, which is care and protection, but is at the same time regulation of behavior. While school education is understood as a place of learning, fun and obligations, where the mandates of parents also operate. Finally, emphasis is placed on the need to work together with children and adults to open up social and educational systems that integrate the needs and motivations of children.

Keywords: Family education, school education, childhood.

Facultad de Educación Tabla de contenido

Resumen.....	iii
Summary.....	iv
Introducción	1
Objetivos.....	3
Objetivo General.....	3
1. Contexto y antecedentes de la Investigación.....	4
2. Ruta conceptual.....	9
2.1 Educación familiar.....	9
2.2 Educación Escolar.....	14
2.2.1 La escuela como espacio normatizador.....	16
2.2.2 Cultura escolar.	17
2.2.3 Relación familia y escuela.....	18
2.3 La infancia.....	19
2.3.1 Cultura familiar.	21
2.3.2 La cultura infantil.....	22

F 2.3.3 Breve Comprensión de los sujetos de investigación.....	22
3. Aproximándonos al Trabajo de Campo.....	25
3.1 ¿De qué trata el paradigma hermenéutico - interpretativo y por qué se aplica a esta investigación?	26
3.2 Técnicas y métodos para la generación de información.....	30Po
3.2.1 Narrativas de imágenes..	30
3.3 Métodos utilizados para el análisis de las narrativas de los niños y las niñas.	32
3.4 Consideraciones éticas.....	32
4. Qué Cuentan los Niños y las Niñas en sus Vivencias, de las Prácticas Educativas Familiares y Escolares	35
4.1 Educación familiar: pautas y estilos de crianza	36
4.1.1 Regulación del comportamiento. corrección, prohibición y amor.....	37
4.1.2 Roles de género. La figura paterna y materna.	43
4.1.3 Aspectos estructurales.....	48
4.1.4 Temas: “asuntos importantes para la familia”.	51
4.1.5 Creencias y valores.....	52
4.2 Educación escolar: “Expectativas, creencias y valores”.....	54



F4.2.1	Educación escolar y crianza.....	55
4.2.2	Los temas.....	56
4.2.3	Relacionales.....	56
4.2.4	Estructurales.....	57
5	Discusiones.....	59
6	Referencias.....	64

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Figura 2. La educación familiar y sus dimensiones 36

Figura 3. Aspectos de la educación..... 54

Índice de Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada..... 76

Anexo 2. “Imágenes utilizadas con los niños y las niñas para las narrativas” 79

Anexo 3. Diseño del consentimiento informado utilizado para la investigación 87

Introducción

En el año de 1989 se lleva a cabo la Convención de los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas, ley 23.849, aprobada y promulgada en 1990. Este organismo internacional reconoce la potestad que tiene en las decisiones que afectan la vida de los niños y niñas en distintas regiones del mundo. En consecuencia, se da un giro a la visión de supremacía de los adultos en el devenir de los sujetos en formación, quedando consignado en los artículos 12 y 13 de dicho documento, la obligatoriedad de escuchar y respetar las opiniones de los niños y niñas.

Por el impacto que tuvo la Convención en la construcción de un discurso empoderado de la infancia, en la actualidad del contexto académico, las investigaciones han considerado las voces de los niños y niñas en relatos relacionados con la violencia, la guerra, el maltrato, el trabajo infantil, entre otras. Sin embargo, se ha restado importancia al estudio de aspectos cotidianos como la educación familiar y la educación escolar, siendo los niños y las niñas actores y participantes fundamentales de estos contextos.

En el presente estudio se consideran las voces de los niños y niñas desde dos énfasis: Los postulados de la Convención y los constructos de las nuevas sociologías de la infancia para quienes este grupo poblacional es considerado como agentes constructores también, del mundo social. En esta medida se trasciende la perspectiva hegemónica de los agentes educativos y familiares en el sentido de concebir la infancia como categoría natural y a los niños y niñas como sujetos pasivos; pero, además, para generar aportes a los estudios sobre cultura familiar y cultura escolar e infancias.

De esta manera, darle un lugar a la voz de los niños y niñas cumple una función social y educativa, porque no solamente se acceden a datos relacionados sobre la familia, la escuela y la educación, sino también a elementos que describen situaciones relativas con la comunidad o sociedad donde transita su vida. Darle un lugar a lo que piensan, dicen y sienten los niños y niñas a cerca de la educación familiar y escolar que reciben, implica reconocerlos desde la apertura de espacios de palabra, desde el contexto educativo y familiar; posibilitando el situarse en la perspectiva que asumen los niños y niñas como sujetos de palabra.

La investigación se divide en cuatro apartados, en los que se brinda al lector una contextualización del problema de estudio y de las categorías teóricas que los cimientan. También se realiza una descripción de la ruta metodológica elegida para dar paso a los relatos de los niños y niñas. Finalmente, se consignan en el último apartado los principales hallazgos y discusiones del trabajo de campo.

Objetivos

Objetivo General

Determinar los sentidos que un grupo de niños y niñas entre 5 y 9 años otorga a la educación familiar y escolar en tres contextos rurales del Valle de Aburrá.

Objetivos Específicos

- Identificar los elementos recurrentes en las narrativas de un grupo de niños y niñas entre 5 y 9 años de tres contextos rurales del Valle de Aburrá a cerca de la educación familiar y escolar en lo relacionado con aspectos estructurales, relacionales y de contenido (temáticos)
- Establecer posibles relaciones entre la educación familiar y escolar en las narrativas de un grupo de niños y niñas entre 5 y 9 años en tres contextos rurales del Valle de Aburrá.

Facultad de Educación **1. Contexto y antecedentes de la Investigación**

“¿Y para qué hay que estudiar?, si mi tío no estudió y tiene mucha plata”

Niño de 9 años municipio de Caldas, Antioquia.

En nuestra práctica como maestras de educación rural, nos vemos confrontadas permanentemente con una serie de tensiones, entre lo que la familia enseña, transmite, cree y exige y lo que la escuela propone como saberes y prácticas; además de las representaciones que se tienen sobre lo que significa la escuela. Se parte de la idea de que los niños y niñas están confrontados constantemente a afirmaciones como: *“una cosa, nos dicen en la escuela y otra en la casa”*; *“la escuela sirve para prepararse para el futuro”*, *“ir a jugar”* y *“a aprender”* o incluso *“para que no se queden en la calle haciendo lo que no deben”*.

De esta manera, tanto en la familia como en la escuela se ponen de manifiesto contradicciones, conflictos y exigencias de los distintos sectores de la sociedad, pues la escuela no es *“una isla separada de la realidad política, económico y social”* (Ibarra, 2013). Ambas instituciones transmiten una cultura con valores deseables, universales o antivalores, que pueden incidir en la construcción de significados y en la formación de la identidad (Ibarra, 2013).

Las representaciones construidas repercuten en las ideas que niños y niñas emplean para significar la educación familiar y escolar; ambas instituciones influyen en las formas de relación que establecen los niños y niñas con los demás, afectando por tanto la construcción del lenguaje, la relación con el entorno, los juegos y el desarrollo de la cotidianidad.

De acuerdo con Espitia y Montes (2009) en su investigación de corte cualitativo *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Sucre-Colombia)*”; los padres integran sus cosmovisiones, paradigmas, expectativas y significados contruidos a partir de factores socioeconómicos, culturales y educativos para formar a sus hijos; los autores determinan que los progenitores aunque cuentan con recursos previos para educar a sus hijos carecen de condiciones necesarias para impulsar el proceso debido a que sus prácticas educativas, hábitos y tiempo son limitados.

Por su parte Posada y Gómez (2002), en la investigación titulada *La crianza en los nuevos tiempos, desarrollada en Universidad de Antioquia*, complementa lo expuesto; los exponentes argumentan que la educación familiar está determinada por las características y lazos interactivos de cada sistema familiar. Aunado a ello, señalan que los siglos XX y XXI han traído consigo nuevos conocimientos y actitudes hacia la educación de las nuevas generaciones, por lo cual, es cada vez más común que los padres y figuras cuidadoras se involucren con el discurso de la crianza humanizada.

Por otro lado, en el proceso educativo los niños y niñas, se enfrentan a disonancias entre la educación familiar y la educación escolar, tal como plantean Mieles y García (2010) en su trabajo *“Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales”* perteneciente a la línea de investigación Crianza y Desarrollo infantil del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Cinde- Universidad de Manizales (Colombia). Aunque el estudio se centra en pequeñas minorías, expone una visión interesante; según los autores entre el tránsito del sistema educativo familiar a la educación escolar los niños y niñas están expuesto a dificultades concernientes a la construcción tanto de la identidad personal como

social, además de la interacción con otros grupos sociales. Para lograr exitosamente la interacción personal con los otros y lo otro cultural, proponen una relación bidireccional entre el entorno familiar y los distintos grupos sociales, lo cual, es clave para la construcción de la identidad (Mieles y García, 2010).

En relación con el ámbito internacional, se encuentra una amplia discusión entre la relación familia y escuela en el proceso educativo de los infantes. Al respecto, Bolívar (2006) desde el contexto español enriquece el tema de interés a través de su artículo “*Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*”. En su trabajo analiza algunos cambios en la configuración de las familias que afectan su implicación y participación en la labor educativa de los centros escolares.

El autor describe distintos enfoques teóricos y prácticos sobre las relaciones familia-comunidad (integración de servicios comunitarios, implicación de las familias, modos de relación), con los cuales se apoya para construir su principal argumento, en el cual, expone la importancia de crear lazos comunitarios entre las instituciones educativas y la familia, invitando a la construcción de redes de relaciones mediante acciones coordinadas e intercambio social. Aboga, por tanto, por la construcción de vínculos estables entre la escuela y el sistema familiar, en los que se reconozca la labor de cada uno y exista cooperación, confianza, compromiso cívico y democrático (Bolívar, 2006).

Por su parte en la investigación *Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad* desarrollada por Villarroel y Sánchez (2002) en Valparaíso Chile, señala una visión contraria a la expuesta por Bolívar (2006), los autores describen mediante un estudio

comparativo cómo la escuela ha abarcado en la actualidad muchas de las funciones que corresponden a la familia en su calidad de agente socializador, de esta manera, tanto padres como infantes otorgan a la educación escolar un valor importante, por lo cual, tienen altas expectativas sobre ésta. A pesar de ello, la percepción de los docentes es contraria, un alto porcentaje de los participantes señalan que la familia concede poca importancia a la escuela; dato que se correlacionan con la falta de compromiso de las familias en las actividades de la escuela a las que son convocados.

Por otro lado, llama la atención en las fuentes revisadas la escasa participación de niños y las niñas en las investigaciones, aunque es reconocida su importancia, sus apreciaciones son poco consideradas. Esto contrasta con las actuales posturas de los nuevos estudios sociales de la infancia en los que se reconoce el papel fundamental de niños y niñas en la co-construcción del mundo social. Sin embargo, resaltan algunos casos, como la investigación desarrollada en América Latina y el Caribe a partir de la creación de la línea de atención para escuchar la voz de los niños, niñas y adolescentes, conocido por sus siglas en inglés como CHI (Child Helpline International); la cual, se crea con el fin de generar datos y analizarlos.

En esta línea, los investigadores aseguran que los niños, niñas y adolescentes de la última década son sujetos que tienen problemas y alegrías; así como penurias y experiencias que los moldearán para el resto de sus vidas. Agregan que son una población con derecho a ser protegida, a ser escuchada sin excepción y a una vida digna. Enuncian la importancia de abrir espacios a la voz de los niños y las niñas, pues sus relatos contienen gran riqueza informativa, histórica y de experiencias que merecen ser escuchadas (Child Helpline International, 2003).

También en España, se ha incrementado el interés por escuchar desde el ámbito educativo, las perspectivas de los niños y niñas acerca de la educación familiar. Se entiende la participación de esta población como un efecto de nuevas concepciones que la comprenden como actores sociales y de pleno derecho, contrario a la idea de un sujeto pasivo dentro de la sociedad (Argos, Ezquerra y Castro, 2011). Esto implica que los niños y niñas sean considerados como personas con conocimientos e intereses acerca de sus propias vidas (Argos, Ezquerra y Castro, 2011).

En síntesis, interesa en esta investigación escuchar los relatos de los niños y niñas de 5 a 9 años que asisten a tres escuelas rurales, ubicadas en los municipios de Barbosa y Caldas, para conocer los sentidos que han construido en relación a la educación tanto del sistema familiar como educativo.

Conocer las representaciones e ideas construidas por los infantes acerca tanto de la familia como de la escuela; permite identificar no solo los sentidos que otorgan a estas instancias; también permite conocer cómo se relacionan los elementos que constituyen la educación familiar y escolar, así mismo, cómo interpretan los niños el lugar del adulto en ambos sistemas.

Facultad de Educación **2. Ruta conceptual**

Son conceptos implicados en esta investigación: educación familiar, educación escolar e infancias.

2.1 Educación familiar

A través del tiempo la familia ha sufrido profundas transformaciones, en los últimos siglos los cambios en la familia nuclear dieron lugar a nuevas formas de configuración. Se comienza a comprender la familia como una construcción no natural, histórica, cultural, social y discursiva. A pesar de estos avances según Beck (2003), los estudios modernos sobre el sistema familiar parecen ser insuficientes para describir sus nuevas formas y dinámicas. Hoy en día, la familia presenta ciertas características que han sido poco exploradas por los modelos de interpretación existentes, incluyendo los investigadores y la población en general.

Con respecto a la evolución del concepto, los historiadores coinciden en que a partir de la modernidad la familia comienza a concebirse como una instancia educadora. En la antigüedad la función de la familia radicaba en la necesidad de prolongar el linaje, garantizar un heredero y un ciudadano para la polis; es el caso de la edad media en la que una familia numerosa era garantía de mano de obra y seguridad (Ariès, 1986). Posteriormente, el concepto familia orientado desde una visión cristiana, hizo hincapié en limitar la autoridad del *pater familias* y en los deberes de padres e hijos.

Como resultado de las transformaciones, especialmente en Europa occidental durante los siglos XVII y XVIII, en el ámbito económico, político, social, ideológico y arquitectónico, se

hizo posible la separación entre la vida privada familiar y lo público. Además, se reconoció a los niños y niñas como especificidad, lo que trajo consigo, el sentimiento de infancia, un sentimiento bifronte: al niño se le ama, pero también se le disciplina, normatiza y castiga (Ariés, 1986).

En este proceso la madre jugó un papel fundamental en la organización, gestión de la familia, supervivencia y educación de los hijos. Los historiadores han mostrado que los niños antes de ser educados por la familia fueron entregados a otras personas como a la vicefamilia en Roma, a la nodriza, al preceptor y al monasterio. Lo interesante del proceso, es cómo se constituye la familia burguesa, la cual hace una ruptura entre lo público y privado; donde otorga a la madre el espacio de lo privado separándola de la producción, mientras al padre se le asigna el rol de la manutención de la familia; así mismo, en este cambio el niño es separado del mundo adulto. Gracias a esta transformación se cimientan las bases para construcción de la educación familiar y escolar propiamente dichas (Ariés, 1986).

La familia se constituye en una institución con espacios cotidianos donde niños y niñas construyen su identidad, debido a que son contextos de crecimiento, normatización y aprendizaje de hábitos y rutinas donde circulan ideas, sentimientos, actitudes, conductas, referentes y tradiciones, que los adultos legan a los recién llegados y que constituyen el material identitario para su humanización. Además, en la familia también ocurren desencuentros, conflictos, dificultades con la transmisión y luchas generacionales. La educación familiar, es producto de lo que circula en el microsistema social, compuesto de diálogos, relaciones, contradicciones, ejercicios de poder, sumisión y dolencias (Santos, 2015), donde se refleja lo que cada sociedad ha concebido como educación y familia.

Gracias a los cambios introducidos en el concepto de familia, se empezó a concebir la educación familiar en términos como crianza y socialización, regida por procesos de regulación, subjetivación, normatización, atención, cuidado y protección de los niños y niñas. En este sentido, Kant (1803) articula la educación al cuidado: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante” (p. 3).

Por su parte, para Meirieu (2003) “la educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar, un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (p. 9).

Hay que señalar que no existe un patrón exclusivo de crianza aplicable a todas las culturas, por lo tanto, estudiar las creencias, pautas y prácticas de crianza de una comunidad requiere conocer su contexto, la cotidianidad donde son implementadas y descifrar los significados a partir de las condiciones de vida de los padres y de los principios que las guían (Tenorio & colaboradores, 1998). Por ello, es común que se construyan relaciones familiares mediadas por tácticas, estrategias o prácticas que determinan la “intencionalidad” empleada por los padres en la crianza de los niños y niñas. Ceballos y Rodrigo (1998, citados en Ramírez, 2005), afirman que al hablar de prácticas de crianza se tienen en cuenta tendencias globales de comportamiento en cuanto a las prácticas más frecuentes, sin embargo, no todos los progenitores hacen uso de estas, sino que son un cúmulo de tácticas flexibles.

Ciertas prácticas de crianza son puestas en circulación por la familia y la comunidad porque se cree que aseguran la supervivencia y salud de los niños y niñas; al mismo tiempo porque se piensa perpetúan el linaje, aseguran la transmisión de valores sociales y culturales a las futuras generaciones. Los cuales, desarrollan en los niños y niñas capacidad para auto-suministrarse económicamente y proveer seguridad a los miembros de la sociedad (Evans & Myers, 1994).

Palacios (1988, citado en Ramírez, 2005), postula que las prácticas de crianza están determinadas por una serie de factores que involucran a los padres, niños y situaciones tales como sexo, edad, personalidad, nivel educativo, entre otras. Musitu, Román y Gracia (1988); Lobrien (1996), Rauh, Wasserman y Brunelli (1990); (citados en Ramírez, 2005) relacionan los estilos de crianza con la complejidad de la estructura social dentro de la cual se incluye el nivel educativo, ingresos, calidad y vivienda. Además, intervienen procesos de aculturación determinados por una compleja estructura y variabilidad de las relaciones, que se encuentran implicados con dos procesos psicosociales propios de la crianza: las pautas y las creencias.

Las pautas se refieren a la normatividad aplicada por los padres para regular el comportamiento de los hijos e hijas, portando significaciones sociales acordes a la cultura de la que se desprenden. Las normas de crianza, se derivan de patrones e involucran estilos y tipos de cuidados, generalmente aceptados, estas determinan, en gran parte, los comportamientos que se dan frente al nacimiento de un niño y su infancia; también influyen en la niñez, la adolescencia y la manera en que esos niños ejercen las funciones paternas como adultos (Evans & Myers, 1994).

Las creencias estarían vinculadas con los conocimientos, justificaciones y certezas compartidas dentro de un grupo; dan soporte y seguridad al tipo de crianza que adoptan los padres. En las creencias, confluyen tanto conocimientos prácticos acumulados con el tiempo como valores priorizados a nivel social/familiar. Las particularidades de la crianza se justifican en la tradición, mitos y sistemas religiosos subyacentes de la cultura, las creencias y, responden tanto a las necesidades de los individuos como a las demandas de la cultura (Evans & Myers, 1994).

Las creencias acerca de la crianza crean estilos permeados por ideas y costumbres generacionales que van de la mano de unos patrones ya establecidos, como es el caso de los roles y relaciones de poder entre los integrantes de la familia; en esta dinámica se establecen estilos de “cuidado y cuidadores” (Evans & Myers, 1994).

Las pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza, como lo plantean Evans y Myers (1994), ayudan a comprender, apoyar y mejorar los procesos de crianza, en tanto que, responden a la diversidad dentro de la misma cultura, respetan las razones de los valores culturales y proveen continuidad durante los tiempos de cambio rápido. Así mismo, intermedian entre las nuevas prácticas que no son apropiadas en contextos variantes, por lo cual, permiten la creación de vínculos particulares (familia) con culturas dominantes (sociedad).

Por su parte, la familia es en sí misma un proceso de socialización Santos (2015) donde se construyen un conjunto de relaciones, se crean formas de vivir y de satisfacer necesidades emocionales. Es un entorno de intimidad, de socialización el cual alterna con el ambiente comunitario, dura toda la vida; se perpetúa en la medida que se interactúa con otros

microsistemas que ofrecen situaciones de aprendizaje y van creando nuevas expectativas en las personas. Al mismo tiempo, es un proceso modelador y creador, por el cual la cultura se transmite en orden generacional, marcando las pautas de conducta individual que se desarrollan en relación con el otro. Para Amar, Abello y Tirado (2004) la socialización constituye el espacio en el que el perfeccionamiento del sujeto humano toma su carácter de historicidad y construcción colectiva, articulado a una red de significados, tejidos desde la diversidad de creencias, valores y experiencias de paternidad, maternidad y crianza.

2.2 Educación Escolar

Otro concepto implicado en esta investigación es el de *educación escolar*. Tal como ocurrió con la familia los historiadores señalan que la escuela se configuró como institución entre el siglo XVI y XVIII; pero solo a partir del siglo XIX se extendió según Pineau (2001), como forma educativa hegemónica en todo el globo (...) se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos (pp. 27-28); es así como la educación escolar comienza a ser reconocida como microsistema facilitador y de apoyo para los niños y niñas en su formación; como estamento donde estos son ingresados para alejarlos de la calle, evitarles el peligro y brindarles conocimiento.

Por su parte Varela y Álvarez (2004, citando a Talcott Parsons), presentan una comprensión distinta, en la que exponen el origen de la escuela desde un proyecto de la Casa Blanca en su preocupación por mantener una posición hegemónica en el mundo. El artículo

publicado por Parsons en 1964 resume como funciones esenciales de la educación escolar por un lado la socialización y por otro, la distribución del capital humano.

La educación escolar, surge como maquinaria o especie de empresa utilitaria, en un sistema de producción burguesa que produce sujetos a escala, con unas características específicas, acordes con las fuerzas dominantes a nivel político y religioso, del momento histórico. A su vez, Parsons considera el sistema escolar como un órgano socializador fundamental y básico, que permite a los niños y niñas emanciparse, salir de la particularidad de la familia y establecer relaciones de tipo más universal e integrarse a la sociedad como sujeto pleno de derechos.

Por otro lado, Masschelein y Simons, (2014) consideran la educación escolar como una invención específica de la polis griega, pensada para introducir a los niños y niñas en el mundo. Su propósito principal, es equipar a los niños y niñas con una gama de conocimientos y habilidades propios de una ocupación, de una cultura o de una sociedad. En especial, la enseñanza se rige por principios de disciplina y obediencia, que sirven como medio para cumplir con el rol otorgado a la escuela: lugar de socialización secundaria, donde los infantes alcanzan unos logros previamente trazados, para adherirse de forma exitosa al entramado social de un mundo multicultural.

Dewey (1963), en relación con lo expuesto, argumenta que la relación entre el sujeto en formación y el docente facilitador, corresponde a un vínculo en el que el adulto potencia las capacidades de los niños y niñas, fomentando el desarrollo de procesos psicológicos y sociales. La propuesta de Dewey (1963), incluye un elemento importante, el *papel del estudiante en el*

proceso educativo, el autor concibe el aprendizaje como un proceso que recae esencialmente sobre el sujeto; lo cual, no implica poco valor del maestro, por el contrario, es una herramienta clave en el proceso de construcción y transformación de los miembros de la sociedad.

2.2.1 La escuela como espacio normatizador. De acuerdo con Narodowski (1994), la escuela emerge como institución de encierro, a esto se le denominó *escolarización*; dispositivo que la modernidad construye para concentrar a la infancia en un espacio determinado. El origen de la escuela está ligado a las clases sociales: en la clase alta prevalecía la enseñanza de materias literarias, lenguas y prácticas de entretenimiento; mientras que en la clase pobre se evidenció de manera más clara el rigor en el castigo, sometimiento a las órdenes, distanciamiento social, separación de los niños y de los adultos.

Foucault (1985), estudia a profundidad este fenómeno del encierro desde el concepto del *secuestro*, allí desmantela el modus operandi de las instituciones modernas, quienes retienen los cuerpos para mantener el poder disciplinario y normativo. Tales cuestiones, se evidencian en la escuela actual, los niños deben permanecer allí por determinado tiempo, deben justificar las llegadas tarde, cumplir un reglamento interno, lo cual indica que deben estar bajo el poder de una autoridad y ser permanentemente vigilados.

En muchas ocasiones, la escuela y la pedagogía han legitimado ideas normalizadoras y normalizadas sobre el ser humano a formar, instruir y educar, que han implicado un direccionamiento y conducción específica de los niños y niñas, con innumerables e inesperados efectos en sus vidas y en las relaciones establecidas con pares y adultos.

En síntesis, la escuela como institución formal-social está encargada de llevar a cabo la educación en una forma estructurada, organizada, apoyada por planes y programas de estudios impartidos en diferentes niveles. Además, pretende ayudar a formar a los niños y niñas para que realicen diferentes papeles en la vida social, gracias a su labor la población infantil desarrolla aptitudes físicas, morales y mentales que ayudan en la formación de los sujetos y contribuyendo en su integración social. Finalmente, la escuela de hoy busca desarrollar estrategias pedagógicas fundamentadas en la construcción de aprendizajes significativos.

2.2.2 Cultura escolar. En términos generales, la cultura escolar es definida como los “patrones de significado transmitidos históricamente y que incluye normas, valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar” (Stolp, 1994). La cultura escolar es el código informal que establece “como hacemos las cosas aquí” (Bower, 1966), Este sistema de significados generalmente remite a lo que la gente piensa y a las formas en que actúan. Algunos autores tienen una visión más bien holística (Hargreaves, 1995) sobre cultura escolar, mientras otros enfatizan el hecho de que toda cultura escolar incluye diversas subculturas en su interior (Firestone y Louis, 1999).

La cultura escolar, es un conjunto de símbolos, saberes, ideologías, valores y prácticas; centrados en el estudio de las prácticas escolares que constituyen la identidad de la escuela (Elías, 2015). Comprende todas las relaciones sociales que se encuentran consolidadas en su interior, donde los significados compartidos permiten establecer diálogos, comportamientos y relaciones en la escuela. Cada institución educativa posee una idiosincrasia establecida sobre el universo multicultural que la rodea, por lo cual, su singularidad cultural se instaura en cada

proceso institucional, ejerciendo un impacto latente en el proceso formativo (Manual N°2 de cultura escolar 1991).

2.2.3 Relación familia y escuela. El niño desde que nace está “intervenido” por el mundo de los adultos; primeramente, por el seno “familiar” y, posteriormente por otras instituciones como la escuela. Los dos sistemas mencionados convergen en la intencionalidad de formar, educar para la vida: son dos mundos en relación constante con el niño y niña. Según Brinkmann, (1996) la relación entre familia y escuela es de utilidad mutua, marcada por acciones de reciprocidad y relaciones de poder que se ejercen principalmente sobre el alumno y alumna – niño y niña. En particular, algunos aspectos de la función de la familia están sujetos a los aprendizajes académicos, es decir que, las relaciones que la componen se basan en el dar-recibir y éxito-fracaso de acuerdo con el rendimiento escolar de los infantes.

La necesidad de compartir un sentido educativo entre padres y centros educativos es objeto de investigación en la medida que se ve como una interacción positiva para alcanzar no solo un adecuado rendimiento académico, sino que apunta también al desarrollo de los hijos-alumnos en todos los aspectos, preparándolos para la vida adulta y, en particular, en el logro de comportamientos ajustados a los diversos contextos en los que se desenvuelven. Tal sinergia que se plantea entre la escuela y la familia esboza interrogantes en relación con la necesidad de generar acciones donde los niños y niñas reciban enseñanzas afines por parte del hogar, la escuela y la sociedad (Brinkmann, 1996).

La coordinación educativa como elemento fundamental de la participación de la familia es un factor relevante en el rendimiento de los alumnos; por encima de elementos como la

estructura familiar y el nivel socioeconómico o educativo de los padres. Es por ello que, la valoración de las familias acerca de los centros educativos y de los profesores, así como sus expectativas respecto al logro de sus hijos, están relacionadas con la colaboración y participación en las escuelas, contribuyendo decisivamente a crear un clima que puede propiciar un entorno educativo familiar favorable para que la educación escolar discurra con éxito (Santos, 2015).

A pesar de la importancia de lo expuesto, según Santos (2015) la escuela ha llegado a representar una carga que repercute tanto en el sistema familiar como en las actividades rutinarias (por ejemplo, la recreación) de los niños y niñas, donde el sentido social de ambas instituciones sociales se ha desvirtuado, convirtiéndose la una para la otra en un motivo de tensión en las relaciones, transiciones y subjetividades de los niños y niñas.

2.3 La infancia

Corresponde a una realidad construida que se configura de acuerdo con una sociedad y momento histórico dado; a la que se le atribuyen diferentes imágenes, funciones, valoraciones y significados (Runge, 2008). La historia de la infancia se teje mediante una serie de aproximaciones entre adulto y niño, de las cuales, surgieron prácticas de crianza que varían según la época, ya que, años atrás los niños y niñas eran parte de las actividades cotidianas y participaban al igual que los adultos en actividades productivas, lúdicas y educativas (Narodowski, 1994).

Posteriormente, surgirá una nueva concepción de infancia en la cultura occidental, donde emergen dos sentimientos particulares acerca de la infancia, Ariès (1986), los denomina “Mignotage”, el cual permite reconocer cierta especificidad del niño y se despiertan algunos

sentimientos o actitudes femeninas: Como es el cuidado de la madre y de las “nurses”. Este movimiento comienza a generarse a partir del siglo XVII, marcado por una actitud que demuestra la dependencia personal del niño al adulto y la necesidad de ser cuidado y protegido por éste. En consecuencia, se conforma un segundo sentimiento respecto a la infancia, proveniente de la necesidad de convertirla en objeto de estudio y normalización mediante el proceso de escolarización, donde entran en vigor figuras importantes como los pedagogos y la escuela.

El siglo XVII, trajo consigo un aumento sustancial del interés por la infancia, se comienza a concebir a los niños y niñas desde el punto de vista antropológico y teológico como seres maleables, tabulas rasas, materiales en bruto que se pueden pulir y transformar. Por ello, se fomentó su educación bajo la dirección de moralistas, pedagogos y de la iglesia que defendía una idea de infancia en la que los adultos eran responsables de la educación, cuidado y protección de los niños y niñas (Ariès, 1986). La pedagogía comienza, por tanto, a producir discursos con el objetivo de generar conocimientos que relacionaran la escuela con la educación formal de la infancia, es decir que, se enfatizó en la importancia de su papel en la adaptación de los niños y niñas a la sociedad.

Actualmente, el proceso de construcción de la categoría infancia (niños/niñas), permite evidenciar que en los últimos tiempos ha emergido una necesidad de comprender y dar participación a los niños en la sociedad, ya que, no se consideran sus opiniones en los temas que los afectan, por lo que, los niños y niñas no disfrutaban de un ejercicio de plena participación como estableció la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989. En lo que respecta, al

presente estudio se hará referencia a la infancia, como el grupo social que conforman los niños y las niñas.

2.3.1 Cultura familiar. La cultura familiar se entiende en esta investigación, como un sistema simbólico y material que caracteriza a un grupo específico. Toda cultura, especialmente la familiar, se caracteriza por el desarrollo de comprensiones específicas de la vida y del mundo; orientados por saberes que determinan prácticas, hábitos, rituales, normas y tradiciones.

Según Martínez (2006) la cultura familiar es el nicho evolutivo por excelencia a través de la cual los niños y niñas alcanzan distintas dimensiones del desarrollo, tales como la dimensión codificativa, la adaptativa, la proyectiva y la introyectiva (p. 60). La construcción de matrices de valores, tanto a nivel personal como grupal, permite dentro de la cultura familiar, perfilar el horizonte existencial para dar respuesta al cómo vivir y qué significado damos a nuestras acciones vitales, de tal manera que podamos orientar nuestra vida hacia el alcance de la felicidad propia y favorecer la de los otros.

Por ello, en el logro del desarrollo de los niños y niñas, es necesario la guía de un adulto que los acompañe a encontrar su camino en la vida (Van Mannen ,1998). De acuerdo con Martínez (2006) “todos los niños deberían poder esperar de sus padres y de sus profesores un sentido de compromiso con la vida porque todos los niños necesitan dirección- aunque sólo sea una dirección que confirme que las opciones que toman son las correctas” (pp. 115-116).

Sin embargo, a pesar de la importancia de la cultura familiar, con frecuencia los modelos de análisis sobre la vida familiar y de la educación infantil han reducido la complejidad que representa, dejando de lado el universo de afectos, interacciones, relaciones y las rutinas que la

componen. Los estudios en la materia tienden a desfigurar la realidad de estas relaciones y sus determinantes (Escolar, s.f.).

2.3.2 La cultura infantil. En el momento, en que los niños y niñas comienzan a ser reconocidos no sólo como sujetos sino como actores de su propio sentido de vida y productores de su mundo social, se construyen prácticas que definen su quehacer. La incursión de una visión distinta sobre los niños y niñas implicó reconocer la existencia de una cultura infantil, donde estos recurren constantemente al mundo del saber para resolver, proponer hipótesis y explicar estrategias acerca de situaciones de su vida cotidiana, lo que deriva en la estructuración, construcción de sentidos y simbolización de espacios sociales, físicos, materiales, reglas, patrones e imágenes del mundo (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

En consecuencia, en la actualidad se persiguen, formas pedagógicas, sociales y políticas de intervenir a favor del futuro promisorio de los niños y niñas. Todas estas miradas, transformaciones, intereses, particularidades, intervenciones, configuraciones permean los vínculos, abstracciones, sentidos y significados sobre estos, los cuales están representados en su cotidianidad, comportamientos y prácticas; creando en la sociedad moderna una cultura infantil (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

2.3.3 Breve Comprensión de los sujetos de investigación. Aunque cada niño y niña es un mundo distinto, caracterizado por situaciones sociales y contextuales diversas, en esta etapa de los seis a nueve años la mayoría se enfrentan a un momento evolutivo determinado por la incursión a la vida escolar. Lo que resalta en este momento vital son los vínculos que se forjan fuera del ámbito familiar (Pizzo, 2006), los niños y niñas se enfrentan a nuevas normas, prácticas

y contextos que en ocasiones están en disonancia con lo aprendido en el sistema familiar.

Surgiendo conflictos, entre las fuentes de autoridad y conocimientos que representan la escuela y los padres (Equipo Editorial, 2018).

Se muestra las problemáticas del contexto en el que se desenvuelven los niños y las niñas de la investigación, como una forma de hacer entendibles sus dinámicas y como su contexto incide en su forma de ver el mundo.

Comenzamos diciendo que se utilizan como únicos criterios de inclusión, estar en un rango de edad entre los 5 y 9 años de edad, vivir en uno de los municipios - Barbosa - Caldas y, por último, ser estudiante de las instituciones elegidas. Participaron en esta investigación tres estudiantes de cada institución de forma voluntaria. En total fueron nueve niños y niñas entre cinco a nueve años de dos instituciones educativas ubicadas en localidades rurales de Barbosa y Caldas, municipios del departamento de Antioquia. Los participantes provienen de familias de estratos uno y dos, cuyos padres se dedican a oficios varios. Un amplio porcentaje pertenece a familias de escasos recursos, madres cabeza de familia y con familias extensas conformadas por la presencia de abuelos u otros miembros de la familia.

Ambos municipios se encuentran dentro del rango de lugares con mayor desigualdad en la calidad de vida en las zonas rurales, presentando altas tasas de desempleo, viviendas en mal estado, altos índices de inseguridad y mal sistema de transporte. El municipio de Barbosa, presenta falencias importantes en temas de calidad en la educación y deserción escolar que parten de la baja cobertura en todos los niveles educativos que se agravan por factores asociados al mal transporte hasta los establecimientos educativos, bajo interés de los padres de familia por

la educación de sus hijos y pocas estrategias enfocadas al desarrollo de programas de educación flexible (Plan de desarrollo Barbosa, 2016).

Por su parte, en el municipio de Caldas resalta el aumento embarazos en los adolescentes, violencia intrafamiliar, falta de oportunidades, abuso sexual, inasistencia alimentaría, desnutrición, madres adolescentes gestantes, abandono, negligencia, desplazamiento, consumo de sustancias psicoactivas, acoso escolar, situación de pobreza, entre otros (Plan de desarrollo Caldas, 2016).

Facultad de Educación **3. Aproximándonos al Trabajo de Campo**

Las narraciones de los niños y niñas participantes del presente estudio se convierten en la principal fuente para generar información y develar a través de sus relatos los sentidos acerca de la educación familiar y escolar en la que están inmersos, presentando una reflexión desde las voces silenciadas por el ejercicio de poder de los adultos.

Escuchar lo que narran posibilita ampliar la visión de la realidad educativa, desnaturalizar la concepción de infancia que se tiene por parte de los agentes educativos (padres y maestros) y supone romper mitos o creencias para transformar la mirada construida sobre la infancia. Escuchar sus voces, es un giro de categorización y un reto a la hora de asumir que la infancia, debe participar y ser tenida en cuenta, porque son miembros activos de la sociedad en la que están insertos.

De esta manera, de acuerdo con el momento vital en el que se encuentran los niños y niñas, se propone una metodología de corte cualitativo-hermenéutico, gracias a su flexibilidad permite adaptarse a cada momento y circunstancia de la realidad estudiada. Su riqueza metodológica, proporciona herramientas pertinentes para analizar y comprender las narrativas de los niños y niñas, debido a que parte de un principio holístico, donde toda la información generada en la relación investigador-sujeto de investigación, se retoma como elementos de análisis para la identificación de los significados construidos por los niños y niñas acerca de la educación del sistema escolar y familiar (Rodríguez, Gil y García, 1999). En esta medida, se parte de algunas categorías que orientan el estudio, sin embargo, la investigación es receptiva al surgimiento de

nuevas que se construyen desde el contacto con los sujetos de investigación, dando lugar a lo espontáneo en las narrativas.

La elección de una metodología cualitativa, implica leer a los sujetos de investigación desde su complejidad, es decir que, evita una visión fragmentada de la realidad, dando peso a las distintas dimensiones que son propias de la red de relaciones en las cuales se construye el sujeto. Por lo cual, el investigador no se piensa como un sujeto fuera de la realidad, por el contrario, se reconoce e identifica en el entramado social, lo cual, lo dota de herramientas para analizar esa realidad que lo toca en ciertos aspectos.

En el contexto particular de la presente investigación, nos reconocemos como sujetos insertos en la cotidianidad de los niños y niñas que hicieron parte de esta, debido a que en su totalidad son estudiantes con los que se tiene contacto diario, es por ello que, la elección de la metodología de corte cualitativo se erige como la adecuada para dar desarrollo al proyecto, debido a que no establece una relación rígida entre observador y observados, por el contrario, invita a una participación activa dentro de la realidad que se pretende conocer.

3.1 ¿De qué trata el paradigma hermenéutico - interpretativo y por qué se aplica a esta investigación?

Partiendo de la breve realidad contextual enunciada, se elige un modelo de investigación hermenéutico-interpretativo, basado en los conceptos de la teoría interpretativa, la cual, impulsa el desarrollo de estudios mediante diseños narrativos biográficos (Álvarez, 2012). El objetivo del enfoque se encamina más a la comprensión; interesándose por las interacciones y negociaciones que se dan en las diferentes situaciones sociales, a través de las cuales los individuos construyen

sus expectativas acerca de qué comportamientos son adecuados, correctos o prudentes. Al mismo tiempo, de acuerdo con el texto “la naturaleza del conocimiento didáctico: el debate epistemológico”, busca comprender los procesos simbólicos y mejorar el campo de actuación social (como se citó en Álvarez, 2012, p. 5).

La perspectiva hermenéutica interpretativa, permite construir una mirada alternativa en la comprensión de los sentidos atribuidos al sistema educativo y familiar desde la concepción de los niños y niñas, retomando las representaciones construidas en los aprendizajes que provienen de diversas situaciones y ámbitos (familia- escuela), en palabras de Botía (2002), se asigna relevancia a la construcción de la subjetividad por medio del discurso y cómo este tiene relación directa en la forma como los sujetos experimentan y significan el mundo.

En especial, este es un terreno poco estudiado en educación, pues los contextos familiares y escolares son dirigidos por adultos bajo el margen de unas condiciones sociales predeterminadas y aceptadas de acuerdo a los imaginarios, etapas y características que imponen lo “normal” en relación a los niños y niñas. La elección de enfoque permite partir de la descripción e interpretación para identificar componentes relevantes y nudos críticos, en cuanto a cómo los niños y niñas de tres instituciones educativas significan y relacionan la educaciones mencionadas.

La investigación se adhiere, por tanto, a una de las vertientes metodológicas de la perspectiva hermenéutica, el estudio de *caso múltiple*, este tiene como finalidad ubicar situaciones, sucesos o fenómenos concretos desde la singularidad de los sujetos, develando realidades particulares de los contextos de determinado grupo o individuo (Botía, 2002). La

captación y procesamiento de la información se caracteriza por la flexibilidad metodológica y variedad en la aplicación de técnicas; como la entrevista semi-estructurada, la cual, es empleada para la construcción de narrativas.

En concordancia, se elige un diseño de investigación *narrativo* donde interesa conocer e identificar las experiencias, percepciones y significados que emergen en los relatos de los niños y niñas con el objetivo de describirlos y analizarlos, desde su subjetividad y entorno (Salgado, 2007).

La narrativa es una herramienta potente de la vida cotidiana, en palabras de Duch y Chillón (2012, p. 295) “el vivir es una praxis narrativa”, a través de la cual se acceden a símbolos, imágenes y se construyen representaciones que nos conectan con la naturaleza tanto ontológica como epistemológica del lenguaje. Por medio de la narración, el entramado social acoge al sujeto en formación para posibilitarle herramientas con las cuales narrarse y narrar a los otros, en un intento constante por construir la identidad propia. De esta manera, tanto la escuela como la familia operan como espacios de acogida en los cuales el sujeto se desarrolla en una praxis constante que posibilita la inserción de los infantes en el contexto que los rodea (Milstein, 2006).

La narrativa toma en cuenta el contexto propio en el que se enuncia la palabra (Llobet, 2014) porque allí se entretajan posiciones culturales, socioeconómicas, de acciones particulares en la relación de mundos objetivos y subjetivos que no se deben separar, ya que, permiten parafrasear las situaciones de cada niño(a) y sus familias en relación con un mundo establecido y regulado por instituciones, como es el caso de la escuela.

Dicho lo anterior, la narrativa posibilitada por medio de la entrevista con los participantes de las escuelas rurales de Barbosa y Caldas tender un puente de acceso al conjunto de sentidos y significados construidos por estos en la red de relaciones que representan la educación familiar y escolar, permitiendo identificar formas de actuar, pensar y sentir que se hacen visibles en el acto de narrar, cuya función consiste en un “ir y volver del yo, de adentro/afuera” (Murillo, 2016 p.11). Su aplicación en la investigación permite visibilizar el contexto en que viven los niños y las niñas, las implicaciones culturales y sociales en la constitución de su ser en relación con el otro y los otros; rompiendo paradigmas, ideales y universalidades. Así mismo, ayuda a plasmar las condiciones subjetivas, objetivas y las pautas institucionalizadas que rodean la vivencia de los niños y niñas participantes.

De acuerdo con Milstein (2006) dar voz a las narraciones de los infantes es reconocer que son portadores de información la cual ellos amplían, reorganizan e interpretan. El mundo o entorno que habitan es accedido por medio de las normas y reglas de los adultos, sin embargo, las adoptan de acuerdo a su modo de ser y estar, el cual es aún inmaduro debido a que carecen de ciertas convenciones que caracterizan el discurso oficial adulto. A pesar de su incipiente proceso de desarrollo, Milstein (2008) los encuadra como actores políticos de su contexto, la autora describe en su texto “Niños y niñas que enseñan: el grito de justicia” una situación violenta ocurrida en el aula de clase, frente a la cual, los estudiantes se revelan logrando que se haga justicia. Este hecho en particular, sirve como base para evidenciar el importante rol de los niños y las niñas en cuanto a su capacidad de agenciamiento de la vida social.

En síntesis, el uso de la narrativa generada por medio de entrevistas tiene como objetivo acceder a los sentidos que ha construidos los infantes acerca de dos sistemas sociales que los

atravesan de manera significativa en su proceso de desarrollo. La narrativa, permite, por tanto, visualizar por medio del lenguaje la forma como ven, sienten, piensan, actúan y reflexionan los infantes de las tres instituciones de los municipios Barbosa y Caldas, sus experiencias en educación escolar y familiar.

3.2 Técnicas y métodos para la generación de información

La generación de información con los sujetos participantes se basó en el uso de entrevistas semi-estructuradas, en las que se generaron narrativas por medio de imágenes, grabaciones y tomas fotográficas (Banks, 2010). La narrativa generada por medio de entrevistas e imágenes, posibilitó desarrollar el estudio dentro de un ambiente de seguridad y comodidad, se propiciaron temas de interés para los niños y niñas que los mantuvieron participando activamente en las actividades desarrolladas.

Los encuentros se desarrollaron en un lenguaje sencillo y adaptado al momento evolutivo de los niños y niñas, de esta manera, el vínculo directo que como investigadoras nos une a estos, posibilitó que las sesiones de trabajo se desarrollaran de forma fluida, dando protagonismos a los niños y niñas para que se expresaran con libertad de temas como rutinas, hábitos, normas, comportamientos y gustos tanto en la familia como en la escuela.

3.2.1 Narrativas de imágenes. Esta técnica consiste en una organización intencional de la información, presentada mediante una imagen o secuencia de imágenes, donde el objetivo es escuchar las historias que cuentan los niños y niñas a través de las imágenes presentadas e identificar cómo se asocia lo narrado con sus vidas. Según Banks (2010) “las estructuras de las narrativas se establecen y entienden por convención y no son innatas o universales”, por lo que se

parte de la premisa de que cada niño y niña entrevistado en esta investigación, percibe de manera diferente cada una de las imágenes que se les presentan, narrando según su contexto el significado que tienen estas.

Así mismo este autor, distingue dos tipos de narrativa de imagen, “la interna y la externa”. La narrativa interna, es cuando se da una respuesta descriptiva e interpretativa, a la pregunta, ¿qué ves en la imagen?, o ¿qué aparece en esta imagen? La narrativa externa, es la historia que se construye alrededor de preguntas como ¿quién hizo la imagen?, ¿cuándo la hizo?, ¿por qué la hizo? (Banks, 2010). La presente investigación, retoma especialmente la narrativa interna de imágenes que, permite obtener información acerca de los sentidos construidos sobre los sistemas educativos familiares y escolares, evidenciados en los relatos de los niños y las niñas al observar las imágenes.

Por otro lado, se hace uso de la fotografía debido a su capacidad para generar de forma espontánea relatos y narraciones mediante la producción de imágenes internas que conectan a los sujetos con el contexto de la ilustración presentada (Silva, 1998). La fotografía o imagen no tiene significación en sí misma, su sentido es exterior a ella, está esencialmente determinado por su relación afectiva con el objeto (lo que muestra) y con su situación de enunciación (con el que mira).

En este sentido, la foto no muestra un objeto o una persona, sino su huella y su índice, lo cual, incita a los sujetos a traspasar las evidencias, a romper el marco de lo obvio para alcanzar lo que está detrás, como un intento por captar lo real. Las fotos son un tesoro (de cultura) visual que hay que descubrir y revelar; estas permiten identificar qué muestran, qué ocultan y cómo

configuran eso que se muestra u ocultan en la cotidianidad. De este modo, esta técnica permite acceder a las narraciones de los niños y las niñas, sus experiencias y sentidos frente a la educación en el ambiente escolar y familiar.

3.3 Métodos utilizados para el análisis de las narrativas de los niños y las niñas.

Se lleva a cabo el análisis de la información propuesta por Rodríguez, Quiles y Herrera (2005), la cual consta de varios pasos para direccionar los registros de manera organizada; estos son: *familiarización, recopilación de respuestas, reducción y condensación de la información*, aspectos centrales de la indagación, agrupamiento preliminar o clasificación, categorización, comparación y contraste de categorías.

Para el análisis de la información se hace uso de los datos generados mediante la observación durante el trabajo de campo, con el fin de establecer relaciones en las respuestas y las narrativas de los niños. Teniendo los referentes mencionados al inicio, se realiza un análisis en espiral, el cual permite ir y volver constantemente sobre otros episodios de producción de la información y análisis, por tanto, es un proceso no secuencial. La información obtenida se analiza e interpreta de acuerdo con las categorías emergentes. Además, teniendo en cuenta unos criterios orientadores que permiten sistematizar los datos en categorías emergentes o que están en relación con las preguntas orientadoras de la investigación. Se realiza una síntesis y agrupamiento a partir de categorías, tópicos o ejes temáticos. El producto en esta fase lleva a la elaboración de los resultados de la investigación (Rodríguez, Gil & García, 1999)

3.4 Consideraciones éticas.

Partimos de la necesidad de incluir en la presente investigación la voz de los niños y niñas como principales actores y constructores de su realidad, de esta manera, su participación se convierte en la principal fuente de información para acercarnos a los sentidos que han construido en relación los sistemas educativos familiares y escolares. Es por ello que, el ejercicio investigativo se encuentra condicionado en todo momento por el sentido de compromiso y honestidad de las investigadoras con las instituciones.

Por tal motivo, los niños y niñas son la fuente de validación principal en relación a los hallazgos y la precisión con que fue comprendida su experiencia. Para conocer los sentidos construidos por los niños y niñas se busca en todo momento respetar sus derechos y bienestar manteniendo un margen de respeto frente a su vulnerabilidad como sujetos en proceso de formación.

En consecuencia, según Gaitán (2006, citada por Barreto, 2011, p. 636) “es esencial recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos”. De igual manera, se reconoce que uno de los ámbitos críticos de la investigación cualitativa está en su capacidad para transmitir de forma precisa las experiencias de los participantes en el proceso de análisis de la información, es por ello que, en la investigación se emplean distintas técnicas, incluyendo la observación participante, para acceder a las narrativas de los niños y niñas con el objetivo de contrastar la información y obtener puntos de convergencias que nos acerquen a los sentidos construidos por estos, en consecuencia, se procura llevar un registro riguroso de los datos recabados

Finalmente, la investigación se nutre de los siguientes principios.

3.4.1 Participación. Implica la creación de condiciones para que los niños(as) ejerzan su derecho a decidir buscando garantizar la vinculación espontánea y motivación permanente de los investigados.

3.4.2 Respeto. Según Belmont (1979), incluye el trato de los individuos como agentes autónomos y proteger a quienes pretenden reconocer la libertad del niño(a) para actuar bajo sus propias convicciones, requiere de la claridad y oportunidad si el niño quiere acogerse.

3.4.3 Información. Consiste en describir con detalles todo lo referente a la investigación a realizar; en la cual se les hace saber a los participantes las responsabilidades del investigador los probables riesgos y beneficios; además la posibilidad de rehusarse al ejercicio; lo anterior se fundamenta en el llamado consentimiento informado del cual el investigador debe tener claro que no entra la coacción, control e influencia sobre los sujetos; en el caso particular se dará claridad de que el presente trabajo de investigación no interferirá en los proceso escolares.

3.4.4 Retribución–beneficio. Requiere “garantizar el no hacer daño”; dar a conocer a los participantes los resultados de lo investigado. En el caso particular de la investigación; presentar las narraciones, comentarios realizados por los niños(as), a partir de estrategias como reuniones e informes de avances.

3.4.5 Confidencialidad. Determina el ámbito de privacidad, relación entre el investigador e investigado.

4. Qué Cuentan los Niños y las Niñas en sus Vivencias, de las Prácticas Educativas Familiares y Escolares

En este capítulo se encuentra consignado el análisis correspondiente a las narrativas de los niños y niñas en edades de 5 a 9 años, de las tres Instituciones Educativas del Valle de Aburrá, pertenecientes a contextos rurales. Se identificaron aspectos relacionales, estructurales, de contenido (temas) y las valoraciones que hacen los niños y las niñas sobre la educación que reciben en el contexto familiar y escolar.

Se parte de algunas categorías a priori, las cuales surgen de las indagaciones teóricas alrededor de la infancia y las tensiones que este constructo genera entre escuela y familia; las cuales son: *educación familiar, educación escolar, prácticas de crianza, relación familia y escuela*. Posteriormente, desde el trabajo de campo, gracias a las narraciones de los niños y niñas se generan nuevas categorías vinculadas con las significaciones que construyen estos en relación a las prácticas educativas en el contexto familiar y escolar.

La muestra de estudio estuvo compuesta por un grupo de nueve niños y niñas participantes; se realizaron entrevistas semi-estructuradas, observación participante e interpretación de la lectura de imágenes. Para proteger su identidad, serán nombrados en adelante con las iniciales de su nombre; de manera que los niños y niñas son: IC, AM, LA, JD, LP, EM, JJA, SDG, SC.

4.1 Educación familiar: pautas y estilos de crianza

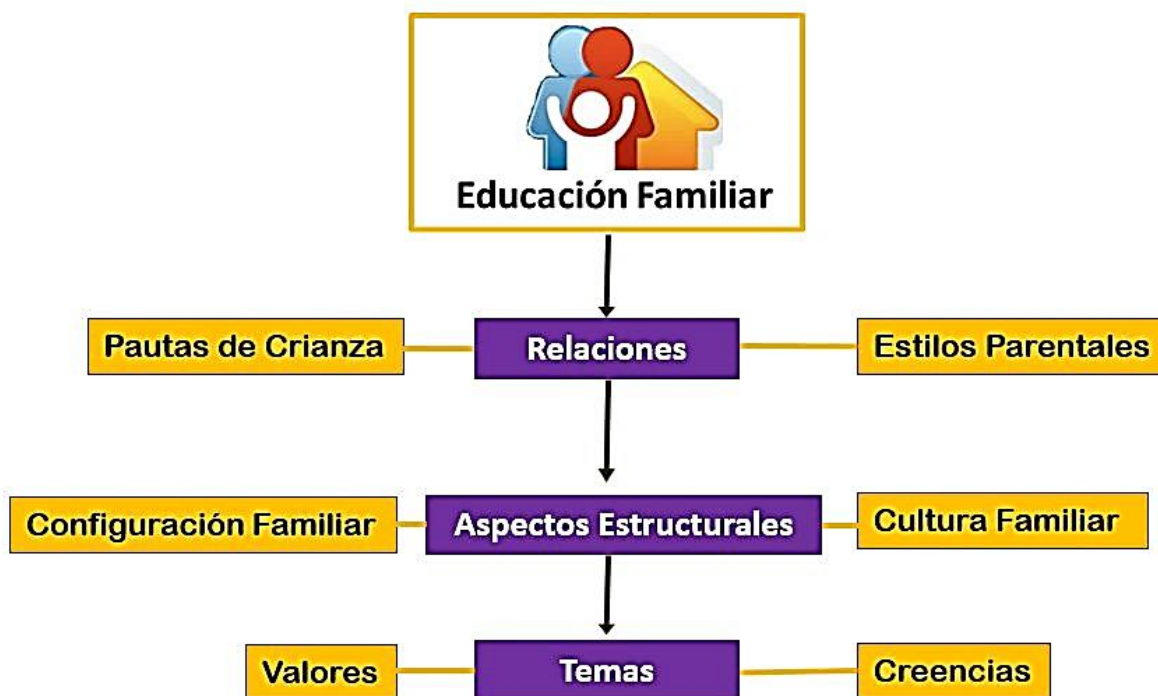


Figura 1. La educación familiar y sus dimensiones

Fuente. Elaboración propia.

4.1.1 Regulación del comportamiento: corrección, prohibición y amor. El primer aspecto que resalta en las narrativas de niños y niñas es el sentido de cuidado y de regulación que se otorga a la educación familiar, aseguran que en su hogar se sienten protegidos. LP declara *“no me dejan ir a la tienda, cuando estoy en la calle mi mamita, Danilo, Geral me están mirando”*; LA, argumenta, por su parte que *“Siento que mis papás se preocupan por mí, porque siempre están ahí como (...), ay haga esto y hágalo bien (...) porque se enfocan mucho en lo que estoy haciendo y me ayudan con lo que no soy capaz de hacer”*. JJA dice *“mis padres siempre me cuidan y no me dejan salir a jugar en la calle porque de pronto me accidento”*. SDG dice *“no puedo ir sola a comprar en la tienda porque de pronto me pasa algo” “no me puedo juntar con...”*

La regulación del comportamiento y el cuidado, se identifican como dos funciones de las pautas de crianza que ejercen los cuidadores, las cuales son significadas, en su mayoría, por los niños y niñas de forma positiva. En IC, por ejemplo, se evidencia la construcción de un sentido positivo en relación a estos elementos: *“mis papás se preocupan por mí, porque me ayudan mucho y cuando hago alguna cosa mala, ellos me corrigen”*, además, agrega: *“me cuidan muy bien porque me corrigen, me ayudan con las cosas difíciles, cuando estoy triste, me ayudan en muchas cosas”*.

Aunado a lo anterior, en la vertiente de la regulación del comportamiento se inserta el elemento de la *corrección y prohibición* en los significados construidos por los niños y niñas participantes, se observa que están ligados a asuntos de prohibición que se desprenden de juicios morales aprehendidos de las creencias e ideologías de los padres, según IC *“Es mejor que me corrijan, a que me dañe (...) pues a que me vuelva una mala persona”*.

Así mismo, las creencias de los cuidadores entran en conflicto con las nuevas generaciones, en las narrativas de los niños y niñas, emergen sentidos que están en tensión con los significados que los cuidadores atribuyen a las prácticas del contexto que denotan como inadecuadas o peligrosas, de acuerdo con AM:

“me prohíben salir con marihuaneros, con gente gamina, los que se mantengan por ahí en la calle, jugar a juegos que no debería jugar, ver cosas que no debería de ver, y escuchar cosas que no debería escuchar (...) ellos me dicen que no escuche metal o cosas así satánicas. Como mi mamá es tan católica, entonces me dice que no escuche eso, que no lo haga y me empiezan a echar cantaleta (...) y a mí me gustan todos esos grupos como Slenderman, Marilyn Manson, Depressive Suicidal, Cannibal Corpse (...) ah y que no hable, que no diga groserías; y ver muchas cosas, anime sin censura y muchas cosas así; y que no vea cosas así tan sangrientas (...) cuando me ven viendo Tokyo Ghoul en un capítulo, me regañan porque kandinsky le empieza a meter esas cosas a alguien por ahí y se las empieza a comer y me regañan dizque qué es eso es del diablo”.

De acuerdo con IC, la corrección que hacen sus padres se toma como algo positivo y necesario; por otro lado, en la narración de AM emergen elementos de disputa con las creencias de su madre que crean tensión en la visión del mundo que presentan ambos, AM expresa que *“yo no soy satánico, pero me gusta la música, sí, pero me dicen que no me junte con ellos, solamente”*. En la narración de AM se evidencia un proceso de mediación, que le implica establecer los límites entre lo que es considerado como bueno desde los razonamientos morales del sistema familiar y, aquello que él está construyendo como un juicio de valor propio, es decir

que, hay cuestionamiento a las creencias de sus padres, aunque las respeta no las acepta completamente.

Volviendo al elemento de la *prohibición*, emerge en las narrativas de los niños y niñas un nuevo elemento de comprensión, el cual, es el sentido construido en relación a los espacios de *juego*. En este aspecto en particular, la madre o figuras femeninas juega un rol importante, aparecen como la guía principal de las actividades lúdicas de los niños y niñas, son las encargadas de establecer los límites entre lo que se debe y no se debe hacer.

LP enuncia, por ejemplo que *“no me dejan jugar con AM mi amiguita de por mi casa porque es grosera”*; JD dice *“jugamos en el patio de la casa con mis hermanitos”*; EM asegura que *“juego con SA y con mis primitas...no con amiguitos es que mi mamá no le gusta que juegue en la calle...juego con muñecas...”*; SDG dice *“juego sola con mis muñecas porque mi abuela no me deja salir a la calle”*; y IC narra: *“Juego a veces con los muñecos, a vestirlos y jugar con los muñequitos así como bebecitos o con los juguetes o con los billetes falsos... con eso (...) juego con mis amigas, los niños son muy bruscos”*.

Continuando en la vertiente de la *regulación del comportamiento*, se evidencia en los relatos de los niños y niñas, la construcción de un sentido positivo a aquellos cuidadores que emplean pautas de crianza en las que el establecimiento de límites y normas se hace mediante el diálogo y el acuerdo entre las partes. LA menciona que *“yo siempre hago lo que ellos (mis papás) me dicen y porque ellos siempre tratan de, decirme las cosas bien, para que no haya discusiones (...) ellos siempre me aconsejan y me dicen, y me enseñan a hacer lo que yo no sé hacer, y cuando yo sé hacer algo me felicitan y me ayudan a mejorar más”*. Por su parte, IC

narra que, *“cuando a mis papás no les gusta lo que hice, me corrigen mediante el diálogo, me dicen que eso no se hace así”*. Así, mismo estas formas de instauración de los límites permiten generar relaciones de cuidado basadas en la confianza, situación que se evidencia cuando LA enuncia que *“ellos me entienden mucho en lo que yo hago y yo estoy segura de que ellos me quieren y que yo puedo confiar en ellos en todo”*.

Los niños y niñas otorgan a la educación familiar, en la que se les incluye como agentes con capacidad de decisión dentro del sistema, un significado de otredad limitante cuya finalidad es su bienestar. De acuerdo con LA *“Cuando yo no hago las tareas rápido o tengo algo que se me olvidó hacerlo, mis papás no me dejan salir y yo soy como triste, porque se me olvidó hacerlo y yo lo sabía hacer (...) Cuando están enojados me dejan de hablar un poquito, porque se decepcionan”*; en esta misma línea IC, narra *“mis papás me prohíben estar mucho rato en el celular, para poder que haga las tareas de la escuela (...) es bien porque uno (...) imagínese uno llegar a la escuela sin tareas, es muy maluco”*.

AM *“En mi familia, siempre están pendientes de mí y cada vez que hago algo mal o no llevo algo me regañan y me reprenden. (...) Me siento feliz, cuando mi mamá me abraza, cuando mi abuela me abraza, cuando mi primo me abraza, cuando juego con mis hermanos y cuando todos estamos comiendo en la mesa”*, IC *“(…) me cuidan muy bien, porque me corrigen me ayudan en las cosas difíciles, cuando estoy triste, me ayudan en muchas cosas”*. LA *“mis papás siempre me aconsejan y me dicen, y me enseñan a hacer lo que yo no sé hacer, y cuando yo sé hacer algo me felicitan y me ayudan a mejorar más”*

La doble función que cumple la educación familiar desde las pautas de crianza aplicadas con los niños y niñas participantes, repercute sobre los sentidos que estos han construido en relación a la *afectividad*, la cual, también se encuentra polarizada, se ama y se valora solo cuando tienen una buena conducta. Los sentidos construidos por algunos de los niños y niñas en este aspecto están comprendidos desde el condicionamiento de las muestras afectivas, tal como se aprecia en las siguientes narrativas:

Según EM *“me abrazan y besan cuando me porto bien”*; mientras LP, manifiesta que *“mi mamá me ayuda a hacer las tareas y me dijo que me va a comprar un regalo si sigo bien”*; así mismo IC afirma *“cuando he sacado así buenas notas me dicen que felicitaciones, y así cuando pasó el año me dan algo así, regalitos, me dan cositas”*, y AM narra *“cuando mi mamá o mi abuela se enojan conmigo me dejan de hablar por ahí como por media hora, como máximo, de ahí me dicen perdón y yo les digo perdón y ellas me abrazan, me dan un piquito y me dan plata, me dice mire estos mil para que compre cositas”*.

Las narraciones de los niños y niñas permiten entrever significados construidos en relación a estilos parentales que se derivan de las pautas y prácticas de crianza que ejercen los cuidadores, para corregirlos. Emergen en la investigación narraciones que son propias de *estilos parentales autoritarios*, los niños y niñas significan las malas conductas como negativas, por lo cual, son castigados por sus cuidadores, como una forma de exigir obediencia y respeto a la norma. Se evidencian distintas estrategias de los padres para corregir los comportamientos inadecuados, en especial, se destacan las sanciones verbales (*“me gritan”*), físicas (*“me dan una pela”*), psicológica (*“me entran”*).

JD, relata que *“cuando soy grosero me castigan, cuando peleo con mis hermanitos y mi papá me regaña” “Diego se me entra” “cuando daño los juguetes me dice: No le voy a comprar más juguetes” “otras veces me pegan con una correa de cuero y de bolitas”*; en el caso de SC, enuncia que sus padres ejercen la sanción física con ramales *“cuando hago daños papás pegan, mamá con ramales”*; AM, por su parte dice que *“me pegan en los pies y en las manos con la chancla o con la correa”*. AM, relata que *“siempre están pendientes de mí y cada vez que hago algo mal o no llevo algo, me regañan y me reprenden (...) a veces cuando hago algo muy grave, tiene que ser súper grave, tiene que ser de lo más grave, para que me peguen y me pegan en los pies y en las manos con la chancla o con la correa”*.

El aspecto de la *corrección*, en las narraciones de los niños y niñas se le otorga en su mayoría un sentido de sanción física, en la cual, el adulto está aparentemente capacitado para golpear y reprender, afectando negativamente a los niños y niñas. En sus relatos resalta mayores acciones de castigo que de recompensa, JJA manifiesta, por ejemplo, que *“Me siento triste porque mi familia siempre me castiga: Cuando yo me porto juicioso me dejan ver muñecos, pero cuando me porto mal no veo mi programa favorito que es Bob esponja. Pero siempre me dejan dormir con los ojos abiertos porque ellos dicen que soy loco, loco, loco”* expresión que afecta al niño, ya que el mismo hace énfasis sobre como lo llaman en casa. Por su parte, AM plantea una forma de corrección distinta al castigo, enuncia *“Cuando hago lo que a mi mamá no le gusta me deja de hablar, por ahí como por media hora, como máximo, de ahí me dicen perdón y yo le digo perdón y ella me abraza, me da un piquito y me da plata, me dice mire estos mil para que compre cositas”*.

Se infiere de las narraciones de los niños y niñas que las pautas de crianza ligadas a los estilos parentales operan bajo una dinámica de "acción – reacción frente al comportamiento o actitud del infante. Emerge constantemente, en el discurso de los entrevistados la frase *“si me porto bien”*, la cual, denota acciones valoradas positivamente por los padres, repercutiendo en recompensas. Al mismo tiempo, la frase abarca castigos como consecuencia de no atender a los mandatos y normas de las figuras de cuidado; para ello, les prohíben salir, ver televisión, no jugar; entre otras. Para ejemplificar la dinámica de acción-reacción, aparece el relato de AM, quien expresa que *“lloro y me dicen no sale más; no me dejan salir”*, por su parte AM, dice *“si yo salgo con gente que ellos dicen que no; me regañan y no me dejan salir”*; mientras LP, manifiesta *“me pegan una pela, me regañan, me quedo encerrada, no ver televisión, no celular, no jugar”*.

4.1.2 Roles de género. La figura paterna y materna. Emergen en la investigación narrativas que develan sentidos relacionados con las prácticas culturales del proceso de crianza ejercido por los cuidadores, en especial, desde los *roles de género* especificados para cada sexo. Algunos de los participantes manifiestan, en el juego de roles realizado en el trabajo de campo, que solo juegan con cierto tipo de juguetes y, solo utilizan estilos y colores de ropa acorde a su género.

LP, por ejemplo, dice a los demás niños que *“no deben escoger muñecas, ya que, los niños juegan con carros”*. Además, los varones manifiestan que el color *rosado* es utilizado únicamente por el género femenino. Así mismo, LA al observar las imágenes en el ejercicio de campo dice: *“A mí en la segunda imagen me parece como raro porque hay niños jugando con bebés, no niñas y en la primera imagen hay niñas jugando con canicas (...) entonces se*

contradicen ellos mismos (...) porque está bien jugar niños con bebés, pero se ve como raro, porque casi nadie le gusta jugar con bebés de los niños”.

Se infiere también, la existencia de roles y estilos familiares, vinculados a la cotidianidad de los niños y niñas respecto a lo que ven en su cotidianidad, ya sea en la televisión, en su barrio o comunidad, o en lo que oyen en los relatos de los adultos que crean tensión en la forma que estos perciben, en algunos casos, las figuras parentales; AM dice al ver una de las imágenes, *“Veo una familia haciendo tareas y cocinando a la vez, una familia haciendo tareas con el hijo haciendo comida no sé qué estará haciendo ese señor... no me parece eso normal, el hijo tal vez jugando play por allá, la mamá maquillándose y el papá por allá borracho... en estos tiempos eso sería una familia normal, es la más repetitiva el papá le pegó a la mamá, el hijo está por allá llorando, el hijo se pone a jugar play, de ahí se va de la casa y un poco de cosas raras (...)”* (narrativas con imágenes - imagen #7).

Se observa desde los juegos de roles y lectura de imágenes, la incorporación de elementos de *los roles de género (matrimonio, paternidad y maternidad), ocupaciones y divisiones de las tareas* que son aceptados socialmente, tal como se ejemplifica en los siguientes fragmentos: JJA expresa que *“la mamá está haciendo la comida porque el papá está cansado de ir a trabajar y le gusta leer las noticias”*; SC relata: *“los niños están ayudando a organizar porque la mamá dijo que hay mucho desorden.*

De esta manera, resaltan en las escenas representadas por los infantes la dimensión de la acción de *colaboración-ayuda* con las tareas del hogar y se resalta al padre como una figura comprometida con este. Así mismo, las niñas disponen en sus juegos de elementos de la cocina,

camas, muñecos; mientras los niños se ocupan de otras funciones. En particular, en una de las escenas las niñas deciden representar un restaurante, en el que los niños son atendidos.

En el anterior caso, los roles o estilos están vinculados con lo que el niño o niña observa en su entorno y lo asume como algo generalizado; lo que se evidencia cuando AM se refiere a otra imagen: *“Veo que, el papá le va a pegar al niño, y el niño está como Lero, Lero, lero, no la escucho nada... el niño está como que no quiere escuchar o tiene miedo de que le pegue y es así, el papá le pega con la correa de cuero o puede ser que el papá está borracho (...) es normal esa imagen en el contexto urbano, porque los papás se mantienen borrachos, usted se va para la 49, como un billón de borrachos y llegan a la casa a golpear a los hijos o a la mamá (...)”* (narrativas con imágenes - imagen # 11). En las narraciones de algunos participantes, se otorga a figura paterna un sentido autoritario, el cual, castiga físicamente, se embriaga constantemente y abusa de su autoridad.

En las narraciones de la mayoría de niños y niñas se significa a la figura paterna como distante, indiferente, proveedor y ausente. Existe una carencia de tipo afectivo que se presenta en una desatención permanente, es el caso de JJA quien dice: *“Es que mi papá no me presta atención cuando le digo que no quiero ir a la escuela o no quiero hacer las tareas: me grita y me pega”*. Por otro lado, la distancia afectiva con el padre proviene de la separación de los progenitores, como es el caso de SGD: *“Él nunca me viene a visitar, sino que yo voy a la casa de él porque vive en una finca con mi abuela Gabriela”*. Así mismo, también se observa que otros miembros de la familia reemplazan el lugar de la figura paterna, como es el caso de AM *“mi familia, sin esto, señalando al “papá” y mi mamá ayudándome a hacer la tarea; o aquí tal vez*

mi hermano mayor “señalando el puesto de la figura del padre” a veces, “¿y siempre tu mamá?” ... no a veces mi abuelita o mi hermana” (narrativas con imágenes - imagen #7).

La figura del padre, en el caso de AM no aparece en su estructura familiar, está se encuentra representada por su hermano mayor, según su relato; y se reafirma la ausencia cuando al observar otra de las imágenes AM dice: *“veo una familia feliz, contenta y amorosa. No me relaciono con esta imagen porque mi papá se murió (...)”* (narrativas con imágenes - imagen #1).

La figura paterna, entonces, proporciona estabilidad únicamente desde lo económico, manteniendo relaciones distantes y de poca comunicación. En relación con lo dicho, JD expresa que realizan actividades con la madre como salir a mercar y le ayuda con tareas.....; mientras el padre cumple una función de proveedor económico *“...es que mi papá le da la plata a mi mamá para que nos compre...”*. IC expresa *“a veces yo por el día me mantengo solamente con mi mamá y a veces mi hermano porque mi papá trabaja”*. *“mi papá trabaja manejando carro y solo viene a traer la plata para mi mamá comprar todo”*; SC dice, *“es que mi papá no vive con nosotros, porque le gusta vivir en las calles, el que me lleva al colegio y me cuida es mi abuelo”*; JSG asegura que *“(...) mi mamá trabaja en Medellín y vive con el novio, pero mi papá viene algunas veces”*.

La figura materna, por su parte, es quien dirige los hábitos (ir a dormir, horarios de comida, etc.), los cuales, están supeditados a las actividades y dinámicas de esta; mientras, los niños y niñas esperan que la mamá dé la orden para realizar alguna actividad. JD dice que *“mi mamá me dice a acostarse”*; mientras EM, expresa que *“me acuesto a las 9:00 pm o 10:00; porque ve las novelas o en la calle [mamá] ... ella es la que dice”*. A su vez, la figura de la

madre se caracteriza en acciones concretas como dar órdenes y es la encargada de lo que sucede en el hogar; así mismo, es quien proporciona mayor estabilidad afectiva a los niños y niñas.

4.1.2.1 Pautas de Crianza: rutinas, hábitos y eventualidades. Los grados de relación con esta vertiente implican la lectura de la subjetividad propia de los infantes, quienes imprimen en las rutinas y hábitos sus propias percepciones, influenciadas por las historias personales, la cultura, la tradición y las experiencias vividas. Los niños y niñas se comprometen con las imposiciones de sus cuidadores, sin embargo, en los sentidos construidos en este aspecto evidencian sentimientos de inconformidad, expresan que los cuidadores ejercen pautas de crianza que no toman en cuenta sus motivaciones, intereses o necesidades, por lo cual, aunque los niños y niñas muestran conformidad con los mandatos de sus progenitores, en algunas ocasiones los cumplen para evitar el castigo que implica rebelarse a la norma.

Se observa en algunos casos, rutinas que se cumplen por obedecer a un deber establecido en la cotidianidad familiar; esto se constata al preguntarle al niño JA de cinco años: ¿Qué haces en un día de semana como el de hoy? Su respuesta es: *“Me levanto muy enojado porque mis padres siempre me obligan a venir a estudiar, y no me gusta porque me da mucha pereza”*. En esta respuesta se evidencian aspectos subjetivos del niño en torno a su construcción del significado de asistir a la escuela, como una obligación que proviene de parte de los padres, la cual, se cumple con poca motivación y deseo.

Caso contrario sucede con la niña SDG, contemporánea de JA, ella dice: *“Me levanto y voy muy contenta para la escuela a jugar con mis amiguitas y todo eso...”*. JA denota una significación de la escuela desde una vertiente positiva, ya que, tal rutina le permite socializar y

estar en contacto con sus pares; es decir que, existe en la niña una alta motivación personal para dar cumplimiento con esta rutina.

Por otro lado, emergen en el relato de los infantes, la imposición de pautas de crianza autoritaria por parte de los padres; la estrategia común para la imposición de normas y valores, es la coerción. Los padres recurren de forma constante al castigo físico, la eliminación de privilegios y amenazas para regular formas de jugar y de actuar; dejando de lado el diálogo como estrategia de mediación y comprensión. SDG relata *“me prohíben que juegue, pero cuando hago daños y desorden”*. En el ejercicio de la lectura de imágenes EM, asocia el papel de la madre con la orden de organizar, ella expresa que *“mi mamá me regaña cuando hago desorden”*.

En definitiva, los aspectos de la educación familiar que emergen de la narración de los niños y las niñas, muestran a la madre como una figura con alto grado de poder e influencia en la dinámica de la familia; así mismo, se evidencia poca participación de estos. Los sentidos construidos por los niños y niñas en torno a las normas, rutinas y hábitos de la casa están determinados por los intereses particulares de los adultos, quienes ejercen poca concertación con sus hijos.

4.1.3 Aspectos estructurales. Lo mismo que cualquier sistema, la familia lleva consigo una estructura, una organización que se origina de la vida cotidiana, e incluye unas reglas de interacción y una jerarquización de las relaciones entre sus integrantes; además de reglas que regulan las relaciones entre los familiares y las relaciones con el exterior y que indican quién pertenece y quién queda excluido del grupo familiar (Parson, 1986). Es por ello, que

comenzamos este apartado hablando de la forma en que se configuran las familias y como desde sus dinámicas se crea una cultura familiar.

4.1.3.1 Configuraciones familiares: Más allá de la familia nuclear. Los relatos de los infantes evidencian diferentes formas de familia, que no están supeditadas únicamente a la tipología nuclear. Los niños y las niñas partícipes de esta investigación, cuentan con familias conformadas de diferentes maneras:

la familia de IC está integrada, por “*mi papá, mi mamá y mi hermano*”; la de LA está estructurada por “*mi papá, mi mamá y yo*”; mientras la de AM, se encuentra conformada por “*mi abuela, mi mamá, mis tres hermanos y mi primo y mi tío*”; la de EM, se encuentra constituida por “*Mi papá, mi mamá, mi tío y también tengo otra familia en la palma*”; LP convive con su “*papá y mamá, mi hermano, abuela, tía, prima*”; la de SDG la componen: “*mi papá, mi mamá, con mi hermanito y con mis perritos*”; finalmente, en la de SC está: “*mi mamá, yo, mi papá, mi abuelo (...)*” (narrativas de las entrevistas semiestructuradas).

En efecto, no aparece una sola clase de familia, sino que se dan unas estructuras y dinámicas diferentes, se rastreó en las narrativas de los niños y niñas, el sentido de ausencia otorgado a la figura paterna, la cual, no permanece en el hogar o se tienen contactos esporádicos con esta. El discurso de AM ejemplifica tal ausencia; durante una actividad donde se mostraron imágenes de un grupo familiar, expresa que “*veo mi familia sin esto (señalando a la figura del padre), mi mamá ayudándome hacer la tarea, y tal vez mi hermano mayor aquí (señalando el puesto del padre en la imagen) a veces ...*” (narrativas con imágenes - imagen #7); SC narra que

“mi papá nunca viene porque vive en la calle”. Situación similar sucede con SDG, cuando dice, “mi papá vive en una finca y no viene a mi casa, sino que yo voy donde él”.

En los sentidos configurados por los niños y niñas en relación a la figura de la madre, se observa que esta trasciende el espacio de lo privado-doméstico para convertirse en el progenitor que brinda el sustento económico del hogar; los discursos de algunos de los participantes concuerdan en que la madre “llega tarde [a casa], no tiene tiempo y está cansada”. AM, por ejemplo dice que “ (...) como mi mamá llega por la noche y a veces como yo me duermo, vea mi mamá sale a las 10:00 pm, y yo me acuesto a dormir como a la 9:00 pm o 9:30 pm, cuando yo estoy despierto hasta las 10:00 pm, 10:30 pm, ella me regaña”; por su parte, JSG expresa que “yo vivo con mi abuela y mi tío porque mi mamá trabaja en Medellín”, situación similar sucede con SDG: “Mi mamá trabaja, entonces el que me cuida y me lleva al colegio es el señor de la moto, porque mi papá no vive con nosotros(...)”. SC, por otro lado, expresa que “yo le ayudo a mi mamá a organizar las camas y por la noche lavo los platos de la comida porque ella llega cansada de trabajar”. JJA, expresa “cuando mi mamá está en el trabajo, mi hermanita Isabel me cuida o mi tío Daniel” o también en el discurso de AM cuando dice: “No tengo papá, pero mi mamá sí, pero mi mamá me cuida muy bien, cuando está conmigo (...) con mi abuela comparto todo el día, excepto cuando salgo, con mi mamá como 4 horas”.

Por otro lado, los niños y niñas manifiestan, en sus narrativas, un sentido de natural al status de la familiar *nuclear*. La instauración de esta categoría en la construcción del significado del sistema familiar compuesto por los niños y niñas, se evidencia en las actividades de lectura de imágenes y juego de roles, donde constantemente, emergen en las narraciones de los infantes los principales integrantes de la familia: papá, mamá e hijos.

Se infiere de los relatos de los entrevistados que no viven en una familia nuclear, cierta incongruencia en relación a su propia vivencia; ya que, a pesar de que la figura masculina del padre es ausente, identifican la composición del grupo familiar a partir de un hombre, mujer, niño o niña y le otorgan emociones y sentimientos. EM dice, al ver la imagen de una familia nuclear, *“se abrazan porque se quieren, porque los hijos se manejan bien”*, en esta misma línea AM al ver la misma imagen dice: *“veo una familia feliz contenta y amorosa. No me relaciono con esta imagen porque mi papá se murió. Me inspira energía y alegría”*, IC también agrega *“veo una familia unida”* y LA afirma *“es la imagen de una familia que se protege a ella misma, que tiene tres hijos, el papá y la mamá”* (narrativas con imágenes - imagen #1).

4.1.4 Temas: asuntos importantes para la familia. Mediante las actividades de lecturas de imágenes, se accedió a los diálogos que entablan comúnmente los infantes con sus padres. Las conversaciones entre madre e hija se encaminan hacia el mantenimiento de las buenas conductas, donde la madre demanda en la hija un adecuado comportamiento, educación en las distintas situaciones sociales y, que no sea grosera. El diálogo de los padres con los hijos, se caracteriza por tener un ritmo de monólogo, en el que los padres aconsejan constantemente sobre cuál debe ser la conducta adecuada de los niños y niñas.

Por su parte, en el caso puntual de la narración de JD, se evidencian diálogos donde papá y mamá cuentan historias de espantos, de tradiciones vividas por ellos, del trabajo de papá y del hermano mayor, de proyectos para mejorar la vivienda; lo cual, muestra una amplia comunicación y proyecta unión familiar.

Finalmente, la educación como tema de diálogo en la familia, se significa por la necesidad de asegurar un buen comportamiento de los niños y niñas, ya que, los padres manifiestan a los infantes que la escuela es un aspecto fundamental en la formación de los seres humanos, donde aprenden a manejarse bien y a ser disciplinado; en este sentido la idea acerca del significado de la educación de los progenitores está marcada por la transmisión de saberes.

4.1.5 Creencias y valores. Se genera una alusión constante al *control de impulsos*; ejemplificados en los siguientes relatos: LP, manifiesta que “*mis papás me dicen no puedo pelear y debo compartir*”; JD, asegura que “*me pegan si peleo con mis hermanitos*”. Además, se infiere que la *disciplina*, es otro elemento fundamental de la formación, que va variando de acuerdo a la edad de los niños y niñas; de esta manera, los castigos y premios van evolucionando de acuerdo a la madurez que adquieren los infantes. De esta manera, los niños y niñas mayores de seis años, otorgan a las conversaciones con sus padres un sentido de concertación.

En congruencia con lo expuesto, son muchas las áreas de formación en los infantes que requieren el apoyo de sus figuras de cuidado; una de ellas, corresponde al *aprendizaje de valores*, como el respeto a sí mismo y al otro. En las entrevistas, se identifica la creencia que, para el desarrollo de la autoestima y amor propio, los infantes deben participar de actividades artísticas, deportivas y sociales. Sin embargo, la concertación de espacios y tiempos se convierte en una limitante para dar el apoyo que necesitan los niños y niñas en sus proyectos de realización personal, como expresa SJA “*Yo voy a fútbol porque me gusta mucho, pero mi mamá lleva a mi hermanita a piscina*”.

A pesar de las limitaciones, impulsar este tipo de actividades representa un espacio de crecimiento personal y familiar, debido a que une a sus miembros en torno a una meta común; como lo expresa SDG *“salimos con mis hermanitos a dar una vuelta al parque, jugamos en los brinquitos y comemos hamburguesa”*. Estas actividades compartidas son importantes porque enseñan valores familiares como la lealtad y el respeto, compartir los intereses y los juegos con los demás.

Aunado a la dimensión de los valores, compuesta por aquellos aspectos de la vida deseables y manifestados en conductas (Santos, 2015) que se transmiten a los infantes de forma constante; tal como relata SC *“a mi mamá no le gusta que me peguen, ella dice que me defienda y les pegue porque yo soy más fuerte que ellos”*. Esta expresión muestra cómo los niños y niñas gracias a la instrucción de sus progenitores ponen en práctica los valores y las creencias, al momento de enfrentarse a un problema, dificultad o cuando un par lo maltrata en la escuela. En definitiva, la formación educativa que ejercen los cuidadores para resolver los contratiempos de la vida cotidiana, determina en gran medida cómo actúan en sus dificultades o logros personales.

En consecuencia, las relaciones al interior de las familias, marcan dinámicas entre sus integrantes, donde en algunas ocasiones surgen tensiones por el modo en que se vinculan y solucionan los conflictos; AM: *“me pelee, una vez con mi hermano mayor porque yo sin culpa le tumbé las gafas y se las quebré y él me pegó, me cogió de la camisa y me tiró contra el mueble (...) con mi mamá a veces le contestó cuando ella me regaña mucho, yo le contesto le digo a Bueno ya Ah bueno ya sí, sí, sí, y ella se queda callada (...)”*; y IC: *“Porque a veces cuando mi hermanito le dice algo a ellos que es mentira me hace regañar a mí y eso me da mucha rabia;*

Entonces yo discuto con ellos (mis papás)”. Estas dinámicas, van construyendo la forma en que los niños y las niñas, se relacionan y resuelven sus conflictos.

Sin embargo en familias como la de LA, donde no hay hermanos ni hermanas, estas dinámicas se llevan a cabo con las amigas o amigos, primos o primas, de su misma edad; LA *“No tengo hermanos (...) No me gusta tener hermanitos, estoy feliz de no tenerlos (...) los niños juegan muy brusco y cuando lo invitan a jugar a uno, le dice lo que no le gusta jugar a uno y ahí mismo dicen, entonces vamos a jugar así, así, así, entonces cuándo empezamos a jugar, ahí mismo lo tumban a uno lo aporrea le dicen cosas feas por ejemplo el que lo tumbó, !ah para que no pone cuidado, para que usted se hizo ahí o qué! (...) a veces que uno le pasa por el lado a alguien, ay mismo ¡para que usted me toca!; las niñas que son como que uno no existiera y uno le pasa por el lado y el mismo ¡Ay yo creo que paso una mosquita por el lado máte!a!”*. Estas dinámicas con sus amigos y amigas, son las que permiten que, en este caso, se construya la forma en que resuelven los niños y niñas sus conflictos y se relacionan con los demás.

4.2 Educación escolar: “Expectativas, creencias y valores”.



Figura 2. Aspectos de la educación. Fuente. Elaboración propia

En el presente capítulo se describen las concepciones que han construido los infantes sobre las prácticas educativas tanto en el contexto escolar como extraescolar. El capítulo está dividido en dos temas, el primero, trabaja los aspectos relacionados con la educación escolar y la crianza; y el segundo, los aspectos de orden temático, relacional y estructural que giran en torno a la relación familia y escuela.

4.2.1 Educación escolar y crianza. Para dar cuenta de éste aspecto, se generan preguntas que permitan abstraer elementos acerca de las expectativas que tienen los padres acerca de la enseñanza que se imparte en la escuela. Las respuestas de los participantes permiten entrever que los padres confían a las instituciones educativas el aprendizaje de contenidos académicos.

El sentido que se otorga por parte de los niños y niñas a la educación escolar, parte de las premisas que transmiten los cuidadores, tales como que la escuela es el lugar indicado para relacionarse, socializar con los pares y aprender comportamientos adecuados. De acuerdo con JD *“mis papás dicen que a la escuela voy a estudiar, a aprender... ¿a prender qué?...a leer y escribir para pasar a primero.... [qué más te dicen]...mmm que no pelee, que comparta y no sea grosero con los amigos y la profesora, (..) que sea atento”*.

En general, los niños y niñas significan la escuela de forma positiva les agrada estar allí, hacer tareas y compartir. Sin embargo, su rendimiento académico y comportamental depende de los mandatos de los adultos, cuidadores y profesores, de esta manera, están dispuestos a cumplir las órdenes de la escuela para no decepcionar a los papás; en algunos de los relatos los niños y niñas expresan que si se portan bien en la escuela la mamá los abraza y felicita; mientras que si hacen lo contrario son amenazados con castigos.

4.2.2 Los temas. Dentro de los temas más recurrentes con respecto a la educación escolar, aparece el rendimiento académico; para los padres de familia y los maestros es fundamental que los niños obtengan excelente rendimiento en la educación. Sin embargo, para algunos de los infantes tal exigencia resulta tediosa, según JJA “...mi papá me obliga a ir a estudiar y yo me enojo mucho porque no me gusta hacer esas tontas tareas”.

La escuela, representa un lugar de encuentros y desencuentros con los propios gustos personales de los niños y niñas, los cuales, se suprimen la mayoría del tiempo para lograr un buen desarrollo subjetivo y social, por medio de rigurosos hábitos. Además, la escuela, se piensa como un espacio de transmisión de saberes que prepara a los niños y niñas para el desempeño de ciertas actividades, según SDG “Mi mamá dice que estudie para cuando sea grande pueda ser una doctora y sanar a los enfermos”.

4.2.3 Relacionales. Dentro de las dinámicas escolares, incursionan con frecuencia aspectos relacionales de las familias; en los siguientes relatos, se evidencia que las formas de relación que ejercen los niños y niñas con sus pares toman elementos de sus figuras de cuidado: ¡SC relata que “yo quiero ser como mi abuelo porque cuando joven era futbolista y siempre mantiene plata” “¡amiguitos yo mando el juego porque hoy traje mi balón!”

Por su parte, en las actividades que tienen que ver con el juego de roles; los niños y niñas ejemplifican el tipo de relaciones entre padres e hijos; JJA, enuncia, por ejemplo, la siguiente expresión que denota la jerarquía de los padres sobre los hijos: “recuerden que yo soy el papá y me tienen que obedecer lo que yo digo”, “Niños hagan silencio porque ya me voy a descansar, he trabajado mucho hoy”. Los niños y niñas en el contexto escolar, en sus dinámicas y en sus

prácticas cotidianas tienen como referente de socialización a los adultos, específicamente a sus otros significativos, por lo cual, la familia cumple un papel de incidencia que configura los modos de actuación y de relación.

4.2.4 Estructurales. La educación como práctica tiene unos elementos estructurales, se lleva a cabo en un tiempo, en un espacio específico, y generalmente, gira en torno a unas temáticas que organizan su accionar. En este sentido la estructura organizacional del tiempo se debe articular con lo que plantea la organización institucional, al que han de someterse los niños y las niñas para desarrollar los aprendizajes.

A pesar de los aspectos rígidos que conforman la educación escolarizada, en el que se ejerce dominio sobre los cuerpos dóciles que representa los niños y niñas, dando como resultado el desarrollo de aptitudes y capacidades que están al servicio de las sociedades disciplinarias, en las que se forman y asimilan las normas. También los niños y niñas significan la educación, como un espacio que propicia el compartir y la diversión con los pares; según SC *“me gusta mucho ir a la escuela porque juego con mis amiguitos y compramos cosas...”*. La escuela, por tanto, se impregna en la cotidianidad de los infantes; de acuerdo con LP *“cuando no voy al colegio estoy aburrida porque estoy sola”*; mientras JD enuncia *“me levanto, desayuno, me meto al baño y me voy para el colegio”*.

Para los niños y niñas participantes, la escuela tiene un sentido de enseñanza y aprendizaje, en sus narraciones expresan que les gusta hacer las tareas que le pone la profesora, según EM *“me gusta cuando pinto, dibujo, escribo y otras cosas”*. En la rutina escolar los niños y niñas son motivados por los docentes, por consiguiente, el comportamiento o compromiso que

adquieren en los espacios y actividades propuestas, aparecen de nuevo desde la instrucción de un adulto que dirige y estructura las prácticas de enseñanza – aprendizaje.

Por otro lado, el principal elemento de interés de la educación escolar, resalta en los espacios de juego libre y ocio que se combinan con las tareas escolares, es una actividad que disfrutan, como enuncia EM *“lo más rico es el juego libre, pero también las tareas, y el lugar que más me gusta es el parquecito, pero solo estamos allí con la profesora y en el recreo, también cuando llueve no nos llevan porque está mojado”*; según LP, *“después del juego hacemos una tarea, después de recreo otra tarea, nos despedimos y ya para la casa...”*.

En síntesis, los sentidos construidos por los niños y niñas en las narraciones acerca de la educación familiar que se relacionan con la educación escolar, están vinculados con el deber y la norma. Los participantes enuncian que tanto en la escuela como en el hogar deben cumplir con ciertas asignaciones. Sin embargo, las tareas de la escuela se significan como asuntos formativos cimentados desde aspectos estructurales propios de la institución; caso contrario, sucede con las responsabilidades del hogar que son percibidas con cierta laxitud por los infantes.

A partir de la información generada en conjunto con los niños y niñas participantes de la investigación se logra conocer por medio de sus narraciones cuales son los sentidos y significados que otorgan a la educación familiar y escolar. La escuela se identifica como un espacio de construcción de conocimiento, mientras la educación familiar es significada como espacio donde circulan elementos afectivos y de regulación del comportamiento.

Estos resultados guardan especial relación con lo expuesto por Córdova (1995), Kant (1803) y Santos (2015) sobre la educación familiar, los autores sostienen que la familia es un constructo social que se transmite de generación en generación donde resaltan acciones de provisión, cuidado, apoyo y seguridad. Concuera con lo narrado por los niños y niñas, quienes en su mayoría ven en su familia un lugar en que se sienten queridos y acogidos.

En esta misma línea de interés, en la categoría de la educación familiar emergen en la investigación elementos de disputa entre cuidadores y, niños y niñas sobre elementos como las creencias, gustos, tipos de relaciones sociales aceptadas y aspectos morales. Las narraciones generadas por medio de la investigación, conservan similitudes con Evans & Myers (1994) y Ramírez (2005), los cuales, concluyen que en las pautas de crianza empleadas por los padres implican la regulación del comportamiento e influyen creencias, conocimientos y certezas que validan sus acciones. De esta manera, en la narración de algunos niños y niñas, lo que valida el accionar de sus padres son aspectos morales para evitar que “no se dañen”, “nada malos les pase” y; religiosos “esa música es satánica”.

Hay que tener en cuenta, además que este proceso aparece de forma distinta en cada hogar, las familias en su interior tienen diferentes pautas de crianza y estilos parentales, En el contexto de la investigación, aunque resaltan pautas de crianza que se derivan de estilos parentales autoritarios, también aparecen cuidadores que dan valor a la capacidad de los niños y niñas para mediar y dialogar en busca de un bienestar para todos. Este elemento de las narraciones de las niñas y los niños se compaginan con la visión de Amar y Tirado (2004) sobre las pautas de crianza; según el autor, aunque la familia comparte una red de significados similares sobre la crianza, cada sistema adopta de forma distinta la manera de poner en práctica lo que es socialmente aceptado para la educación y perfeccionamiento de este sector de la población.

Por tanto, en la investigación, aparecen en la voz de los niños y niñas padres dispuestos a dialogar con sus hijos e hijas, lo cual los hace sentir aceptados y amados. Por otro lado, están los padres que ejercen castigos físicos como forma de señalar los errores e imponer el cumplimiento de la norma. Así mismo, emergen combinaciones de ambos tipos de estilos de corrección, es decir que, en determinados momentos los padres golpean, pero en otros están dispuestos a dialogar con sus hijos, todo ello depende de la forma como califican el comportamiento de los niños y niñas.

En congruencia con lo dicho, los padres tienen comportamientos concretos para encaminar a sus hijos dentro de una educación que permita una socialización adecuada, para ello emplean características propias de su manera de “actuar” en situaciones, hábitos y rutinas. Se valen de aspectos como el *apoyo* y *el control*, para cumplir con éxito su rol. *El control*, se basa en el mandato parental y; *el apoyo*, está vinculado a la comunicación que favorece el

razonamiento, el afecto y la comprensión. Los niños y niñas significan la *regulación del comportamiento* que ejercen sus padres como una manera de comprender las consecuencias de sus actos. Éste último aspecto, se presenta en general en las vivencias de los participantes como cuando EM, LP, JD los padres dicen con quién, dónde y con qué pueden jugar, lo cual les permiten validar el *apoyo* que brindan en sus familias.

La investigación, también permite evidenciar los sentidos que construyen los niños en relación a la educación que reciben de sus figuras maternas y paternas. Un sentido clave encontrado en las narrativas de los niños y niñas compagina con la visión de Furstenberg (2003) acerca de la desvalorización del ritual del matrimonio, el cual, afectó las viejas formas de concebir tanto la paternidad como la maternidad; según el autor gracias a este cambio comenzó a presentarse con mayor frecuencia el fenómeno del padre ausente, por motivos laborales o de negligencia paternal; lo cual, recargó las tareas del rol femenino y repercutió en la formación de los infantes, quienes sentían la ausencia masculina. Este último aspecto resalta de forma particular en la investigación, la figura del padre, es significada únicamente como proveedora económica y aunque la madre también se ubica dentro en este sentido, su presencia tanto económica como afectiva es mayor en comparación con la del padre.

En la escuela, por otro lado, la posición adulto-céntrica resalta en los sentidos de los niños y niñas: papá o mamá intervienen en el comportamiento controlando cómo y qué debe hacer en la escuela. El espacio de educación escolar cumple un papel normalizador que lo hace corresponsable del aprendizaje y socialización de los sujetos en desarrollo; de esta manera, la crianza, educación y escolarización se viven como dos procesos en estrecha relación para los niños y niñas. En el espacio de la escuela, los niños y niñas de la investigación ponen en

circulación tanto lo que aprenden en su hogar como en el colegio. Además, la escuela se constituye para estos como el lugar donde se aprende, juega, comparte y se “aprende a ser alguien”.

En lo que concierne a la relación sobre la educación familiar y escolar, esta última es significada como un espacio de formación en el que los niños y niñas deben mantener un nivel de rendimiento adecuado. Además, las narraciones generadas por lo niños y niñas permiten entrever una proyección de la premisa familiar, acerca del deber ser para obtener algo. Por tanto, los niños y niñas se someten a la dirección de los docentes, que orientan su práctica bajo unos límites preestablecidos y orientaciones fundamentadas desde lo disciplinar, educativo y formativo, para lograr los ideales transmitidos por sus padres. Al respecto, Brinkmann (1996) genera aportes teóricos que se compaginan con las narraciones de los niños y niñas de la investigación, cuando afirma que en la relación entre familia y escuela se comparten acciones de reciprocidad basados en un dar y recibir, por tanto, en la visión de la educación escolar que conforman los niños y niñas el papel de la familia es primordial.

Es importante reconocer, que, aunque en las narraciones de los niños y niñas se encuentran elementos que relacionan la educación familiar y escolar, la información generada en este aspecto es limitada. En general, desde el discurso de estos, sus padres consideran la educación escolar como algo necesario en la formación, lo cual, no significa que exista una sinergia entre ambos, debido a que se quedan por fuera del estudio elementos tales como el nivel de participación de los padres en las actividades escolares.

En síntesis, los resultados que acoge la presente investigación son una invitación y al mismo tiempo una oportunidad de profundizar en los significados que los niños y niñas otorgan a la educación escolar y familiar que proporcionan los adultos a estos, con el objetivo de establecer puntos de acuerdo, de desacuerdo y tensiones en los que se continúen generando avances que vayan en congruencia con las perspectivas de derechos que se tienen en la actualidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

- Aguirre Dávila, E., & Durán Strauch, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. Bogotá, D. C: Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11.
- Amar, J., Abello, R. y Tirado, D. (2004). Desarrollo Infantil y Construcción del Mundo Social. Barranquilla: Ediciones Universidad del Norte.
- Antelo, E. (2015). El niño de la pedagogía. Recuperado de <http://documents.mx/documents/el-nino-de-la-pedagogia-last-antelo.html>
- Argos, J., Ezquerro Muñoz, P., y Castro Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 4.
- Aries P. (1986), La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17. Recuperado de <http://es.slideshare.net/nosoycelinna/la-infancia-revista-de-educacion-aries>.
- Banks, M. (2008). Los datos visuales en la investigación cualitativa. Madrid: Ed. Morata.
- Baeza, S. (2009). "El imprescindible puente: Familia – Escuela. Estrategias e intervenciones Psicopedagógicas. Editorial Aprendizaje Hoy.

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Ediciones

MORATA, S. L. Madrid, España. Tomado de: <http://www.edmorata.es/libros/los-datos-visuales-en-investigacion-cualitativa>

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635 - 648.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. A.D. Pick (ed.). *Minnesota Symposia on child psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 7: 3-46.

Beck Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona. PAIDÓS.

Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: dos Mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-148. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>

Botía, A. B. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578.

Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management [La voluntad directiva]*. New York: McGraw-Hill.

Brinkmann, W. (1996). "Familia y escuela: De la utilidad mutua de dos mundos de la vida".

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social [Artículo de Blog]. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/04/Carli-La-infancia-como-construcci%C3%B3n-social.pdf>

Child Help Line International. (2003). *La Voz de la Infancia y la Juventud de América y el Caribe*. Amsterdam: Child Help Line International. Recuperado de http://www.childhelplineinternational.org/media/65117/voices_of_children_and_youth_in_america_caribbean_spanish.pdf

Collet-Sabè, J. (2009). ¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar. Barcelona: ICARIA. Recuperado de http://www.icariaeditorial.com/pdf_libros/como%20y%20para%20que%20educan%20las%20familias.pdf.

Córdova, V. (1995). *Hacia una Sociología de lo Vivido*. Edit. Tropykos. Caracas, Venezuela.

Dalhberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London and Philadelphia: PA: Falmer Press.

DeMause, L. (1989). On childrearing modes. *Journal of psychohistory* 17(1), 34-41.

Dewey, J. (1963). El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico (5° Edición). Buenos Aires: LOSADA S.A. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/70573820/El-Nino-y-el-Programa-Escolar-Jhon-Dewey>

Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? (1ª ed.). Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Recuperado http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/30_23%20Que%20hay%20de%20nuevo%20en%20las%20nuevas%20infancias_Diker.pdf

Duch, L., Chillón, A. (2012). Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación. Barcelona: Paidós.

Equipo Editorial Elbebé.com. (14 de abril 2018). Características de los niños de 6, 7 y 8 años. El inicio de la etapa escolar. Recuperado de <https://www.elbebe.com/ninos-6-a-8-anos/caracteristicas-ninos-6-7-8-anos-etapa-escolar>

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a16v19n2.pdf>

Eraso, J., Bravo, Y., & Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de pediatría*, 41(3), 23-40.

Escolar, C. f. (s.f.). Cultura familiar y cultura escolar. Recuperado el 21 de octubre de 2016, de redes-cepalcala.org: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/ADIDE/DOCUMENTOS/ESCUELA-PADRES.htm>

Espitia Carrascal, R. E., & Montes Rotela, M. (2009). Influencia de la Familia en el Proceso Educativo de los Menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>

Evans, J. y Myers, R. (1994). Prácticas de crianza: Creando programas donde las tradiciones y las practicas modernas se encuentran. Universidad del Valle. Tomado de Coordinator's Notebook CHILDREARING N° 15, 1994, 1-21. Publicación del Consultative Group on Early Childhood Care and Development. UNICEF.

Firestone, W.A. y Louis, K.S. (1999) Schools as cultures. En Murphy, J. y Louis, K.S. Handbook of Research on Educational Administration. San Francisco: Jossey Bass.

Foucault, M. (1985). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión: Ciudad de México: Siglo Veintiuno. Recuperado de <http://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Furstenberg, F. (2003). El cambio de la familiar estadounidense en el último tercio del siglo XX. En Nuevas formas de familia, perspectivas nacionales e internacionales. UNICEF, UDELAR: Montevideo. Retomado de http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf

García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*, 20(62), 199-220.

Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1),23-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345950060102>

Henao López, G. C., Ramírez Palacio, C., Ramírez Nieto, L.A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El ágora Usb*, 7(2), 199-385.

Honig, M. (2002). Der Wandel von Kindheit als Herausforderung an Pädagogik und Politik des Elementarbereichs. Universität Trier.

Ibarra Mustelier, L. (2013). Cultura familiar y cultura escolar en la formación de la identidad. ¿Realidad o utopía? Recuperado de <https://saravia.wordpress.com/2013/03/24/cultura-familiar-y-cultura-escolar-en-la-formacion-de-la-identidad-realidad-o-utopia>

Izzedin Bouquet, R., & Pachajoa Londoño A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de la Crianza...ayer y hoy. *LIBERABIT* 15(2), 109-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a05v15n2.pdf>.

Kant, I. (1803). Immanuel Kant. Pedagogía. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. 1-36. Recuperado de <http://files.filsofiaonline.webnode.com.br/200002743-d9f4ddae1/Kant%20-%20Pedagogia.pdf>

Llobet, V. (2014). Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>.

Manual N° 2 de Cultura escolar. (2006). Cómo instalar, desarrollar y fortalecer la cultura escolar. Recuperado de

<http://fundacionorigen.cl/esp/wp-content/uploads/2011/05/MANUAL-CULTURA-ESCOLAR.pdf> (Fundación Origen Escuela Agroecológica de Pirqué Chile 1991).

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). La defensa de la escuela: una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado <https://issuu.com/mfresia7/docs/masschelein-y-simons-defensa-de-la-escuela>.

Meirieu, P. (2003). Frankenstein Educador. Segunda reimpresión: diciembre de 2003. Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones. 1-24. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cai/descargas/listado/FRANKENSTEIN%20EDUCADOR.%20P.%20MEIREU.pdf>

Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200003

Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de

campo con niños. *Avá*, (9), 49-59.

Milstein, D. (2008). Niños y niñas que enseñan: el grito de justicia. *Medio ambiente y urbanización*, 69(1), 5-20.

Mondragón Barrios, L. (2007). Ética de la Investigación Psicosocial. *Salud Mental*, 30(006), 25-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/582/58230604.pdf>

Moreno, M. C., (1991). Las ideas evolutivo educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional (Tesis Doctoral. Facultad de Psicología). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39127779_Las_ideas_evolutivo-educativas_un_proceso_longitudinal_y_transgeneracional

Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R., & Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum (Talca)*, 28(1), 129-148.

Murillo Arango, G.J. (2016). La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros. En F. de Souza Bragança, I., Menna Barreto, M.H, Santos Ferreira, M (orgs). *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 115-131). Curitiba: CRV

National Institutes of Health. (1979). *Informe Belmont - Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de Investigación*. Recuperado el 18 de Febrero de 2017, de <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>

Narodowski, M. (1994). El imperio del orden. En M. Narodowski, *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. (Edición 1ra, pp. 61-98). Buenos Aires: Aique: Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Narodowski_Unidad_2.pdf

Palacios, J. & M.V. Hidalgo (1993). Parents' ideas and contextual factors in the transition to parenthood. Brasil: XII Biennial Meetings of ISSBD, Recife.

Parsons, T. (1986). La estructura social de la familia. En T. Parson, *Historia natural de la familia* (pp. 106 - 120). Península, Barcelona.

Peterson, C. (s.f). Culturas familiares que fundamentan los hogares [Artículo de blog]. Recuperado de

<https://familias.com/1786/culturas-familiares-que-fundamentan-los-hogares>.

Pizzo, M. E. (2006). El desarrollo de los niños en edad escolar. Ficha Dto. De Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/053_ninez1/files/el_desarrollo_de_los_ninos_en_edad_escolar.pdf

Plan de desarrollo Barbosa. (2016). Plan de desarrollo construyamos juntos por la paz 2016-2019. Recuperado de <http://www.barbosa.gov.co/Transparencia/Normatividad/Acuerdo%20N%20006%20de%202016.pdf>

Plan de desarrollo Caldas. (2016). Municipio de Caldas. “CALDAS PROGRESA” 2016-2019. Recuperado de <https://www.caldasantioquia.gov.co/uploads/entidad/control/0b881-plan-de-desarrollo-caldas-progresas-2016-2019.pdf>

- Posada Díaz, Á., & Gómez Ramírez, J. F. (2002). La crianza en los nuevos tiempos. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://scp.com.co/descargascrianza/La%20crianza%20en%20los%20nuevos%20tiempos.pdf>
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, XXXI, (2), 167-177. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200011
- Rodríguez Jiménez, G., Gil Flores, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/128205939/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-CUALITATIVA-Gregorio-Rodriguez-Gomez-Javier-Gil-Flores>
- Rodríguez, C., Quiles, O., Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista SOCIOTAM*, XV (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/html/654/65415209/>
- Runge, A. (2008) Consideraciones iniciales de la infancia. *Infancias: Perspectivas y Fenómenos Contemporáneos*. Universidad de Antioquia.
- Ruiz, Z., & Del Pilar, M. (2005). La Cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5 a 6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43039>
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., Ospina, A. (1997). Mirar la Infancia: pedagogía, moral y

modernidad en Colombia, 1903-1946. Editorial Universidad de Antioquia/Clfo: Medellín.

Saldarriaga, O., & Sáenz, J. (2007). La construcción escolar en la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia siglos XVI-XX. En P. Rodríguez, & M. Mannarelli (Eds.), *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 38 – 42). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit* 13(13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext

Santos, M. (2015). El poder de la familia en la educación. Madrid: SÍNTESIS S.A.

Silva, A. (1998). Álbum de familia: La imagen de nosotros mismos. Norma: Bogotá.

Siede, I. (1998). Infancias y Familias. Tomado de <https://es.scribd.com/document/298319847/Infancias-y-Familias-doc>

Solís-Cámara, P & Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23, (2), 177-184.

Stolp, S., & Smith, S. C. (1994). School culture and climate: The role of the leader (Vol. 37). Oregon School Study Council: Oregon.

Tenorio, M.C. y Colaboradores (1998). Cultura e Infancia: Concepciones de Niñez desde la Psicología Cultural. Recuperado de <http://www.univalle.edu.co/cognitiv/archivos/grupo%20cultura/PonenciasMCT/INFANCIAYCULTURA2.pdf>. Recuperado en 16/05/06.

Varela, J., & Álvarez, F. (2004). La maquinaria Escolar. En J. Varela, & F, Álvarez, *Arqueología de la escuela* (1ª Ed). Madrid: La Piqueta. Recuperado de

<http://www.caum.es/CARPETAS/cuadernos/cuadernospdf/libro10/paraqueescuela.pdf>

Van Manen, M. (1998). El tacto pedagógico. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, Barcelona: Paidós (Paidós educador), 159-192.

Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*, 28, 123-141.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100007

Wallon, H. (2006). La evolución psicológica del niño. Buenos Aires: Psique

Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada

DESDE LA PERSONA

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Qué te gusta hacer en la casa, en la escuela, con tus amigos?
4. ¿Con quién vives?
5. ¿Cuál es tu deporte favorito?
6. ¿Cuál es tu comida favorita?
7. ¿Cuál son tus pasatiempos favoritos?

DESDE LA RELACIÓN PADRES E HIJO O HIJA

SOCIO - AFECTIVA

8. ¿Sientes que tus padres se preocupan por tus cosas? si no ¿por qué?
9. ¿En qué momentos te sientes feliz cuando estás en casa?
10. ¿Qué es lo que no te gusta de estar en casa?

CONDUCTUAL

11. ¿Qué te permiten hacer tus padres? y ¿qué tan contento y feliz te sientes con ello?
12. ¿Estás contento o satisfecho con la manera en que tus padres te cuidan?
13. ¿Peleas con tus padres a menudo?, si no, ¿por qué? Relátame un ejemplo de ello.
14. ¿Cómo reaccionan tus padres cuando se enojan contigo?
15. ¿Cuándo haces algo que a ellos no les gusta, qué hacen ellos?
16. ¿Estás contento con las libertades que te dan tus padres?
17. ¿Estás de acuerdo con la manera que tu mamá y papá te cuidan? Si no, ¿por qué?
18. ¿Qué tanto tiempo estas con tus padres?

19. ¿Qué te prohíben tus papas y qué opinas al respecto?
20. ¿Cuándo están enojados te dejan hablar? Si no, ¿por qué?
21. ¿Cuándo te metes en problemas ellos te dejan explicar, qué fue lo que pasó?
22. ¿Quién decide las cosas en tu casa?
23. ¿Qué dicen tus papás de la escuela?
24. ¿Por qué es para ellos necesario ir a la escuela?
25. ¿Qué cosas te dicen de la escuela?
26. ¿En qué situaciones te entiendes más con tu papá o con tu mamá?

CONVIVENCIAL

27. ¿Con quienes vives?
28. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? y ¿cómo te sientes frente a esa situación?
29. ¿Cuántos días en la semana pasa con tus padres?
30. ¿Cuánto tiempo en horas pasas con tus padres y que haces con ellos?
31. ¿Te gusta estar con tus padres? si no ¿por qué?
32. ¿En qué situaciones te entiendes mejor con tus papás?

DESDE LO QUE VIVENCIA EN UN DÍA

33. ¿Qué haces en un día normal?
34. ¿Qué haces en el momento del desayuno, el almuerzo y la comida?
35. ¿Por lo general, a qué horas comen en tu casa?
36. ¿Qué comen? ¿Dónde comen?
37. ¿Puedes ver tv? ¿Cuánto tiempo?
38. ¿Qué programas ves?
39. ¿Con que juegas?
40. ¿Puedes jugar en el computador o en la consola de videojuegos?
41. ¿Qué videojuegos te gusta jugar? y ¿por qué?
42. ¿Te ayudan tus papás con las tareas o trabajos de la escuela? si no, ¿Por qué?
43. ¿Dónde haces por lo general las tareas o trabajos de la escuela?
44. ¿Quién decide en tu casa, que se hace el fin de semana?
45. ¿Qué actividades hacen por lo general el fin de semana?

46. ¿Tienes oficios que hacer en la casa? ¿cuáles?
47. ¿En qué momento haces esos oficios?
48. ¿A qué horas te duermes?

TEMAS DEL HOGAR

49. ¿Cuándo están juntos qué temas conversan en familia?
50. ¿De qué hablan por lo general tus padres o personas encargadas de tu cuidado?

TEMAS DE LA ESCUELA

51. ¿Qué es lo que te gusta de la escuela?
52. ¿Te gusta venir a la escuela? ¿por qué?
53. ¿Qué no te gusta de la escuela? ¿por qué?
54. ¿En qué parte de la escuela te sientes mejor?
55. ¿En qué parte de la escuela no te gusta estar?
56. ¿Con quienes te sientes mejor en la escuela?
57. ¿Cuáles son las cosas más malucas de la escuela?
58. ¿Si le pudiese cambiar algo a la escuela que le cambiaría?
59. ¿Te gustaría estar más tiempo o menos tiempo en la escuela? ¿Por qué?
60. ¿Cuáles son las actividades que más te gusta hacer en la escuela y cuáles no?.
61. ¿A tus papas que les gustaría que tú fueras cuando crezcas?

Anexo 2. “Imágenes utilizadas con los niños y las niñas para las narrativas”

Imagen 1



Tomada de:

<https://www.google.com.co/search?q=imagen+fAMILIA&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiWhP3s5bnYAhXIPiYKHQ13BwwQsAQIKA&biw=2133&bih=1133#imgrc=LddPBknqEqI4mM:>

Imagen 2.



Tomada de: <https://es.dreamstime.com/>

Imagen 3. Facultad de Educación



Tomadas de: <https://www.istockphoto.com/es> y <https://es.123rf.com/>

Imagen 4.



Tomadas de: <https://www.pinterest.es/> y <https://www.guiainfantil.com>

Imagen 5.



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Imagen 6.



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Imagen 7.



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Imagen 8.



Tomadas de:

<https://www.dhgate.com/product/cute-deer-children-039-s-new-years-costumes/216462912.html>

Imagen 9.



Tomadas de: <http://pintopinto.blogspot.es/> y <https://www.google.com.co/>

Imagen 10.



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Imagen 11.



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Imagen 12.



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Imagen 13.



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Imagen 14.



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Imagen 15. Educación



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Imagen 16.



Tomada de: <https://www.google.com.co/>

Anexo 3. Diseño del consentimiento informado utilizado para la investigación

**CARTA DE CONSENTIMIENTO DE PADRES
PARA LA PARTICIPACIÓN DE SUS HIJOS**

Título de proyecto: Narrativas de educación familiar y escolar de un grupo de niños y niñas de 5 a 10 años de edad de tres contextos rurales del valle de Aburrá: un estudio de caso múltiple.

Estimado(a) Señor/Señora:

Introducción/Objetivo:

La maestría en estudios en infancias de la línea historia, cultura y sociedad, de la Universidad de Antioquia en el cual están inscritas las profesoras **Paula Andrea Gutiérrez Muñoz, Aura Elisa Sierra y Gilma Elena Tapias**; tiene como requisito para graduarse, realizar una investigación referente a su práctica pedagógica, cuyo objetivo se centrará en las prácticas educativas tanto en el hogar como en la institución; por lo tanto, para éste requiere de la colaboración de algunos de los padres de familia de la institución; ya que la investigación se hará con los niños elegidos como participantes de dicha investigación.

Procedimientos:

Si Usted acepta que su hijo(a) participe en el estudio, ocurrirá lo siguiente:

1. A usted le haremos algunas preguntas acerca de su hijo (a) como datos personales y características para la descripción general. La entrevista tendrá una duración aproximada de diez minutos o esta estará sujeta a actividades previas dentro del programa escolar, unas serán propuestas fuera del contexto de clase y otras serán motivadas a partir de un tema; en algunos casos serán grabadas.

2. A su hijo(a) Se le realizarán algunas preguntas acerca de lo que piensa sobre la escuela, algunas prácticas cotidianas realizadas en casa, relaciones con las personas con quien vive, referentes de autoridad, normatividad, entre otras, estas preguntas estarán avaladas por el asesor de la Universidad quien orienta la investigación y realizadas directamente por la profesora.

Además, las entrevistas a su hijo o hija, serán grabadas, ya que esto permite tener una mejor recolección de la información; y se le tomarán algunas fotos que respaldan nuestro trabajo.

3. Por último....

Beneficios: En esta investigación ni usted ni su hijo(a) recibirá un beneficio directo por su participación en el estudio, sin embargo, si usted acepta participar, estará colaborando con el mejoramiento y proyección en cuanto a conocimiento sobre las prácticas educativas que hay en el hogar y en la escuela.

Confidencialidad: Toda la información que Usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Usted y su hijo(a) quedarán identificados(as) con letras o códigos y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines investigativos, pero se presentarán de tal manera que no podrán ser identificados(as).

Riesgos Potenciales/Compensación: Los riesgos potenciales que implican su participación en este estudio son mínimos. Si alguna de las preguntas le hiciera sentir un poco incómodo(a), a usted y/o a su hijo(a), tiene el derecho de no responderla.

Participación Voluntaria/Retiro: La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación del mismo en cualquier momento. Su decisión de participar o de no participar no afectará de ninguna manera la forma en cómo le tratan en la institución.

Números a Contactar: Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto, puede acercarse a la profesora, quien le hará claridad y en un caso de mayor inquietud al asesor de la Universidad de Antioquia Andrés Klaus Runge Facultad de Educación.

Si usted acepta que su hijo o hija participe en esta investigación, entiende y comprende lo que dice este documento; firme a continuación:

**CONSENTIMIENTO DEL PADRE/MADRE O TUTOR
PARA LA PARTICIPACIÓN DE SU HIJO(A)**

Su firma indica su aceptación para que Usted y su hijo(a) participen voluntariamente en el presente estudio.

Nombre del Padre/Madre/Tutor participante:

_____ **Fecha:** _____

Día / Mes / Año

Firma: _____ **# de identificación C.C.** _____

Relación con el menor participante _____

Nombre completo del menor participante

_____ **Tipo de identificación: Reg. () T. I. ()**

Fecha: _____

de identificación: _____ **Día / Mes / Año**

Institución Educativa donde estudia: _____