



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**NARRATIVAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR.
UNA APROXIMACIÓN SENSIBLE A LAS
EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS**

Autora:

Elsa María Martín Cartagena

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Narrativas en el contexto escolar. Una aproximación sensible
a las experiencias de niños y niñas

Elsa María Martín Cartagena

Tesis o trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Estudios en Infancias

Asesor:

Gabriel Jaime Murillo Arango
Doctor en Educación

Línea de Investigación:
Educación Infantil

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2020.

Para todos los que hicieron posible la realización de este sueño.

Una escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basado en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes.

Loris Malaguzzi.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	2
1. INDAGAR	2
Evocando recuerdos.....	2
1.1 Un acercamiento al problema	8
1.1.1 Apartadó, tierra de todos.....	9
1.1.2 La escuela narrada.....	12
1.1.3 Las diversas voces de niños y niñas.....	14
1.2. Objetivos	16
1.2.1 Objetivo General.....	16
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Rastreo del estado de la cuestión, aportes de otros investigadores	17
1.3.1 En el ámbito internacional	17
1.3.2 En el ámbito nacional	21
1.3.3 En el ámbito local.....	24
2. PROYECTAR	27
2.1 Referentes conceptuales	28
2.1.1 Los niños y las niñas en la investigación.....	28
2.1.2 Reconocer el campo de las infancias	31
2.1.3 Las infancias en el contexto escolar.....	34
2.1.4 La escuela acoge las infancias	38
2.1.5 Los niños y las niñas, y sus relatos de experiencias	43
2.1.6 La multiplicidad de las narrativas	47
2.1.7 La maestra y su con-tacto con los niños y las niñas.....	53
3. VIVIR LA EXPERIENCIA	58
3.1 Diseño metodológico	59
3.1.1 Enfoque biográfico-narrativo en educación	60
3.1.2 Los niños y las niñas como Co-investigadores.....	63
3.1.3 Maestra investigadora.....	65
3.1.4 Estrategias de recolección de los datos narrativos.....	67
3.1.4.1 La observación de cerca	67

3.1.4.2 Las asambleas.....	68
3.1.4.3 Dibujos relatados	70
3.1.5 Consideraciones éticas para investigar con niños y niñas.....	71
3.1.6 Difusión de resultados	73
3.1.7 Impacto en la infancia.....	73
4. VALORAR EL PROCESO.....	75
4.1 Análisis de los resultados.....	77
4.1.1 La escuela como lugar de acogida	79
4.1.2 La escuela como la posibilidad de aprender a vivir juntos.....	92
4.1.3 La escuela para ser reflexionada	106
4.2 La escuela en crisis por la pandemia.....	115
5. CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE EXPERIENCIAS	119
Transformando la mirada hacia la escuela.....	123
6. REFERENCIAS.....	125
ANEXOS.....	134

RESUMEN

En el contexto escolar, los niños y las niñas constantemente están narrando sus experiencias de la vida cotidiana. Escuchar sus voces y relatos de experiencias, hicieron posible el acto de comprender los sentidos que ellos y ellas le otorgan a la escuela. A través de su propia voz expresaron su sentir acerca de la experiencia vivida en las interacciones con sus pares, la maestra y el espacio. Así, este escenario privilegiado para la educación, como lo es el escenario escolar, se convirtió en un lugar en que niños y niñas de cinco y seis años, sujetos activos en su papel de co-investigadores, junto a la maestra investigadora, transformaron la mirada hacia este lugar que acoge, en el que se aprende a vivir juntos y del que emanan reflexiones.

Estudios recientes y discursos que giran en torno a la infancia aluden a la importancia de tratar a los niños y las niñas como actores sociales con la capacidad de incidir en las decisiones que los afectan, puesto que son concebidos no ya como sujetos pasivos, meros receptores de órdenes y prescripciones, sino en cuanto sujetos activos, competentes y expertos en su propia vida.

La investigación realizada es de corte cualitativa con un enfoque biográfico – narrativo, en la que las observaciones de cerca, los relatos de experiencias, las narrativas y dibujos relatados, se fusionan sutilmente con el devenir de la cotidianidad escolar. Los datos narrativos fueron analizados y descritos tejiendo sentido entre los planteamientos de los autores de referencia, las voces de los niños y mi saber pedagógico acumulado a lo largo de mi experiencia de vida profesional. Es así como los procedimientos metodológicos y las estrategias usadas en el transcurso de este proceso de investigación, develaron la significación de la escuela en la vida de los niños y de la maestra, que en la interacción con el otro desde la escucha, la imaginación narrativa y el compartir experiencias nos permiten aprender a vivir juntos, al tiempo que propiciaron una nueva mirada acerca de mis propias prácticas en el aula y un escuchar más atento, todo lo cual se tradujo inevitablemente en cambios de mis relaciones pedagógicas con los niños y las niñas.

Palabras clave: acogida, escuela, experiencia escolar, imaginación narrativa, enfoque biográfico-narrativo.

ABSTRACT

In the school context boys and girls are constantly telling about their daily life experiences. Listening their voices and their own experiences stories, made possible to understand the meaning they give to school. Using their own voices, they express their feelings of what they live everyday through the interactions with parents, teachers and space. This way, this privilege scenario for education, as it is the school context, became the place in which five and six years old boys and girls, co/investigators active members next to the investigator teacher side, transformed the way they see this place, in which they live together and which reflections come out.

Recent childish studies and lectures point the importance of treat boys and girls as social actors with the capability to influence the decisions that affect them; thus, they are not conceived passive actors anymore. Only prescription and order receptors, on the contrary active, competitive and experts in their own life persons.

The investigation conducted is qualitative with a biographical-narrative approach, in which close observations, the stories of experiences, narratives and related drawings, merge subtly together with the evolution of the school daily life. The narrative data was analyzed and described giving sense between the proposal and the referred authors, the children voices and my own pedagogical knowledge acquired throughout my professional live as a teacher.

In this way, the methodological procedures, techniques and strategies used in investigation process, reveal the meaning of school in life of the children and teacher , that with the interaction with others from the listening, the narrative imagination and the sharing of experiences let us learn to live together and at the same time give a new perspective about my own classroom practices and a more attentive listening, all which was inevitably transformed in pedagogical changes in the relationships with the children I work with.

Key words: embrace (welcome), school, school experience, narrative imagination, biographical-narrative approach.

INTRODUCCIÓN

A continuación, presento el informe que compila el proceso de investigar con niños y niñas en el contexto escolar. Esta investigación surge de una pregunta por la escuela y sus interacciones, específicamente por comprender los sentidos que los niños y las niñas le otorgan a la experiencia escolar. En este camino de investigar con niños surgieron inquietudes, temores, claridades, oscuridades, y un sinnúmero de vivencias que al preguntarme por los niños la mirada volvía hacia mí.

Este trabajo está dividido en cuatro capítulos nombrados de acuerdo con los momentos de la organización pedagógica en Educación Inicial y Preescolar: Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso, y un último capítulo que lo nombré: Configuración del campo de experiencias, como el resultado de vivir los cuatro momentos anteriores y como un espacio para dialogar, discutir y concluir los aspectos más relevantes de este estudio.

Indagar como el momento previo a la investigación, de plantear elementos guiados por las preguntas, los intereses, propósitos y las problemáticas escolares, en conversación con otros investigadores que también se inquietaron por los niños y las niñas, sus narrativas y experiencias escolares. Proyectar, donde los referentes de diversos autores soportaron la base conceptual de este estudio, además posibilitaron la comprensión de saberes en torno a la infancia. Vivir la experiencia en todos los sentidos, la investigativa y la pedagógica, donde los procedimientos metodológicos se convirtieron en las estrategias de aproximación al fenómeno. Valorar el proceso, para comprender los sentidos que los niños le conceden a la experiencia escolar, a partir de sus relatos, los referentes conceptuales y mi voz de maestra investigadora. Y la Configuración del campo de experiencias para cerrar y a la vez abrir la discusión de posibles hallazgos.

Sin más preámbulos, invito a los lectores a aproximarse a la experiencia escolar de niños y niñas, a sus relatos y vivencias, a la cotidianidad de la escuela que en la narrativa de la maestra investigadora pretende trasladar estas experiencias escolares a los discursos, estudios e investigaciones que se preguntan por la infancia.

1. INDAGAR

Evocando recuerdos

*La vida no es la que uno vivió,
sino la que uno recuerda y cómo
la recuerda para contarla.*

Gabriel García Márquez

Tuve la oportunidad de conocer el municipio de Apartadó desde mis primeros años de vida cuando viajaba en las vacaciones a visitar a mis familiares. Mis abuelos fueron desplazados del occidente antioqueño a esta región de Urabá, a raíz de las persecuciones en “la época de la violencia” en el año de 1957, habitaron tierras aún sin colonizar, sembraron cultivos y criaron animales para el propio consumo y comercialización.

En el año de 1989, con mi madre y hermanos nos fuimos a vivir a este municipio, estudié quinto grado en la institución educativa donde mi madre ocupó la vacante de rectora; recuerdo la escuela, a mi profesora Luisa Norha y algunos compañeros de aula. Del pueblo: calles y lugares representativos. Me regresé a la ciudad de Medellín a iniciar mis estudios secundarios, mi familia se quedó en el municipio de Apartadó. Tuve la experiencia de vivir en un internado en el municipio de Ebéjico, en la Normal nuestra señora de Fátima. Allí permanecí tres años en los que en las vacaciones regresaba a Apartadó.

Desde Medellín era un viaje largo, a veces se amanecía en la carretera por causa de los derrumbes, vías en pésimo estado, “el cañón de La Llorona”, parte estrecha de la carretera donde una falla geológica representaba un gran peligro y sólo podía transitar un solo vehículo a la vez. Antes de pasar la peligrosa carretera, el ayudante del conductor se bajaba a encender una vela a la Virgen del Carmen, como símbolo de protección ante la travesía. No podía faltar mi bendición y una oración, mientras por la ventana podía ver en algunos tramos que las llantas del bus quedaban por fuera de la vía, los movimientos tambaleantes por los huecos

hacían más temeroso ese paso de cinco minutos que parecían una eternidad, pasar al otro lado era toda una hazaña, varios vehículos habían desaparecido en ese abismo.

Más adelante en la carretera, hombres armados con un trapo rojo en su rostro abordaban los vehículos que transitaban para recibir dinero. No olvido cuando vi a Dabeiba, municipio del occidente antioqueño que es atravesado por la carretera al mar, en ruinas a raíz de ataques de grupos subversivos al margen de la ley. En el camino casas abandonadas con siglas o mensajes intimidantes; se mostraba un panorama desolador que observaba con frecuencia cuando transitaba esta vía, con curiosidad y algo de asombro, y que después de muchos años logré comprender la magnitud de todo lo que sucedía y significaba para quienes habitaban estos territorios.

Pasaron algunos años cuando volví a vivir en Apartadó en el año de 1994, la carretera había mejorado, habían construido el túnel de “La Llorona” y ya no era tan traumático pasar por ahí. Al final del túnel, tropas del ejército, que permanecían sólo en el día, saludaban a los transeúntes y eso generaba cierta tranquilidad. Las casas permanecían abandonadas y con maleza que dejaban ver parte de sus muros. Dabeiba estaba surgiendo entre ruinas. Por su lado, Apartadó ya era un municipio con más habitantes, empresas de transporte público y extensos cultivos de banano.

A pesar de estar desapercibida de las situaciones de orden público, era común escuchar en medios de comunicación o en diálogos informales, los relatos de muertes, amenazas y desapariciones. La noticia más impactante fue la masacre de “La Chinita”, en enero del año de 1995, donde murieron 35 personas, nunca se habían visto tantos ataúdes juntos y solo se respiraba miedo por las posibles retaliaciones de los grupos armados. Cómo comprender lo que estaba sucediendo si todas las personas hablaban con miedo, en voz baja, a medias, “porque aquí no se sabe quién es quién”. En septiembre de ese mismo año, la masacre del “Bajo del Oso”, una vereda donde fueron fusiladas 25 personas que habían sido bajadas de un bus cuando se dirigían a su sitio de trabajo en una finca bananera ubicada a escasos kilómetros donde fue perpetrado el asesinato.

Era paradójico ver como a la par del desarrollo que llegaba al municipio, llegaba tristeza, muertes, tragedias. Otro acontecimiento que parecía increíble, fue una volqueta bomba con 100 kilos de dinamita en febrero del año 1997, el objetivo era atentado contra la estación de policía, que dejó cerca de 20 muertos, 60 heridos, daños psicológicos y materiales. Tiempos difíciles en los que vivir en Apartadó era sinónimo de estar en peligro.

Mi hermano estuvo desaparecido cinco días, cuando regresó a casa dijo que unos hombres lo tuvieron retenido, le hicieron muchas preguntas y le dijeron que no se podía ir de la zona por un tiempo ya que lo tenían vigilado. Este hecho fue relacionado con la muerte violenta meses atrás de un tío, que tenía una cantina y mi hermano estuvo trabajando con él. A pesar de no sentirme una víctima directa de estos hechos violentos, para mí sin sentido, esos acontecimientos erizan la piel y encharcan los ojos al ver niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres víctimas de una violencia que se había apoderado de una región que surgía con su emblemático banano y aportaba al desarrollo, no sólo de Antioquia, si no del país.

Pasé parte de mi juventud en este municipio y esos fueron los acontecimientos que más recuerdo. Me gradué del bachillerato en el año de 1997 en un colegio en Apartadó. De niña jugaba y quería ser profesora, desde que observaba a mi madre en las aulas de clase me imaginaba haciendo lo mismo, con la diferencia de que yo quería ser profesora de niños. También soñaba con estudiar en la Universidad de Antioquia, como mi madre lo había hecho, y esperaba volver para recordar que cuando estaba pequeña, mientras ella estudiaba y hacía trabajos con sus compañeras de clase, yo sacaba renacuajos de la fuente con un vaso desechable, e ir a la piscina y evocar recuerdos de mis clases de natación. La Universidad de Antioquia atravesó y transformó mi vida, desde niña la visitaba y siempre soñé con estudiar allí; ingresar como estudiante de pregrado fue una gran experiencia, recorrer sus aulas y pasillos, aprender, adquirir conocimientos, compartir con otras personas y seres humanos tan valiosos. Recibir mi diploma de Licenciada en Pedagogía Infantil fue muy significativo.

Empecé a trabajar en el año de 2005 en Medellín en los programas de Buen Comienzo, mientras presentaba la convocatoria para iniciar mi carrera como docente, tuve a mi cargo niños y niñas de primera infancia. Después acepté volver a Apartadó en el año 2008, a trabajar

en el Instituto Unibán, colegio privado de una de las empresas que aporta económicamente la región de Urabá. Trabajando allí pude percibir el poder económico que tiene la zona y las facultades que otorga el tener dinero, la desigualdad social que se puede observar en las condiciones de vida de algunas familias y la posibilidad de dar una educación de calidad en un municipio donde sus cifras en materia de educación no son muy favorables.

Los niños y niñas de dicha institución, a pesar de estar ubicados geográficamente en Apartadó, se inscribían en otra realidad. La mayoría eran hijos de empleados de Unibán, profesionales de Medellín que migran a la zona en busca de oportunidades laborales, hijos de militares que cambian de domicilio constantemente, de habitantes de Apartadó de estratos socioeconómicos 4 y 5, niños con acceso a bienes y recursos, por ende, a otras posibilidades de formación, conocimientos y oportunidades.

Ingresé a la carrera docente pública en el año 2010 y me vinculé en el municipio de Frontino, la misma carretera al mar para viajar a Apartadó, pero con un desvío al lado izquierdo después de Cañasgordas, en dirección norte, donde laboré siete años en el grado de transición. Un municipio tranquilo, de tradiciones religiosas, de gente amable y acogedora. Me fui satisfecha al sentir que había hecho un buen trabajo representado en que los niños me recordaban con cariño y lamentaron mi ausencia.

Como mi madre aún vivía en Apartadó, decidí volver mediante un traslado, a mediados del año 2016. Fui nombrada en la I.E. Santa María de la Antigua, ubicada en la comuna 1. En años anteriores esta comuna había sido foco de violencia y conflicto armado, cerca al barrio Obrero, un contexto conocido por ser producto de una invasión, de constantes conflictos, en un momento en el cual había presencia de pandillas de jóvenes, que se confrontaban con jóvenes de otros barrios para delimitar territorio.

Los primeros meses fueron muy difíciles, los estudiantes de esta institución y específicamente de mi aula se comportaban de forma agresiva, violenta, desafiante, eran transgresores de los acuerdos grupales y poco receptivos ante mis intervenciones. Fue todo un reto lograr acomodar mis estrategias pedagógicas a las necesidades de estos niños, ya que

en mis años de experiencia en el trabajo educativo no me había encontrado con estas particularidades.

Al año siguiente fui beneficiaria de una beca para posgrado. Otro de mis sueños era realizar la Maestría en Estudios en Infancias en la Universidad de Antioquia, presenté la convocatoria y fui admitida. Inicialmente la propuesta de investigación que presenté la enfoqué en las huellas del conflicto armado, en el primer semestre esta propuesta se fue modificando al encontrar otros sentidos frente al tema de investigación que quería explorar.

Siempre me inquietó indagar qué pasaba con estos niños y niñas en torno a la convivencia y a las formas de relacionarse, por qué en el encuentro con los otros se presentaban tantas dificultades y si para ellos era significativo compartir ese espacio escolar. En mis reflexiones me descubrí justificando sus acciones por la violencia que se vivió años atrás, después de observar una especie de naturalización de estas acciones a nivel institucional. Realmente se volvía tedioso y desgastante que las estrategias e intervenciones educativas no logaran efecto frente a sus maneras singulares de responder a la diferencia y a las dificultades persistentes en el aula. Empecé a escucharlos, de alguna manera necesitaba escuchar a los niños y las niñas para entender qué había detrás de sus actitudes, acercarme a sus relatos, comprender cuáles eran sus experiencias vividas. Entender qué pasa con los niños con los que interactúo en mi labor educativa me permitiría conocerlos, al comprender su sentir, mis intervenciones serían más apropiadas y asertivas.

Aquí estoy, en construcción de un proyecto de investigación, inquieta, con diversos cuestionamientos, analizo, leo, trabajo rigurosamente. Le apuesto a la transformación de mis prácticas pedagógicas para poder trascender en el aula, los niños no deben acomodarse a mí, soy yo quien debo adecuarme a ellos. Moviéndome, desacomodándome, en constantes reflexiones.

Estoy en Apartadó, agradezco todo lo que he recibido. En procura de devolver algo de lo que me he beneficiado, a un municipio que a pesar de sufrir, llorar, caer, se levanta cada mañana ante un inclemente sol que desde tempranas horas alumbra el transcurrir del día,

sigue creciendo y albergando más habitantes. Se respira algo de tranquilidad, en comparación con las historias antes escuchadas. Pareciera que la violencia y el conflicto armado han quedado en la memoria de las personas que así lo vivieron, como también en mis recuerdos. Es posible que la historia de este municipio narre en un futuro, ojalá no muy lejano, otros acontecimientos menos violentos que los que han pasado.

En la actualidad se observa un municipio con características de ciudad, en pleno desarrollo e inversión en el ámbito local, nacional e internacional. Hoy en día cuenta con infraestructura y edificaciones modernas, clínicas privadas, vías de acceso primarias en excelente estado. Es el centro de la región de Urabá. Quizás por eso fue foco del conflicto armado, quienes se disputaban el poder de la región tenían conocimiento de las riquezas económicas, políticas, sociales y culturales que hay en este territorio.

1.1 Un acercamiento al problema



“Yo vivo en Apartadó, hay muchas casas y las personas, también los animales y el río que se está muriendo” (Sofía, 5 años).

político administrativas tuvo un proyecto coherente para colonizar la región” (2006, p. 23). Sus colonizadores provienen de departamentos cercanos, todos con diferentes intereses, necesidades y de acuerdo a los acontecimientos de la época.

Los primeros colonizadores fueron personas como mis abuelos que huyeron de la violencia desatada de acuerdo a la filiación política; “desde mediados de la década de 1940, comenzaron a llegar los primeros refugiados liberales que huían de la persecución conservadora y que buscaban en las tierras de Urabá el anonimato que les otorgara una tierra abandonada por el estado colombiano” (Cátedra municipal Apartadó, 2006, p. 27). Otros colonizadores tuvieron que ver con la terminación de la carretera al mar, “el gobierno departamental incentivó la colonización a través de la ordenanza 1929, en la que reglamentaba la construcción de trochas en el trazado de la carretera al mar” (2006, p. 28), a pesar de los esfuerzos por dirigir esta migración para los antioqueños, llegaron otros habitantes sinuanos y caribeños. Finalmente, el flujo migratorio que tuvo que ver con el desarrollo del cultivo del banano que atrajo a la región colonizadores que tenían contacto con la producción bananera, “llegaron colonos mano de obra, inversionistas, comerciantes y todo tipo de inmigrantes: ingenieros, médicos, agrimensores, topógrafos, electricistas” (2006, p. 29).

Es así como desde su colonización se reconoce la diversidad étnica y cultural en este municipio denominándose pluriétnico y multicultural. En su distribución territorial se pueden destacar grupos étnicos de indígenas Emberá como primeros habitantes, afrocolombianos migrantes del Chocó y Caribe colombiano y representantes de grupos mestizos, provenientes de Medellín y municipios de Antioquia, así como de Córdoba y Sucre, quienes de igual manera han construido nuevas identidades como resultado de la interacción cultural. Es así como se pueden identificar diversas prácticas y tradiciones propias de las diferentes culturas, “manifiestas en las características que reflejan su interacción con el medio, tales como el patrón de asentamiento, las relaciones sociales, las actividades económicas y las estrategias adaptativas” (Cátedra municipal Apartadó, 2006, p. 34).

Vivir en Apartadó es encontrarse con una tierra cálida, no sólo por sus 32° de temperatura, sino por personas amables y acogedoras, especialmente de aquellas foráneas, reconociendo que es “tierra de todos”, nombrada así en la monografía del municipio de Apartadó escrita por Martín Jaramillo, quien ha dado importantes aportes en la dimensión histórica, literaria, artística y cultural.

La memoria histórica de este municipio, recogida en varios artículos y noticias de años anteriores, nos remite a un contexto marcado por episodios de violencia. La producción bananera atrajo miles de trabajadores de todo el país, que tuvieron que enfrentar las precarias condiciones laborales mediante la formación de movimientos sindicales en defensa de los derechos laborales y en busca de condiciones de vida favorables. Las filiaciones políticas y la conformación de nuevos partidos convirtieron este territorio en foco de confrontaciones armadas. Para Restrepo, “surgieron movimientos sociales de diverso tipo: sindicatos, movimientos cívicos y movimientos campesinos, a los que el Estado respondió con acciones militares. La movilización social generó fuertes identidades que se radicalizaron con la influencia de los actores armados” (2011, p. 165). Las disputas de diferentes grupos armados convirtieron a esta región en escenario de violencia, lo que llevó al gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) a declarar a Urabá como zona de emergencia (2011, p. 167).

En la actualidad sus habitantes reconocen que hubo tiempos difíciles, en su memoria y en los relatos aún se escuchan historias de aquellos acontecimientos que hacen parte del pasado. Gran parte de los pobladores están acogidos por la ley 1448 de víctimas y restitución de tierras, así como el reconocimiento de desplazados, han recibido algún tipo de reparación, y como lo afirma Gonzalo Escobar, en su más reciente investigación, “las entrevistas dan cuenta de una capacidad de resiliencia entre sus pobladores para enfrentar las diversas situaciones adversas; tanto en lo económico, con el cambio de medios de supervivencia, como en lo social, con los conflictos violentos de Urabá o en lo político, con el olvido del Estado” (2018, p. 47).

1.1.2 La escuela narrada

El municipio de Apartadó está certificado en educación desde el año 2010, este municipio cuenta con dieciséis instituciones oficiales urbanas, cuatro privadas y dieciocho rurales. La presente investigación fue realizada en la Institución Educativa Santa María de la Antigua, comuna uno, urbana, de carácter oficial, con niños y niñas de preescolar del nivel de transición con edades comprendidas entre los cinco y los seis años.

Según los datos arrojados por el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) esta institución educativa cuenta con 1070 estudiantes en las jornadas de la mañana y la tarde, en los grados de preescolar hasta once. En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), contempla en su misión, visión y filosofía referentes de una educación humana, con un modelo desarrollista, teniendo en cuenta las particularidades de su comunidad educativa, su lema es “disciplina con amor y respeto”, sustentados en referentes teóricos como Ausubel, que plantea que los procesos de enseñanza se dan desde “el aprendizaje significativo para la vida”. Esta institución fue creada en el año 2013, desde este momento se han aunado esfuerzos para posicionarla como una de las mejores en educación en el municipio, aunque los resultados en pruebas externas no sean el reflejo de estas metas institucionales.

Los estudiantes pertenecientes a esta institución viven en barrios aledaños como son: el Obrero, 4 de junio, la Arboleda, La alborada, Santa María, Policarpa, Jhon García, Villa Horeb, entre otros. Su nivel socioeconómico está en los estratos 1 y 2, la mayoría pertenecen al Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN) en el nivel 1, hacen parte de programas sociales del gobierno como “Más familias en acción” y de la ley de víctimas del conflicto armado. La actividad económica principal de las familias es el trabajo en fincas bananeras como obreros, también empleadas domésticas, oficios varios y empleo informal.

La infraestructura deja ver una institución relativamente pequeña, con espacios acogedores y hacinamiento en todas sus aulas. La vista abarca toda la institución que empieza

con la oficina de la rectora, salones de preescolar y sus respectivos baños adecuados para los niños, biblioteca, más salones, sala de sistemas, tienda, restaurante escolar, más salones, escalas para el segundo piso donde hay tres salones, oficinas administrativas y finalmente, los baños de los estudiantes. Los espacios mencionados conforman un perímetro cuadrado, en cuyo centro se sitúa una cancha y el parque infantil.

Esta institución se convierte en un escenario privilegiado para la educación, es obligatoria y gratuita para los niños y jóvenes, quienes asisten diariamente con el objetivo de recibir una “formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley General de Educación, 1994, Art. 1º, p. 236).

Bajo esta concepción legal e ideal de lo que propone la educación en el ámbito colombiano, aparece una responsabilidad encarnada por los maestros que aparecemos como cuerpo y rostro de dicho propósito. Sin embargo, estar adentro de la escuela, con la alteridad que supone el encuentro con otros, hace que los relatos hegemónicos que promulgan una escuela para la transformación social y para el mejoramiento de las condiciones presentes y futuras del país, deban enmarcarse bajo condiciones de realidad, la misma que no es vivida por todos y que atiende a particularidades que desbordan los muros escolares y obligan a pensar en las dimensiones que atraviesan la escuela y se filtran bajo las condiciones que vive cada familia y cada comunidad. Entender esta realidad es remitirse a todo lo que confluye en la escuela, donde una mezcla de singularidades e individualidades empieza a hacer parte de la cotidianidad escolar. Los niños y niñas de transición de la I.E. Santa María de la Antigua, poseen diversas características, una de ellas es la diversidad cultural y étnica que converge en el aula, en donde se encuentran afrodescendientes, mestizos e indígenas, con tradiciones, actitudes, comportamientos y pautas de crianza propias de cada cultura.

El contexto socio económico donde viven revela condiciones carentes de calidad de vida con posibilidades limitadas. Son familias, en la mayoría, con diferentes problemáticas sociales. En algunos casos es notorio el acompañamiento a los estudiantes por parte de las familias, en otros casos, es la ausencia o presencia intermitente por diversos motivos:

laborales, cambio de domicilio, alejamiento, abandono, fallecimiento. Un ambiente de barrio rodeado de conflictos y situaciones que podrían representar peligro para los niños. Es así como estas situaciones se reflejan en el aula y se traduce en la realidad de cada uno, en la forma de relacionarse, resolver situaciones, y que son expresados por los niños y niñas en palabras, gestos, silencios, dibujos e interacciones con los otros y con el espacio.

Así en el ambiente de aula se empiezan a escuchar diversas voces con relatos de experiencias, acontecimientos, situaciones, momentos, que hacen parte de los diálogos de los niños con los otros, y con la maestra, con la intención comunicativa de compartir su sentir, pensamientos e ideas. Estos relatos espontáneos y constantes son otra forma de hacer tangible la presencia de los niños, y empiezan a resonar en la medida que pueden dar comprensión a muchos de los interrogantes que aparecen diariamente en el quehacer de los maestros, y que exigen de un acompañamiento situado que responda a las necesidades. Acercarse a esa realidad particular permite entender lo que le pasa al otro. Con este recorrido, surge el interés de aproximarse a las narrativas de los niños y niñas, a sus relatos de experiencias, auténticos, llenos de espontaneidad, relatos que surgen en el ámbito escolar y se producen en medio de las interacciones con los pares, la maestra y los adultos cercanos.

1.1.3 Las diversas voces de niños y niñas

En la actualidad circula un potente discurso de darle participación y la voz a los niños y las niñas, en reconocimiento de ser sujetos de derechos y actores sociales. Para Bolívar, Domingo y Fernández, “es conocido el relevante papel de los relatos en la enseñanza, particularmente en las primeras edades. Por un lado, a través de las narraciones los nuevos miembros llegan a compartir una cultura, pues formar parte de una cultura es, entre otras cosas, compartir el conjunto de relatos que la configuran” (2001, p. 49). Es frecuente escuchar en sus relatos diferentes situaciones que viven en el contexto escolar, como también en el social y familiar. Es menester recuperar estas voces, relatos, historias, narraciones, para posteriormente darles sentido desde la interpretación, comprender lo que pasa en las

interacciones del aula, sus formas de habitar la escuela y orientar acciones pedagógicas pensadas desde sus singularidades. Éstas últimas son posibles en virtud de que, como lo plantea Manen, “al comprender la importancia de las vidas de estos niños se puede tender de alguna forma hacia una futura acción pedagógica más apropiada a la relación que uno mantiene con ellos” (citado por Bolívar et al., 2001, p. 49).

Capturar las experiencias de los niños y niñas me lleva a encontrar aquello que es significativo para ellos, que ha sido trascendental y viene a sus pensamientos para ser exteriorizado por medio de sus palabras. Para Manen, “hablar de la experiencia vivida supone reconocer, en primer lugar, una estructura temporal, según la cual esta no se ofrece en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia del pasado” (1998, p. 56).

Comprender asuntos que se presentan en el contexto escolar, en la cotidianidad de las aulas, en el devenir de mi práctica pedagógica como maestra de educación infantil, exige una reconfiguración de mi experiencia, que me permita poner en diálogo paradigmas, nociones, conceptos, saberes en los que yo misma me veo en ocasiones atrapada por la multiplicidad de condiciones sociales, culturales, políticas y económicas, en las que se inscriben las realidades de los niños, mi formación profesional y mi propia historia, y que en ocasiones desbordan mi campo de acción como maestra. Aparece una invitación ineludible a reconocer la polifonía de voces que aparece en las experiencias de los niños, no hay lugar a la homogenización de la experiencia cuando se trata de la condición humana. Desde el campo de experiencias pedagógicas, se presenta el reto por hacer de la práctica educativa un proceso reflexivo, ético y político, que permita la pluralidad de expresiones y acompañe las diversas maneras en las que los niños se narran, lo que en últimas converge en narrativas comunes y compartidas desde la escuela.

Son diversos los cuestionamientos y reflexiones que quedan al finalizar el día o una jornada laboral; los sujetos que hacen parte del aula escolar, las interacciones que se establecen y todas las variaciones que se puedan suponer, en comprensión de que todos

somos seres sociales, con una historia, unas subjetividades configuradas de acuerdo a las condiciones que desde la familia y el contexto se han construido.

Es por esto que se hace importante generar espacios que den cabida a todas estas narraciones y experiencias que surgen en los espacios escolares, donde a través de la palabra como movilizadora de procesos, se logren transformar todos estos cuestionamientos en aprendizajes, que posibiliten prácticas de aula asertivas, pensadas y reflexionadas en contexto, haciendo agradable y ameno el encuentro con el otro. Como lo expone Delory-Momberger, “pensar lo biográfico como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva a través de la cual el ser humano se representa y se comprende a sí mismo dentro de su ambiente social e histórico” (2009, p.31).

Pensar en cada uno de los niños y niñas me lleva a constantes cuestionamientos: ¿Qué experiencias narran niños y niñas en el contexto escolar? ¿Cómo propiciar espacios escolares que favorezcan la expresión espontánea de los niños y las niñas sobre sus experiencias? ¿Qué percepciones y sentimientos tienen los niños y las niñas sobre las experiencias que viven? ¿Cuáles relatos prevalecen en las voces de los niños y las niñas? ¿Cómo puedo resignificar mi práctica pedagógica con la aproximación a las experiencias que narran los niños y las niñas? Desde dichos cuestionamientos me planteo la pregunta que convoca a esta investigación:

¿Cuáles son los sentidos que los niños y las niñas de transición de la I.E. Santa María de la Antigua le otorgan a su experiencia escolar a través de las narrativas?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Comprender los sentidos que niños y niñas del grado transición de la IE Santa María de la Antigua le otorgan a su experiencia en el contexto escolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Propiciar situaciones pedagógicas donde niños y niñas puedan compartir las narrativas sobre sus experiencias escolares.
- Interpretar las narrativas que surgen en el contexto escolar sobre las experiencias en la cotidianidad de la escuela.
- Producir narrativas auto – biográficas como resultado del ejercicio reflexivo en cuanto a maestra investigadora.

1.3 Rastreo del estado de la cuestión, aportes de otros investigadores

Para el rastreo que hice de las investigaciones, tesis, artículos, reseñas, entre otros, relacionados con mi interés investigativo, mis búsquedas giraron en torno a la investigación con niños y niñas, narrativas de experiencias, experiencia escolar, relatos infantiles, voces de los niños. En lo que encontré, los estudios con niños de la edad entre los 5 y 6 años no fue muy amplio. Logré rastrear significativos estudios que aportaron desde lo conceptual, metodológico y en los resultados. Los dividí en los tres ámbitos internacional, nacional y local, en este último en el municipio de Apartadó no encontré investigaciones con niños, lo que hallé es de otros estudios e intereses y con estudiantes de grados superiores o adultos.

1.3.1 En el ámbito internacional

En los estudios hallados en el ámbito internacional aparece algo en común, y es el reconocimiento actual del niño y la niña como sujetos de derechos, partícipes en la investigación, con su voz, sus relatos, narrativas, creaciones artísticas, que lo involucran directamente en el proceso investigativo, respaldados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Una de estas investigaciones es la de Susana Sosenski (2016) “Dar casa a las voces infantiles. Reflexiones desde la historia”, que destaca la importancia de las voces infantiles, defiende la idea de que las niñas y los niños son sujetos activos en la construcción y determinación de sus propias vidas, sus voces infantiles son el reconocimiento de sus existencias, como un medio para exteriorizar sentimientos y pensamientos, además advierte la creación de un archivo que les dé una casa a estas voces infantiles, con el fin de que sean guardadas en la historia para después ser reutilizadas y reinterpretadas.

Ana Castro (2015) aparece referenciada en varias investigaciones con niños donde resalta el derecho que tienen los niños a ser escuchados y a participar en los asuntos que los afectan. Una de sus investigaciones en conjunto con Nubia Manzanares (2015), “Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría”, los niños expresan su sentir en torno a la escuela, “se concibe al pequeño como un sujeto activo, competente y experto en su propia vida” (p. 923). El niño tiene un lugar esencial en la investigación, la metodología implementada es “el formato de estudio de caso, en la que se ha recogido a través de las técnicas del dibujo y de las conversaciones con niños, la visión que poseen los más pequeños sobre la Escuela Infantil” (p. 923), y hay tres propósitos con los que me identifiqué plenamente: “Conocer la percepción y visión que tienen los niños sobre la Escuela Infantil.” (p. 926), a través de lo que dicen en reconocimiento de su experticia. “Promover el derecho de los más pequeños a participar, a ser escuchados y ser tenidos en cuenta” (p. 926), sujetos activos en la investigación. “Proporcionar propuestas de mejora sustentadas en las aportaciones de los pequeños que incidan en los procesos de innovación y mejora de la práctica docente” (p. 927), sería un ejercicio inevitable mejorar, al tener otra mirada y otros lentes hacia la propia práctica pedagógica como maestra.

En esta misma línea aparece Javier Argos, Ana Castro y María Ezquerra (2011), con “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”. En este orden de ideas, resaltan la voz y participación de los niños, como un criterio determinante en la elucidación de cuatro perspectivas de la investigación con niños. Primera, en la que aparece “el niño como objeto de investigación, (basado en) metodología

observacional negando cualquier participación infantil y evitando, asimismo, la aparición del investigador en el contexto de estudio” (p. 2), con lo que se silencia al niño y lo convierte en un objeto de estudio. Segunda, en la que aparece “el niño como sujeto de investigación, es decir, que tiene que ser tenido en cuenta, aunque su participación esté condicionada por la percepción y creencias que posea el investigador en relación con la capacidad cognitiva y competencias del pequeño” (p. 3), o sea, atendiendo a su desarrollo y edad. Tercera, en la que aparece “el niño como actor social”. Por último, el niño como “participante y co-investigador” (p. 2). Las dos últimas perspectivas son la que marcan tendencia e intensifican el papel de los niños en la investigación, se apoyan en la idea de varios autores, (Clark & Moss, 2001; Lancaster & Broadbent, 2003; Burke, 2005), de que “los niños son expertos en sus propias vidas” (p. 3). Es así como un aporte significativo en mi investigación es esta concepción de co-investigador, ya que “teniendo en cuenta el poder que se otorga a la infancia, el niño se convierte en co-investigador, consiguiendo una implicación y participación plena de la infancia en la investigación educativa” (p. 3).

En las anteriores investigaciones aparece como método preferente el enfoque mosaico (Clark & Moss, 2001), con diferentes técnicas participativas para escuchar a los niños pequeños: dibujo, conversación, fotografías, conversaciones con niños y hojas de trabajo. Se hace un fuerte énfasis en que se debe dar las voces a los niños en los asuntos en los que a ellos los afecten, que no es posible seguir pensando en los niños desde la visión del adulto y se hace indispensable escuchar a los niños. Ana Castro (2010), quien ha tenido más trayectoria en investigación con niños, en su trabajo: “Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades”, describe con claridad los desafíos y posibilidades, de los que analicé, estos asuntos que fueron de utilidad en mi investigación: el propósito de la investigación; beneficios y perjuicios de la investigación para los niños; intimidad y comodidad; confidencialidad; selección, inclusión y exclusión de la muestra; consentimiento informado; métodos utilizados adecuados al nivel de los niños.

“Narraciones sobre la escuela. Vivencias y experiencias de los alumnos de preescolar y primaria”, es una reseña temática de Carlota Guzmán (2015), con el fin de preguntarles a los niños qué significa la escuela, cuál es su sentido y cuáles son sus vivencias. Esta reseña la

hace con base al libro *Narrar la escuela*. A la escucha de las vivencias escolares en Europa y en Brasil, donde los autores, “reconocen la capacidad narrativa y reflexiva que tienen los infantes al contar sus vidas” (p. 1211), sus relatos están acompañados de gestos y movimientos, que los interlocutores logran dar un sentido a esa experiencia vivida, “consideran el relato como un recurso privilegiado para acercarse a las experiencias y vivencias de los alumnos” (p.1211). Estos relatos llegan de primera mano en muchos instantes y hay un interés del niño por ser escuchado: “las narrativas van cambiando en cuanto a su forma y complejidad, de acuerdo con el desarrollo del niño”, de acuerdo a sus habilidades comunicativas, estímulos recibidos en su desarrollo e interacciones sociales se pueden escuchar unos relatos más elaborados, en otros casos cortos y con ideas concretas, que a veces se hace necesario preguntar para ampliar su relato.

Soledad Manrique y Celia Rosemberg (2007) presentan la investigación: “Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños?”, y plantean un recurso valioso desde lo metodológico para la participación e interacción de narraciones entre los niños que ellas lo nombran como “la ronda”, que en mi investigación aparece como Las Asambleas. Afirman que “en la mayoría de las escuelas infantiles americanas y europeas las actividades cotidianas comienzan con una rutina específica destinada a que los niños intercambien sobre algún tema o experiencia de su interés” (p. 53), es un momento para el que los niños se disponen y lo hacen parte de su cotidianidad, “poniendo en juego sus recursos lingüísticos para producir principalmente discurso narrativo” (p. 53). Es un espacio en el que se les da la palabra para que expresen su sentir o pensar, “esta situación se denomina la ronda por las características espaciales que adopta: los niños se ubican en círculo junto con la maestra para escuchar los relatos e intercambiar en torno a ellos” (p.53) puede ser en el piso, utilizando las mismas sillas o en lugares de la escuela que sean del interés de los niños. En esto consisten las asambleas, es un espacio rico en participación narrativa de los niños, ellos se escuchan, comparten diversas experiencias escolares mediados por la intervención de la maestra.

Quiero concluir este rastreo internacional con una investigación de Argentina que, aunque no hace parte de mis propósitos investigativos, fue un importante referente en la comprensión

del rol de maestra investigadora. Daniel Suárez y Valeria Metzdorff en su artículo resultado de una investigación, “Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes”, quienes “proponen pensar y narrar la formación de los docentes como experiencia y como investigación pedagógica” (2018, p. 50). Este ejercicio de pensar y narrar lo asumo como una acción constante en este proceso de búsquedas, al tiempo que en el ámbito escolar comparto experiencias con los niños y las niñas mediadas por el interés investigativo, mi quehacer de maestra y sus relatos de experiencias. En ese sentido la estrategia metodológica investigación-formación-acción, se compacta teniendo la “oportunidad de relatar, junto con otros, historias acerca de su práctica docente y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio” (p. 50). Considero que estos planteamientos de los autores están inmersos en mi trabajo, en la medida que tengo la posibilidad de comprender las experiencias de los niños a través de sus relatos y las interpretaciones a que dieron lugar, puestas en sintonía de cambio con las prácticas de aula cotidianas.

1.3.2 En el ámbito nacional

En el ámbito nacional aparecen investigaciones en torno al papel de las narrativas en la investigación, resaltan que son el medio para acceder a las experiencias, sentires, historias de vida, representaciones, pensamientos y subjetividades. De la misma manera hay un interés generalizado por incidir en los espacios escolares en los que interactúan los niños y las niñas, además de recuperar sus voces que han sido silenciadas y solo se tiene la perspectiva del adulto.

Luz Estella Barrera (2018), con su investigación “Las voces de los niños de primaria en relación con la escuela y sus expectativas frente a ella”, se propone escuchar las voces de quienes habitan la escuela, con relación a las representaciones sociales y expectativas, reconoce el valor de las voces de los niños como sujetos en construcción de sus propias vidas. Uno de los aspectos que considero valioso es que a partir de escuchar a los niños hay una

exigencia en el cambio de las prácticas docentes actualizando su labor desde lo teórico y lo ético. Con propósitos similares, en tanto alude a la transformación de las prácticas pedagógicas, Zoraida Barreto (2018) en su investigación “Narrativas de los niños en la escuela: el caso de los estudiantes de segundo del Colegio Aquileo Parra IED de la ciudad de Bogotá”, indaga a través de narrativas escritas por los sentimientos, las emociones y vivencias, como una manera de crear relatos más personales. En los resultados aparecen formas de violencia intrafamiliar que los niños exteriorizan en sus relatos; por esto convoca a que los docentes utilicen con frecuencia estas acciones pedagógicas para detectar y comprender experiencias de violencia, al tiempo que los niños desarrollan habilidades comunicativas.

En las siguientes investigaciones, las narrativas de paz donde se escucha a los niños se muestran como una tendencia, en un país que ha sufrido los flagelos de la violencia. En un primer momento aparecen las narrativas como una forma de reconocer a los niños y niñas víctimas del desplazamiento, como lo afirma Raquel Pinilla (2001) en “Relatos de vida de niños desplazados por la violencia en Colombia. Una propuesta analítica y pedagógica”, quien argumenta la necesidad de reconocer estos relatos para hacer un acompañamiento pedagógico a los niños. Para esta autora se trata de un enfoque etnográfico con proyección pedagógica: “En el campo pedagógico, esto permitirá a los docentes contar con herramientas para acceder al mundo social de los niños y apoyar sus acciones en el aula”, en la medida en que haya un conocimiento de los niños se orientarán las acciones pedagógicas, “de manera que favorezcan los procesos de reinserción a la escuela, la formación de nuevas actitudes, valores y la reafirmación de su identidad cultural” (p. 102), siendo la escuela ese espacio que posibilite a los niños configurar nuevos relatos de experiencias.

En un segundo momento aparecen las narrativas como una capacidad de agencia y transformación del discurso para aquellos niños que hubieran sido víctimas del conflicto. Los trabajos “Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia” de Sara Alvarado, María Fajardo y Camila Ospina (2018) y “Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz” (2014) de Sara Alvarado, Jaime Carmona y Camila Ospina, son investigaciones enlazadas entre sí,

identifican una disposición de los niños por “construir otras narrativas y en ellas reconstruir su subjetividad, su identidad y crear con otros y otras formas pacíficas de relacionamiento” (p. 58), que llevan a reconocer en el niño su capacidad de agencia, donde no se victimiza y favorecen procesos de paz y reconciliación. Así se le atribuyen cualidades al niño en su rol de seres activos y partícipes de los cambios sociales.

En esta línea de escuchar los relatos de los niños, y en este caso de la paz, Javier Naranjo, en su libro “Los niños piensan la paz” (2015), pone en las voces de los niños un discurso del que todos comentan, pero, según él, aún no se les ha dado la palabra a los niños: “Se necesitaba oír su voz limpia. Su voz frágil que nunca se invita a la mesa de las decisiones” (p. 8). Aquí los niños le dan el sentido a la palabra paz a través de sus relatos desde sus experiencias de vida. Un estudio semejante anhelaría poder realizar con los niños y niñas con los que interactúo en la cotidianidad de la escuela.

“Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno” (2013), es una investigación de Milena Espinosa, que se pregunta por la configuración de la subjetividad infantil en niños y niñas de primera infancia. De este estudio destaco el diseño metodológico que se realizó a través de las narrativas de los niños, para los que la investigadora diseñó instrumentos de recolección de la información acorde con el desarrollo de los niños, en los que describe narrativas grupales con títeres, láminas y narrativas autobiográficas. Su conclusión es que los niños configuran su subjetividad a través de “el juego, la familia y la escuela, interactúan y se relacionan con otras prácticas y discursos emergentes del mercado, el consumo, los medios masivos y la tecnología” (p. 18).

Flor Alba Santamaría y Karina Bothert (2010) en su investigación “Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias”, realizan a través del trabajo de campo una construcción de relatos mediados por acciones como el juego y las narraciones, para motivar a los niños para que construyan sus propios relatos logrando efectos en quienes los escuchan, lo que les lleva a plantear que los relatos de los niños permiten a indagar acerca de sus saberes y vivencias a partir de su propia voz” (p. 66). Esto constituye un importante

aporte en mi trabajo que igual se pregunta por los sentidos de los relatos de experiencias escolares de los niños y las niñas.

1.3.3 En el ámbito local

En este rastreo en el ámbito local es reiterativo el discurso de escuchar las voces de los niños, de darles participación en la investigación y su capacidad de incidir en asuntos que los afecten. De igual manera las investigaciones con niños de primera infancia son escasas, y son estudios que aparecen en mayor proporción en los trabajos para titulación de pregrado.

La investigación de Luz Alba Forero (2018), “Escuchando los dibujos de los niños. Una mirada a las narrativas que acompañan los dibujos libres de los niños”, es un estudio que propone un acercamiento comprensivo al dibujo libre de los niños como lenguaje escuchado y en ocasiones desconocido por el mundo adulto. A través de la escucha atenta se permitió un encuentro con el ser, sus realidades y experiencias con el mundo. Esta es una de las estrategias de recolección de información en mi investigación, que reconozco como una forma válida de acercarse a los niños y su sentir desde sus expresiones artísticas y narrativas.

“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”, es una investigación de Paula Gutiérrez, Aura Sierra y Gilma Tapias (2018), donde indagan a través de las narrativas de los niños por sus sentidos en cuanto a lo familiar y escolar. La metodología es cualitativa de tipo hermenéutico interpretativo de caso, para posibilitar un análisis de los tres contextos que presentan. Sus formas de acceder a las narrativas de los niños se ajustan a las dinámicas de interacción con la infancia, siendo flexibles y de interés para los niños. En esta misma línea, Viviana Acevedo y Manuela Zapata (2018), en su trabajo, “Te cuento, me cuentas: narrativas de infancia sobre la acogida”, develan cómo a través de los relatos de los niños estos se sienten acogidos en el mundo que los recibe. El estudio es biográfico-narrativo, los niños narran sus experiencias vividas a partir de técnicas cualitativas como la observación, los grupos focales, la anécdota, la

cartografía, el juego de roles y la entrevista dialógica, estructuradas desde las dinámicas de lo que implica investigar con niños y niñas.

En una investigación de pregrado de la Universidad de Antioquia, Viviana Acevedo y Manuela Zapata (2018), realizan una interesante investigación con niños y niñas en etapa escolar de los 5 a los 7 años de edad que la titularon, “Te cuento, me cuentas: narrativas de infancia sobre la acogida”, con niños y niñas que han sufrido situación de calle y que la escuela se convierte en un lugar que los acoge. Los aportes que destaco los ubico en el orden de lo metodológico pues las estrategias de recolección de la información fueron variadas, y con enfoque biográfico narrativo donde se aprecia una apropiación del método como un adecuado acercamiento a las vivencias de los niños y las niñas.

“Representaciones de la escuela que tienen los niños y niñas de 5 a 6 años pertenecientes a la estrategia de inserción escolar ‘la escuela te abraza’, desarrollada en el contexto la nueva Jerusalén en el municipio de Bello”, es una investigación de Yensys Moreno (2017), cuyo propósito es comprender las representaciones sobre la escuela que tienen los niños a través de un estudio cualitativo con un enfoque fenomenológico. Adapta las técnicas de investigación al interés y dinámicas de los niños como talleres de dibujo, títeres, cuento y expresión corporal. Como resultados se mencionan cuatro categorías: la escuela como un escenario que satisface necesidades básicas y fundamentales; como un lugar fantástico construido sobre el afecto y el gozo; como un espacio de juego y socialización; y como un espacio de aprendizaje flexible.

Un trabajo en el que se indaga por los espacios escolares en donde los niños comparten, es la de Andrés Klaus Runge (2016), “Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: Estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque fenomenográfico-narrativo” En este estudio se asume el narrar como el contar algo sucedido o el contar un hecho o una historia ficticia. El autor afirma que las narrativas de la experiencia son las maneras en que los niños y las niñas producen sentido. Deja un planteamiento claro en lo que tiene que ver con la investigación con la infancia, donde dice que se requiere por parte de los

investigadores de una gran sensibilidad y reflexividad con respecto a dichos agentes y de creatividad, sobre todo metodológica.

Para finalizar este rastreo menciono a Teresila Barona (2016) con su trabajo “El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles”, donde se les da la voz a los niños, para contrastar su discurso con el de las políticas públicas de primera infancia en la construcción de un sujeto político. La investigadora afirma que los niños sí configuran un discurso, “lo que se trató de investigar fue si ese discurso se podía denominar de ciudadanía y si era así, qué tensiones se develaban entre los discursos de los niños y los de la política pública” (p. 41). La estrategia utilizada fue el enfoque de mosaicos, “conjunto de técnicas que equivale a juntar piezas de diferentes fuentes, esas fuentes son los discursos de los niños, niñas y de los adultos” (p. 23).

Todas las anteriores investigaciones abrieron el camino y mi mente a mis intereses investigativos, saber que hay otros que se preguntan, indagan, analizan, interpretan, producen resultados, conocimientos, saberes, otras formas de ver, pensar y actuar. En conjunto, no puede haber un mejor aliciente que este para emprender un riguroso y desafiante proceso de investigación. Un camino que emprendo con la certeza de que la finalizar este proceso tendré muchas experiencias de aprendizaje recolectadas en mi transitar.

2. PROYECTAR



Tantas sonrisas, felicidad, alegrías, sueños, picardía, asombro, belleza, experiencias, vivencias, realidades, esperanzas, expectativas; tal vez sean demasiadas las palabras para nombrar todo lo que puedo hallar en esta foto, sin aludir a las cosas que preferimos no decir, pero que las pensamos y las guardamos en el lugar de las reflexiones.

Estos niños y niñas, y muchos otros que he tenido la fortuna de conocer, me motivaron a ir más allá de mis labores educativas de transmitir saberes y ahondar en el ser, en su sentir a través de las narrativas, de sus relatos de experiencias. Así podré aproximarme a los sentidos que lo otorgan a la escuela, dándole otra mirada a mí quehacer, pues cada una de las experiencias pedagógicas que vaya a implementar tiene un poco de todos y serán pensadas e intencionadas desde ellos.

2.1 Referentes conceptuales

*“La pedagogía es un viaje infantil.
La vida es una excursión. La vida pedagógica
que nos ofrece Jan Masschelein
es una excursión infantil”
Walter Kohan*

2.1.1 Los niños y las niñas como sujetos en la investigación

En esta investigación se reconoce a cada niño y niña como sujetos individuales que interactúan en ambientes diversos, aprehenden el mundo desde su participación en él y poseen una voz que precisa ser escuchada en el contexto escolar y en la vida cotidiana de la escuela. Los niños y niñas se relacionan con otros, pares y adultos, y adoptan comprensiones de su cultura desde la trasmisión y recepción que aparecen en la familia y en los entornos inmediatos. Cada niño y niña se configura en un sujeto portador de experiencias e historias, por ende, escucharlos y acercarme a sus relatos, representa una de las premisas en el proceso de investigación. Ellos y ellas son el punto de partida en este camino de indagación.

Es así como esta concepción de niño y niña, supone una dialogía en la cual se cuidan las formas en que son observados, narrados y reflexionados, como lo exponen Castañeda y Estrada, en las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*:

Reconoce a los niños y las niñas como sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea, activos y con tiempos distintos para construir aprendizajes, pertenecientes a una cultura, constructores de sus propios caminos, participes y con autonomía y seguridad para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta, asumiendo en forma responsable, de acuerdo a su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y las de su comunidad (2017, p. 25).

En la Constitución Política de 1991, los niños son reconocidos como sujetos de derechos, donde “la familia, la sociedad y el Estado, tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos” (Art. 44), además, se resalta que el interés superior de los niños prevalece sobre los demás. Por otro lado, la política pública, establece una organización de los niveles y grados de la educación inicial y preescolar, en la cual fundamenta las acciones que deben prevalecer en los escenarios educativos que acompañan a los niños y niñas de diferentes edades. De esta manera, en la Ley General de Educación de 1994, artículo 11, se hace alusión al grado preescolar como el único obligatorio para la educación inicial y se aclara el período referido a la primera infancia, que “comprende la franja poblacional que va desde los (0) hasta los (6) años de edad” (Ley 1098/2006, Art. 29).

Así pues, los niños y niñas que participan de esta investigación se encuentran adscritos al grado de transición en una escuela pública y están en la etapa de primera infancia entre los 5 y 6 años de edad.

Finalmente, la ley 1804/2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas. Esta política cobra relevancia en el marco de esta investigación, porque se ocupa de promover lineamientos pedagógicos y técnicos; prácticas e interacciones, ejercicios de intersectorialidad y representa una apuesta nacional que focaliza su inversión y atención en la atención integral de la primera infancia.

Todo lo anterior a raíz de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) del año 1989 en la que se sella el pacto internacional en la defensa de los derechos de la infancia, y en la cual se reconoce la condición de vulnerabilidad del niño. Por lo tanto, los gobiernos de diversos países adheridos a la convención manifiestan el compromiso para ajustar las políticas públicas que garanticen la protección y reivindicación de los derechos de los niños y niñas. La CDN establece el derecho a la vida, a la salud, a una familia, a la nacionalidad, al cuidado y el afecto, a la participación, entre otros, que ofrecen un panorama para considerar

la multi dimensionalidad en el desarrollo de los niños y los espacios de socialización en los que interactúa y que deben ser veedores de su protección. Esta Convención resalta el valor de los niños y las niñas, y los visibiliza como sujetos de derechos, al tiempo que les permiten a las sociedades fundamentar acciones que protejan y reconozcan a los más pequeños.

De esta manera, desde las aproximaciones teóricas, conceptuales y legales he ampliado la noción sobre el papel fundamental que tienen los niños y niñas dentro de las comunidades y he podido reconocer que su participación y relación con el mundo aparece de forma diferenciada a la de los adultos. Por ello, considerar sus saberes, relatos de experiencia y observar sus maneras de habitar el entorno educativo configuró un aporte para pensar mi oficio docente y avizorar las dimensiones históricas y emocionales que aparecen de forma transversal en nuestra interacción escolar. Carrillo y Runge (2018) destacan cómo en las últimas décadas la infancia ha sido el centro de atención de investigadores de diversas disciplinas en las cuales se alude a que los niños y las niñas deben ser investigados y tratados como actores sociales y no como simples objetos o problemas desde el orden social adultocéntrico. Sumado a ello, los autores concluyen en su estudio que es preciso prestar atención a los niños y niñas como actores sociales, como individuos con diversidad de vidas y experiencias, y entender la infancia como una construcción política, histórica, social y cultural.

Siguiendo a Carrillo y Runge (2018), en el marco de los nuevos estudios sociales sobre la infancia amplían referentes sobre la infancia presente, lo vivido y experienciado ahora y las formas en que los niños y niñas se relacionan; es decir, cómo negocian, comparten, resignifican, crean y se apropian de la cultura con los adultos y pares. En esta investigación se comparte la perspectiva de que los niños y niñas son co-investigadores en este proceso y son quienes permitirán nuevas comprensiones en torno a sus formas de participación activa. Este camino de indagación, representó una búsqueda en la investigación con niños y niñas, un camino que fue explorado desde el lente pedagógico y se desplegó de manera interdisciplinar con aportes desde la sociología, la psicología del desarrollo y la pedagogía.

2.1.2 Reconocer el campo de las infancias

Con este recorrido se hace claro que el discurso acerca de los niños y las niñas ha ido trascendiendo histórica y culturalmente, pasando de ser invisibilizados a hacer parte en el discurso y en las investigaciones. De la misma manera, empieza a hacerse una transición de la infancia en singular a las infancias en plural, abarcando la diversidad, las formas posibles de ser niño o niña. Para ampliar esta afirmación, Amador Baquiro hace un análisis de estos discursos y prácticas a través del tiempo, teniendo en cuenta los acontecimientos que marcaron esta transición y su relación con las infancias.

De entrada, plantear la cuestión de la infancia como una construcción social e histórica, implica reconocer el aporte de la obra canónica de Philippe Ariès (1987), las importantes reflexiones que sobre el proceso de la civilización ha planteado el sociólogo Norbert Elias (1997), y otros trabajos que en el marco del proyecto moderno europeo han mostrado varias de las transformaciones producidas, apelando a los referentes de la civilización, el progreso y el desarrollo, por ejemplo, las obras de Neil Postman (2005). (Citado en Amador, 2012, p. 75).

Profundizar en los anteriores autores nos lleva a una comprensión amplia de la transformación de la infancia a través del tiempo. Así Amador al hacer este recorrido a través de la historia y hacer la transición a las infancias, precisamente por las mutaciones que tuvo en el tiempo:

Tiene como propósito sugerir la noción de condición infantil contemporánea, comprendida preliminarmente como el conjunto de circunstancias sociales, subjetivas, epistémicas y políticas en las que se produce el tránsito de la infancia en singular (noción prototípica del proyecto de la modernidad) a las infancias (categoría analítica que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños y niñas en el tiempo presente) (2012, p. 74).

Siendo así, comparto estos planteamientos para reconocer la configuración de cada niño y niña a partir de las experiencias que ha vivido desde y antes de su nacimiento, de las relaciones que establece con su familia, las interacciones sociales y culturales, teniendo en cuenta que sus vivencias son diferentes, atravesadas por condiciones y situaciones individuales, lo cual se ve reflejado en la forma de ser, de hacer, de relacionarse con los otros, en su lenguaje, en nociones y saberes. Asumiendo en el aula de clases en la que intervengo educativamente en la cotidianidad de la escuela, habitan múltiples infancias, donde todos transitan su infancia de diferentes maneras.

Por lo tanto, apropiarme de los saberes que circulan en torno a las infancias como campo discursivo me permitió comprensiones en cuanto a los cuestionamientos que me suscitaba la interacción cotidiana con los niños, esto significaba ir más allá de lo que en apariencia podía percibir. Hablamos aquí de un campo de infancias,

Como una epistemología con estatutos teóricos y metodológicos de carácter relacional y contextual, que se apoyan en los estudios sociales. La presencia del campo puede resultar útil para aquellas investigaciones que no solo se preguntan por la constitución de los niños y niñas en el tiempo sino por las potencialidades que contienen las nuevas formas de su subjetividad (Amador, 2012, p. 74).

Se constituye el campo infancias como un espacio que permite poner en diálogo paradigmas, saberes, conocimientos, nociones, prácticas, reflexiones y todo lo relacionado con la infancia, en cuyo interior pueden ser diferenciados cuatro componentes principales. El primero se refiere a la construcción social de la infancia que “implica el estudio de las imágenes, narrativas y orientaciones teleológicas en torno a los niños y niñas en el tiempo, procedentes de proyectos sociales y programas culturales específicos, (e) implica hacer abordajes teórico-metodológicos alrededor de su propia historicidad” (2012. p. 84). El segundo remite a las subjetividades de los niños y niñas, “esto indica que la condición infantil está atravesada por experiencias y mecanismos que le permiten al sujeto ordenar el mundo a partir de la construcción de gramáticas propias y, de este modo, participar en los acontecimientos que allí se producen” (2012, p. 84). El tercero propone los sistemas de

conocimiento sobre los niños y niñas, “se requiere estudiar las trayectorias y giros de los distintos sistemas de conocimiento sobre la infancia. Se trata de una suerte de conocimiento sobre el propio conocimiento producido, que requiere de interpelaciones y nuevas arquitecturas de participación entre comunidades académicas para tal fin” (2012, p. 85). Y, por último, el gobierno de la infancia, “es deseable analizar, en perspectiva no esencialista, la política pública para los niños y niñas. Es fundamental abordar problemas de investigación que se pregunten por los desbalances entre discursos y prácticas, especialmente en las lógicas institucionales del tiempo presente” (2012, p. 86).

Los anteriores saberes permiten entender esa forma de ser niño o niña, aquí y ahora, siendo determinante el proceso histórico, la configuración de subjetividades de acuerdo a condiciones particulares, la apropiación de saberes y discursos que gira en torno a los niños y las políticas públicas que se convierten en el lineamiento de abordaje de la infancia.

Quiero concluir estos planteamientos con una afirmación de Dora Marín, en cuanto al campo discursivo de la infancia, que en sus textos es reiterativa y en el seminario presencial al que asistí en el marco de la Maestría en Estudios en Infancias, considero fue crucial y se convirtió en el lente que me permitió empezar a leer comprensiones con los niños y las niñas, y con esta categoría de infancia:

Reconocer la infancia como una construcción social y cultural históricamente localizable implica entender que ella es una noción que corresponde a determinada forma de ser del pensamiento y, por tanto, a determinados conocimientos y saberes; implica, también, comprender que nuestras formas de pensar en ella están atravesadas, tanto por nuestras experiencias cotidianas con los niños y niñas, como por los debates y discusiones académicas, políticas y económicas actuales que circulan y recorren nuestras formas de pensar y actuar. Tales prácticas y discursos nutren un inmenso campo de discursos en medio del cual son acogidos, educados y vinculados los niños y las niñas hoy (2011, p. 61).

2.1.3 Las infancias en el contexto escolar

La cotidianidad escolar es transitada por muchos niños y niñas, todos únicos e irrepetibles. La escuela empieza a ser vivida y habitada por múltiples infancias. Empiezan a interactuar en este espacio con sus pares, con la maestra. Es en ese momento clave, donde se establece un vínculo relacional, en ocasiones determinado por el agrado y disfrute de un lugar pensado para la educación; en otros momentos se van presentando otras situaciones que podrían generar tensiones entre niños y niñas, por lo cual se hace necesario intervenir y acompañar desde el ámbito educativo para mediar en posibles desacuerdos propios del encuentro con el otro.

Aparece entonces otro aspecto importante de la infancia que es el proceso socializador, vital en estos primeros años de vida, pues estos primeros vínculos relacionales podrían marcar la pauta de sus acciones futuras, así como lo describe Gaitán: “en este contexto la infancia ha venido siendo considerada como el espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social de los que llegarán a ser, con el transcurso de los años, verdaderos actores sociales” (2006, p. 10). Aquí destaco los aportes esenciales de la sociología de la infancia que, al igual que otras disciplinas en las últimas décadas, abriga la infancia, con la pretensión de dar lugar a uno de los grupos de la sociedad a veces olvidado, de aportar explicaciones a un fenómeno complejo como es la infancia y reconocer que se trata de sujetos de derechos y actores sociales como lo plantea la CDN, concluyendo con Gaitán, “trata de desvelar la realidad que envuelve la vida de los niños hoy” (2006, p. 9).

Como punto de referencia de esta investigación que se pregunta por la experiencia escolar de los niños y niñas, y con los aportes de la nueva sociología de la infancia, que destaca enfoques y tipos de métodos en la investigación con niños, evoco esta construcción de Mayall (2002) o Alanen (2003), citados por Gaitán, donde mencionan tres enfoques predominantes en el estudio de la infancia, y del que destaco la línea es un enfoque más práctico que menciono a continuación por la afinidad con mi investigación:

Sociología de los niños: toma como punto de partida la idea de que los niños merecen ser estudiados por sí mismos y desde sus propias perspectivas. Los niños son actores sociales en los mundos sociales en los que ellos participan y la investigación debe enfocarse directamente sobre ellos y sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias. Se ve al niño como agente, participante en la construcción de conocimiento y experiencia diaria y se otorga especial importancia a las visiones propias de los niños. Un tema fundamental es la intersección de las experiencias de los niños con los mundos sociales en los que habitan, especialmente sus relaciones con otros niños y con los adultos (2006, p. 14).

El anterior aporte dio fuerza a mi investigación, al tiempo que permitió encauzar acciones pensadas por los niños y las niñas. De todas estas aristas de la sociología de los niños es importante profundizar en el asunto de la agencia como parte inherente de la socialización, en tanto los niños son concebidos como agentes y actores sociales, como lo plantea Pavez y Sepúlveda, “que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y las sociedades en que viven” (2019, p. 203). Su participación es activa, al tiempo que se concibe una incidencia en este contexto escolar determinada por sus aportes a este proceso investigativo. Sus experiencias constituyen el foco de este estudio que se registra como sus voces, relatos, sentires, acciones, comportamientos, toma de decisiones, formas de interactuar. Así todo está dispuesto, niños y niñas en un ambiente de socialización, una maestra que se preguntaba por esas interacciones y una escuela como escenario educativo. Y aparece otro elemento fundamental de esta indagación y es la escuela.

La escuela vista como una institución del gobierno de infancia, cuya función es educar a los niños y las niñas como una garantía de restitución de sus derechos: derecho a la protección, al cuidado, a la atención, a la participación, entre otros. Y es en este espacio escolar que se brinda la posibilidad que los niños y las niñas transformen sus vidas y los entornos en los que ellos y ellas hacen parte activa y en el reconocimiento de otras formas posibles a las ya conocidas.

Antes de avanzar en los referentes de escuela, considero importante plantear una infancia que en ocasiones yo la pude nombrar como “diferente”, en el sentido de que las interacciones y los procesos de socialización de los niños y niñas que estaba reconociendo, (al llegar al municipio de Apartadó), generaron tensiones de lo que como maestra esperaba de ellos, e hicieron parte de mis primeras preguntas de investigación. Y lo relaciono con los planteamientos de Diker cuando afirma que “hoy, cuando esas coordenadas tambalean, otros cuerpos se hacen visibles y la infancia emerge múltiple, desconocida, desconcertante” (2009, p. 18), haciendo referencia a la posible desaparición de la infancia inocente, dependiente, ingenua.

En este sentido quiero destacar a Hannah Arendt, citada por Diker, cuando menciona la tarea de la educación en tiempos de novedad, proponiendo una infancia en condiciones presentes, que renueva lo ya existente:

Proteger la promesa de renovación que la infancia trae consigo y, al mismo tiempo, presentarles a los niños el mundo, hacerles allí un lugar, inscribirlos en la cadena de las generaciones, para así también proteger ese mundo, para que los niños encuentren el modo de realizar lo nuevo sin atentar contra él (Diker, 2009, p. 15).

Es así como la tarea de la educación y la función de la escuela trae consigo matices de reconocimiento de las múltiples infancias, de la diversidad que hay en el encuentro con otros niños y niñas, de los efectos del tiempo, las transiciones, las mutaciones y todo tipo de transformaciones que inciden en las configuraciones de la infancia en tiempo presente. De esa manera la escuela se debe transformar y adecuar a estas nuevas formas. Así entonces, los aportes de Masschelein y Simons, en defensa de la escuela, fueron determinantes para concebir una escuela posible, pero que pareciera ideal, pues la educación infantil considero que se aproxima a sus planteamientos, pero al mismo tiempo en la práctica y en las concepciones de otros se empiezan a encontrar limitantes del propio sistema educativo.

Para Masschelein y Simons, “lo que hace la escuela es producir un tiempo en el que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños puedan dejarse a un lado”

(2014, p 13). Y de una u otra manera este espacio escolar se convierte para los niños y para la maestra, habitar otro mundo paralelo, pues en esos momentos de interacciones hay una posibilidad de salirse de la propia realidad y ocuparse de los asuntos escolares, de tal forma que lo otro pase a un segundo plano. Esta es la vida en la escuela:

La escuela es, de hecho, el patio de recreo de la sociedad. Lo que hace la escuela es llevar algo al juego o poner algo en juego. Esto no quiere decir que la escuela no sea seria o que no tenga reglas. Todo lo contrario. Quiere decir que su seriedad y sus reglas ya no derivan del orden social y del peso de sus leyes, sino más bien de algo del propio mundo y que ese algo es, en uno u otro sentido, valioso (Masschelein y Simons, 2014, p. 19).

Para mí es este un argumento fundamental desde mi saber de experiencia, sumado al valor de los relatos infantiles para hacer posible otra escuela que rompa con la rutina de todos los días. Cuando los niños quedan en el aula de clase tranquilos y se despiden de la persona significativa que los lleva a la escuela, se hace una ruptura inicial de ese mundo familiar y social, y se insertan en el mundo escolar. Al participar de las diferentes estrategias y actividades presentadas para jugar, divertirse, compartir con el otro, desarrollar habilidades, aprender, están tan entretenidos y disfrutan de este espacio que, cuando llegan por ellos al finalizar el tiempo de la escuela, hay una manifestación de querer continuar en este espacio que fue significativo, y en ocasiones el niño pide a ese adulto permanecer allí por otros instantes, o que regrese por él en otro momento.

Es en esta escuela donde tiene lugar este trabajo y es a partir de los relatos de estos niños y niñas, que se indaga por su sentir acerca de la experiencia escolar. Siendo consecuentes con la realidad, es importante también dejar claro que en ocasiones el sistema educativo encarnado por los directivos, de alguna manera pretenden cuadricularnos e irrumpe en juegos, actividades de esparcimiento al aire libre, salidas pedagógicas y exploración para los niños, al considerarse como un desaprovechamiento del tiempo. Esto genera tensión en los niños, pues para ellos tiene más significado aprender a través de sus formas, en muchos momentos propuestas por ellos, que estar en el aula, en una mesa, sentados, centrados en una

actividad rutinaria, con actividades que producen el efecto de disciplinar y adquirir saberes para responder a pruebas externas y de calificación de la calidad escolar. Como lo sugieren los lineamientos para la educación inicial los niños aprenden a partir de actividades rectoras como el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte; actividades que obligan a pensar en una escuela que promueva otro tipo de escenarios e interacciones.

Para concluir este apartado destinado a pensar la escuela, quiero traer a colación los planteamientos de Juan Delval, que se refiere a las posibilidades de la escuela:

La escuela es un lugar que hace posible que los niños se encuentren con otros e interaccionen con ellos. Sabemos que esa interacción resulta muy importante para el desarrollo infantil, pues promueve la cooperación, la posibilidad de ponerse en el punto de vista de otro, la reciprocidad, y además los niños aprenden de sus compañeros muchas cosas importantes para la vida (2001, p. 88).

Además, Delval (2001) plantea cuatro funciones de la escuela: guardar a los niños, es decir, mantener a los niños ocupados mientras sus padres están en sus actividades; socialización, para ponerlos en contacto con otros niños, enseñarles normas básicas de conducta social, prepararles para el mundo del trabajo; adquirir conocimientos, relacionados con adquirir las habilidades básicas instrumentales: leer, escribir, expresarse, aritmética, adquirir el conocimiento científico; y los ritos de iniciación, someterles a pruebas que sirven de selección para la vida social, establecer discriminaciones entre ellos.

2.1.4 La escuela acoge las infancias

Con este panorama quiero traer un documento que fue base, como su mismo nombre lo dice, para poder avanzar en este trabajo, desde una mirada de las posibilidades que tenía como maestra investigadora con los niños y las niñas, dejando de lado muchas de las

preocupaciones que tenía en mi mente al desconocer u olvidar muchos de los referentes de la política pública en infancia que aquí se exponen.

En el año 2017, sale a la luz las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Este se convertiría, en el documento más actualizado en torno a la política pública de la primera infancia en nuestro país. Es una recopilación de elementos de textos anteriores en atención integral y referentes técnicos, pero aquí encontré saberes muy valiosos para avanzar en comprensiones y sustentar mi investigación. Y quiero poner un paréntesis, para aseverar que quizás no era necesario cursar una maestría para ahondar en este documento base al alcance de todos, pero que en la actualidad aún es desconocido e ignorado en el municipio en muchos de sus aspectos, pues quizá no hace parte de la agenda política de quienes deberían encargarse de su difusión. Además, en algunos aspectos se podría llegar a pensar que puede ser muy ideal en regiones del país donde la educación de los niños se da en condiciones muy adversas. De igual manera como con otros textos, libros y documentos leídos, retomo lo que aporta a mi investigación.

Para iniciar, se define el sentido de la educación inicial,

Como un proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las maestras asumen el compromiso de conocerlos desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención (2017, p. 25).

Dicha definición contempla tres propósitos fundamentales:

*Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

*Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

*Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo (2017, p. 43)

Desde este punto de vista desde la política pública estamos frente a unos niños y niñas a los que se reconoce su vital importancia en la sociedad, de los que se pide interacciones fructíferas, reconoce y respeta su singularidad, sus tiempos y procesos de desarrollo, al tiempo que da prioridad a las experiencias escolares en las que aprendan, más que a los contenidos temáticos. Se denomina entonces como un currículo basado en la experiencia y concluye con una cita contundente de Hoyuelos (2008, p. 11):

(...) ya que abraza la oportunidad del momento, el instante donde surge lo inédito, donde los niños y las niñas expresan sin prisa lo más profundo de su propia sabiduría, sin tener que detener el tiempo ni estirar el instante, sino que respeta el devenir de los momentos y de sus actuaciones (2017, p. 26).

Son aseveraciones que legitiman mi papel importante como maestra, dando una directriz clara frente a ese encuentro con los niños, con respaldo en Dewey (1970): “su papel es fundamental en este currículo, ya que es constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilitan nuevos aprendizajes” (2017, p. 27).

Si hago un análisis de lo anterior concluyo que en mis experiencias pedagógicas con los niños he propiciado situaciones de aprendizaje, pero con la lectura de este texto lo he hecho de una manera más consciente, en contexto e intencionada. Además de darme un lugar importante en el aula, también le da fuerza a uno de los objetivos de mi trabajo en torno a las reflexiones que surgían en este camino de investigar. En el documento de las Bases

Curriculares se define como “el saber pedagógico”, y que he podido asemejar al “saber de experiencia” planteado por Jorge Larrosa, quien afirma acerca de este que “es el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es”, y hace énfasis en tres características de este saber individual. “En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. O, de un modo aún más explícito, es un saber que revela al hombre singular su propia finitud”, un saber que se sabe limitado a las experiencias cercanas con el conocimiento. “En segundo lugar, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal”, un saber generado de acuerdo a la experiencia que vive cada uno. “En tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna”, si la experiencia es “eso que me pasa”, es única la forma en que se vivencia (2006, p. 98).

Las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar reconocen este saber pedagógico en “la práctica, en los momentos que dedica cada maestra a planear y proyectar las experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias; a valorarlas una vez puestas en escena para saber si les permiten desplegar todas sus capacidades” (2017, p. 28). Y concluye haciendo mención de un aspecto fundamental en mi trabajo: “cada maestra debe reflexionar sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas, preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y porqué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas. En últimas, debe indagar cómo hacer de su práctica un proceso intencionado y sistemático” (2017, p. 28).

Pensar y mirar esta escuela desde este currículo basado en la experiencia, que posibilita las interacciones de los niños y las niñas, que tiene en cuenta sus singularidades, que reconoce la importancia y los momentos vitales en su desarrollo, que además cuenta con una maestra que propicia y diseña ambientes y momentos de aprendizaje, es indudable pensar que sea un espacio donde las infancias son acogidas.

Este término de acogida es ampliamente abordado por Lluís Duch, entendido como un aspecto nodal de la educación en tiempos de crisis de la modernidad y que ha dado espacio para múltiples discusiones. Murillo (2004, p. 33), quien ha pensado la educación como

acogida, afirma que “el concepto acogimiento se inscribe en una ética de bienvenida (Bárcena y Mélich, 2000), que pone de relieve la figura de la responsabilidad educadora como una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: “éste es nuestro mundo”. Interpretando esta afirmación, como maestra inmersa en la escuela, deja ver a ésta como lugar que acoge a los que llegan y comparte diferentes momentos de aprendizaje y formación para las contingencias de la vida. El acto de acoger en este caso, constituye un acercamiento al fenómeno y la posibilidad de comprender la experiencia escolar de los niños y niñas desde sus propias voces. Siguiendo con Murillo, “un enfoque fenomenológico del ambiente pedagógico se afirma en el concepto acogimiento (acogida desde el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad), como un concepto subyacente en toda acción pedagógica en medio de la crisis profunda de las transmisiones vividas en el mundo actual” (2004, p. 33).

Aparece otro elemento en este tejido y es la alteridad en el encuentro con los otros. Desde su presencia todos los días en el espacio escolar hay un reconocimiento de ese otro que comparte gustos, deseos, sentimientos, ese otro que día a día va haciendo parte y se nombra en el propio discurso, que es diferente y que sus palabras acerca de su realidad se pueden acercar a mi propia realidad. Así se podría pensar en aprender a vivir con las diferencias del otro, sin que eso genere malestar. La alteridad para Ricoeur, citado por Murillo (2017, p. 19), tiene tres sentidos implícitos en el acto de nombrar el otro. “Primero, el otro en tanto cuerpo propio, que en principio puede parecer extraño”, con los niños se hace un reconocimiento de sí mismo, para así poder reconocer al otro; “segundo, el otro interlocutor, al que se le está dando la posibilidad de poner en palabras lo que siente”, así el intercambio de relatos de experiencias es constante con los niños que siempre tienen algo para contar; tercero, “el otro con una historia diferente, pero igual de importante, con la posibilidad de ponerme en el lugar del otro y entender sus diferencias”, la empatía que produce identificar en el otro vivencias de la vida cotidiana y escolar.

Las anteriores ideas se convierten en una forma de vivir la escuela, y aparece algo también relevante y es la escuela como un lugar que genera tranquilidad en los niños, pues sienten que en este lugar hay otros, que incluye a los pares y a la maestra, con los que pueden

compartir experiencias en común sin el temor de ser señalados. Citando el célebre texto de Philippe Meirieu, Frankenstein educador de 1998, Murillo caracteriza los espacios escolares como “espacios de seguridad”:

En los que los aprendices tengan la garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y recomenzar sin que su error se les gire durante largo tiempo en contra. “Hacer sitio al que llega” es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en todos los ámbitos de socialización. Por esto, son dos las responsabilidades esenciales del pedagogo: la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes. De este modo se conjugan los dos orígenes de la palabra educar: educare, nutrir, y educere, encaminar hacia envolver y elevar (2015, p 176).

Para finalizar el asunto de la escuela como lugar de acogida de las infancias, concluyo con los planteamientos de Duch, que estacan como relevantes el acogimiento y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad, no sólo como premisas irrenunciables de la reflexión sino, sobre todo, como los desencadenantes más efectivos de la acción pedagógica.

La socialización, la identificación, el empalabramiento, la anticipación simbólica sólo llega a convertirse en algo verdaderamente importante en el tejido de la existencia humana por mediación de las estructuras de acogida, que son aquellos elementos relacionales que, en y desde el presente, permiten establecer una vinculación creativa con el pasado, a fin de imaginar y configurar el futuro (Duch, 1998, p.26).

2.1.5 Los niños y las niñas, y sus relatos de experiencias

El escenario educativo continúa cumpliendo un papel fundamental en la vida de los niños y las niñas. Es el lugar que los acoge y a través de la diversidad de experiencias les muestra

el mundo de la vida. El mundo de los niños es un enigma por descubrir, por todo lo que logran aprender, y por todo lo que enseñan. Los que tenemos la oportunidad de interactuar con ellos desde diferentes facetas, como familiares cercanos y más todavía como maestros, hemos sido testigos de sus cambios repentinos de emociones, pensamientos y acciones por lo que se puede afirmar que son impredecibles en muchas situaciones de la cotidianidad escolar. Como lo describe Manen, “la experiencia de aprendizaje de un niño suele ser sorprendentemente voluble y transicional en términos de estados de ánimo, emociones, energía y sentimientos de relación y personalidad” (2003, p. 165). Así en este encuentro con otros niños, con el saber, con la maestra, con el espacio escolar, se logran percibir cantidad de experiencias, situaciones y acontecimientos que enriquecen la vida en la escuela.

Para abordar lo relacionado con los relatos de experiencias de los niños en el contexto escolar, retomo las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, en el que se propone una mirada curricular con dos elementos que dotan de sentido las prácticas pedagógicas, la sistematicidad de los procesos y las interacciones.

La sistematicidad de los procesos reconoce las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños y las niñas traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y al mismo tiempo a los de la maestra; es la brújula que orienta y señala el norte de la organización pedagógica (2017, p. 27).

Esta sistematicidad hace parte de la rigurosidad y secuencialidad de todos los procesos que se desarrollan al interior y exterior del aula. Entrevistas, diálogos con las familias, conversaciones intencionadas con los niños, observaciones, visitas domiciliarias, y un sinnúmero de estrategias que surgen con el fin de hacer un adecuado acompañamiento, dando prioridad a la voz e identidad de los niños.

Las interacciones se comprenden como un acto ineludible en la cotidianidad de la escuela que inevitablemente llevan a acumular experiencias impregnadas de las voces de los niños,

quienes constantemente expresan su sentir, sus expresiones desde diversas formas como el juego, el dibujo, el silencio, sus gestos, entre otros;

Las interacciones, se constituye en la columna vertebral de este currículo, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños y las niñas con los otros, el otro y con el medio que les rodea, donde desde la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar (2017, p. 27).

Así entonces, las experiencias en la escuela surgen en cada momento, desde las que puedan parecer sencillas o mínimas, hasta las más elaboradas o complejas. Esto hace que al finalizar el tiempo de la escuela los niños se lleven una maleta cargada de experiencias para compartir con su familia y en su contexto social. Y aparece el lenguaje como un medio socializador y las voces como una de las formas de compartir experiencias, dentro y fuera de la escuela. Como lo afirma Manen, “somos capaces de recordar y reflexionar sobre nuestras experiencias gracias al lenguaje. La experiencia humana sólo es posible gracias a que tenemos un lenguaje desarrollado” (2003, p. 58). Los niños desde sus posibilidades comunicativas dan a conocer sus experiencias, algunos con sus habilidades elaboran unas narrativas con más elementos y detallados, otros con un discurso más corto y sencillo. Dependiendo de los estímulos recibidos del medio, y la confianza establecida con el otro interlocutor, pero todos con la misma intención de comunicar algo con sentido y significado.

Cada uno de los sujetos está atravesado por sus experiencias de vida que en la escuela se configuran en experiencias escolares, permeadas por el ambiente escolar. La memoria individual de la escuela, como lo plantea Murillo,

Nos lleva a la experiencia escolar: lugar donde aprendemos a vivir juntos, aprendemos los rituales de juego de interacción social, los imponderables de la vida cotidiana, los premios y castigos en relación con las conductas individuales, la selección y la clasificación, en un escenario que es desde cierto punto de vista la institución social

donde más tiempo los sujetos modernos comparten juntos la vida cotidiana (2017, p. 175).

En este sentido la escuela es un lugar para vivir, compartir y narrar experiencias. La maestra propicia y es mediadora de experiencias desde su saber pedagógico. Surge otro elemento clave en este tejido de sentido, como lo es el campo de experiencias de las infancias, que se configura a partir del encuentro de vivencias que resultan de la práctica pedagógica, en las que interactúan niños, niñas, maestras y en varias ocasiones, también las familias. Estas experiencias permiten movilizar el desarrollo y el aprendizaje de los niños de manera intencionada. Las bases curriculares evocan los siguientes planteamientos:

Mientras un niño o una niña vive una experiencia, lo hace con todo su ser, se ponen en juego su corporeidad, sus emociones y los conocimientos que ha construido previamente, la manera en que se relaciona con los otros y con el espacio. Así, la experiencia es el proceso que posibilita su desarrollo y con él la construcción de conocimiento, ya que moviliza vivencias que son irrepetibles y que dejan huellas únicas, que lo transforman de manera singular (Bárcena, Larrosa, y Mélich, 2006), en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017, p. 48).

Siguiendo con el documento de las Bases Curriculares, los campos de experiencia tienen en cuenta el desarrollo integral de los niños y las niñas, con una propuesta que tiene tres aspectos centrales que dan cuenta de la organización curricular: saberes acerca de los niños y las niñas, el saber pedagógico y las interacciones.

Los saberes acerca de los niños y niñas dan cuenta del reconocimiento común e individual que hace la maestra, a partir de identificar las características de los niños que acompaña, así como su realidad familiar y cultural, “le permiten a la maestra conocer y comprender cómo construyen formas de ser, actuar y relacionarse, y cómo estas cambian y se reorganizan abriendo oportunidades para que desplieguen sus capacidades” (2017, p. 48). El saber pedagógico, “entendido como el conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar, con el que cuentan las maestras, y que involucra sus comprensiones acerca de quiénes

son y cómo son los niños y las niñas” (2017, p. 49), tiene como esencia las preguntas, reflexiones e indagaciones que permitan tejer ideas y comprensiones, todo con el fin de adquirir claridad con propuestas pedagógicas pertinentes. Las interacciones que permiten configurar experiencias individuales y colectivas de los niños y las niñas, determinadas por los encuentros con los otros, “la maestra se sintoniza con estas experiencias e interviene para potenciarlas mientras observa, escucha, siente y propone formas de enriquecerlas” (2017, p. 49).

En las Bases Curriculares se concluye con contundencia y como un reto en las prácticas pedagógicas la importancia de que la maestra logre conjugar estos tres aspectos tan importantes en las experiencias con los niños y niñas: conectar el saber pedagógico con el saber acerca de los niños y las niñas, y las interacciones que se viven en la cotidianidad de la educación inicial, así la maestra posibilita la vivencia del campo de experiencias, guiado por la intencionalidad explícita de potenciar aprendizajes en todas las dimensiones del desarrollo.

Así, entonces, se cuenta con una escuela como lugar de acogida, una maestra con un saber pedagógico y unos lineamientos curriculares como referente para la educación de los niños y las niñas. Y se hace necesario escuchar las voces y darles la palabra a aquellos que en definitiva son el centro de esta investigación, del documento base y de la escuela. Esas voces espontáneas, auténticas, que tienen la intención de expresar un sentir como una necesidad casi que inmediata. Estas voces con relatos de experiencias y vivencias, que en esta investigación narrativa de los niños, constituyeron el sentido que ellos como sujetos le otorgan a la experiencia escolar. De esta manera, los niños y las niñas en el día a día, tienen la posibilidad de vivir experiencias, que después son reflexionadas, narradas, recordadas, transformadas en aprendizaje y las que proveen de diversos sentidos, de acuerdo a lo que para cada uno significó, al tiempo que poseen la habilidad y capacidad de incidir directa e indirectamente en los escenarios de los que ellos hacen parte, en la medida que ellos se transforman y transforman sus contextos.

2.1.6 La multiplicidad de las narrativas

Teniendo en cuenta la versatilidad de las narrativas en la educación, en este apartado extraigo algunos de los elementos que son valiosos en este proceso de investigar con niños y de darle diferentes usos a la narrativa. Destaco, ante todo, su papel en la enseñanza y el aprendizaje, como el medio para interactuar con los otros, los relatos de experiencias de los niños y las niñas, la imaginación narrativa y las narrativas construidas por la maestra en el contexto escolar.

Primero que todo el papel de la narrativa en la enseñanza y el aprendizaje, donde los aportes más relevantes son los presentados por Hunter McEwan y Kieran Egan, cuando hacen un rastreo riguroso al recuperar la narrativa en la educación: “alentamos la esperanza de devolver así al contenido del curriculum, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; sólo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización” (2005, p.10). Obviar esta narrativa, y esa particular forma de narrativa que la nombran como relato, sería ignorar a ese otro interlocutor con el que se comparten relatos y de los que también se adquieren conocimientos, “desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien” (2005, p.10).

Respecto al proceso de enseñanza, McEwan y Egan, subrayan la importancia de, “El hecho de que los maestros utilicen la narrativa como una herramienta fundamental para organizar y comunicar los contenidos, nos indica claramente que una mejor comprensión de ella nos brindará claves para una mejor práctica de enseñanza” (2005, p. 19), a la vez que señalan cómo se puede captar la atención de los estudiantes a través de la fuerza imaginativa y un orden narrativo. Como maestra, los momentos en que se logra una conexión con los niños es cuando los relatos traen consigo misterio, fantasía, sorpresa, cuando la voz se presenta en diferentes tonalidades y la expresión gestual y corporal acompaña esta narrativa. Todo un grupo de niños que se muestra expectante en la escucha de un relato es el retrato fiel de la atención y el instante de algo nuevo que se sabe.

Así pues, esta narrativa es una forma de adquirir conocimientos del mundo social, en la medida en que, como lo afirma Delval, “se realiza participando en esa vida social. Los niños y niñas se van incorporando poco a poco a las actividades del grupo, a medida que lo permite su desarrollo y participación” (2001, p. 35). En esta investigación de la experiencia escolar, los niños mediados por los relatos que resultan de la interacción con otros y con la maestra, dotados con la intencionalidad recíproca de enseñar y aprender, hacen uso de la narrativa como fuente de explicaciones.

Delval hace una construcción detallada de esta apropiación del lenguaje que se va formado a través de categorías, y dice que “cuando el niño aprende una palabra, lo hace dentro de una situación más que un objeto” (2001, p. 53), refiriéndose a que la relación que los niños establecen con los objetos es por lo que estos pueden significar para él. “De este modo, a través de su experiencia con objetos, situaciones y acontecimientos, el niño va formado categorías con ellos y los va tratando como entidades únicas” (2001, p. 53). Concluye que con los estímulos que recibe de sus observaciones, preguntas, de lo que se cuenta en la escuela, de lo que ve en la televisión, de lo que escucha de los adultos, y todas las fuentes de información, elabora sus propias explicaciones: “Todo ello es una manifestación de la originalidad de su trabajo. No se limita a asimilar lo que se le enseña, a reproducir lo que oye, sino que elabora activamente explicaciones con los elementos intelectuales de que dispone” (2001, p.56).

Con lo anterior se podría evidenciar la adquisición de aprendizajes, que Delval los nombra como narraciones, y son el resultante de la actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con otros: “la narración es una enumeración de acontecimientos encadenados en un orden que trata de transmitir una información al oyente” (2001, p. 39). Estos serían en esta investigación los relatos de experiencias de los niños que surgen, se configuran y expresan en el espacio escolar, con la pretensión de develar los sentidos los niños le conceden a la experiencia escolar.

Con los anteriores elementos acerca de la enseñanza y el aprendizaje adicionado a las apreciaciones de McEwan y Egan, describen del discurso narrativo:

Que es expresivo y exploratorio, y se presenta en el estilo de la conversación informal, no es solo una manera de hablar, sino un elemento fundamental para el aprendizaje como un todo. Así, la capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura (2005, p. 14).

McEwan y Egan afirman que la conversación informal y la capacidad de relatar historias, es algo más que una característica de la infancia, por su habilidad de expresar ideas con las propias palabras, desempeña un papel vital en la conciencia adulta y es sumamente importante para aprender algo nuevo; “para decirlo de una manera más simple y directa posible, empezamos a aprender algo nuevo con una historia en mente” (2005, p. 15).

Acerca de la relación de la narrativa con la investigación, se plantea como la posibilidad de comprensión del fenómeno que surge de la pregunta por los sentidos que los niños y niñas le otorgan a su experiencia escolar. La narrativa como relato hace parte fundamental del entendimiento del fenómeno, ya que estos relatos surgen de las experiencias en la escuela y de la interacción de los niños con los otros y la maestra. La mayor parte del tiempo surgen relatos de la relación con los demás y consigo mismos, se cuentan e imaginan historias, es decir, narrativas que en definitiva se configuran y hacen parte de la esencia de cada uno. De este modo, Bolívar, Domingo y Fernández, afirman que “las narrativas son un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo, han servido para dar identidad a sus miembros” (2001, p. 19).

Para darle valor a estas narrativas, es importante pensar en la estructura que pueda dar cuenta de un acontecimiento, en un contexto y en un momento específico. Los relatos aparecen de acuerdo a las circunstancias, provocaciones, al deseo de exteriorizar una experiencia, cumplen unas condiciones de secuencialidad, causa, efecto y temporalidad, haciendo tangible la experiencia. Estos relatos están impregnados de otros relatos, de nociones, saberes, de las propias explicaciones del niño.

En relación con la “imaginación narrativa”, entendida como la tercera capacidad para relacionarnos con el mundo, junto con el conocimiento fáctico y la lógica, retomo a Martha Nussbaum, quien expone que estas son las tres capacidades del ciudadano del mundo. Ella denomina la “imaginación narrativa como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (2010, p. 132). Cuando el enunciado de imaginación narrativa apareció en mis lecturas, puse en relación con la capacidad que tienen los niños de crear relatos que se alejan de la realidad, para lo cual gozan de una habilidad incomparable. Aun cuando de lejos podría tomarse como un concepto abstracto para los niños, en la práctica aparece en un nivel inicial, pues entre los niños es común que se escuchen sus relatos y se conmuevan con lo que el otro dice, y se complementa el relato, pero en otras ocasiones aparece poca sensibilidad ante el dolor o la frustración del otro.

Nussbaum afirma que “el niño nace con una capacidad rudimentaria para la empatía y el interés por el otro” (2010, p. 132), que el cultivo de las comprensiones constituye un elemento clave en las mejores concepciones modernas de la educación para la democracia. Gran parte de este proceso se debe dar en la familia, y desde la escuela se deben dar orientaciones en este sentido. Es así como presenta varios requisitos previos para sentir un interés genuino por los demás: “Un niño o una niña que sabe hacer cosas por sus propios medios no necesita esclavizar a los demás y, a medida que va creciendo su madurez física, se va liberando de esa dependencia narcisista absoluta” (2010, p. 133). Y también afirma que es importante “reconocer que el control absoluto no es posible ni beneficioso y que el mundo es un espacio en el que todos tenemos debilidades y, por lo tanto, necesitamos apoyarnos mutuamente” (2010, p. 133). Y esta es una habilidad que se va ampliando en los niños en la medida que crece su reconocimiento de otros, de otras vidas y otros mundos posibles. Y agrega que “el juego es el tercer requisito fundamental para el interés genuino del niño por las demás personas, a saber: la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro” (2010, p. 134).

Es así como Nussbaum destaca el papel esencial del juego en los niños, por sus bondades en el desarrollo y aprendizaje, y la necesidad absoluta de interactuar con otros para compartir experiencias en torno al juego, aumentando la capacidad de asombro e imaginación. Así mismo destaca la importancia del arte, pues “en efecto, las artes otorgan al niño nuevas capacidades para comprender su propia persona y la de los demás” (2010, p. 139), que es otra forma de reconocer al otro a través de sus habilidades artísticas, corporales, narrativas. En cuanto se refiere a la innovación en los educadores, “hace falta contar con una mente flexible, abierta y creativa, capacidades éstas que pueden inculcarse mediante la literatura y las artes” (2010, p. 151). En suma, es fundamental cultivar las artes, y debe ser considerada una política de estado, haciendo posible promoverlas sin que sea costoso, en virtud de que “a los niños y a las niñas les encanta cantar, bailar, leer y contar historias” (2010, p. 157).

Es imperativo que, en la escuela, a través de las actividades rectoras de la educación inicial, se debe concebir el cultivo de la “imaginación narrativa”, es planteado en las Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar: “Por ello, las expresiones artísticas, la exploración, el juego y la literatura se convierten en las actividades rectoras de la primera infancia, que posibilitan interacciones recíprocas entre las niñas, los niños, los adultos y los entornos” (2107, p. 38).

Finalizo este apartado con uno de los sentidos de la narrativa en la investigación, y es el uso reflexivo que se le da a la narrativa como un aporte importante en la formación del maestro investigador. Es además uno de los objetivos específicos de mi trabajo y por lo tanto un ejercicio constante.

La pedagogía, la educación, la vida misma requiere de constantes actos reflexivos, como lo define Manen: el “carácter reflexivo, se describe como una concienciación, una preocupación, una armonización atenta (Heidegger, 1962), es decir, el acto de preguntarse atenta y conscientemente sobre el proyecto de vida, del vivir, de lo que significa vivir una vida” (2003, p. 30). En la escuela esto agudiza la mirada en las observaciones, interacciones, situaciones, acontecimientos, momentos, relatos, y el sin fin de pensamientos que surgen en este espacio escolar. Como lo afirma Manen, “en tanto que educadores, debemos actuar de

manera responsable y sensible en todas nuestras relaciones con los niños o jóvenes, o con aquellos con los que mantenemos una relación pedagógica” (2003, p. 30). Así las situaciones desapercibidas, superficiales, sin sentido, no tendrían cabida en la interacción escolar, teniendo en cuenta que esta relación pedagógica es con niños, quienes requieren una atención profunda a aspectos que el adulto puede considerar trivial.

Cuando se hace un ejercicio de reflexión constante se puede ser asertivo en las acciones pedagógicas, pues a los asuntos en cuestión ya se les hizo un posible análisis. Como lo afirma Manen, “la reflexión en el terreno educativo conlleva a una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación” (1998, p. 111). Y estas reflexiones surgen en el contexto escolar a raíz de las experiencias vividas con los niños, con sus familias, con otros maestros, con el espacio escolar, con la vida. Son reflexiones constantes que en este momento encontraron en mi pesquisa una manera más profunda de reflexionar en los aspectos que atañen al acto de investigar, según lo afirma Walter Kohan:

El investigador se involucra en la investigación de una forma en que él mismo se transforma. En ese sentido, la investigación en educación se caracteriza por un trabajo del investigador sobre sí mismo: así, una investigación es educativa porque cuestiona, en primer lugar, al propio investigador (2018, p.68).

El uso reflexivo que se les da a las narrativas en la investigación es otra de las tantas formas que la maestra tiene de adquirir saberes basados en las experiencias vividas en la escuela:

La construcción del saber de las maestras de primera infancia surge de la relación entre la práctica, la reflexión y el bagaje, donde la práctica se configura en la cotidianidad, la reflexión en el proceso de diálogo sobre dicha cotidianidad y el bagaje que recoge la formación, el saber acumulado por la profesión y la historia de cada maestra (Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. 2017, p 28).

En esta medida los diarios de campo, bitácoras, conversaciones se convierten en la práctica pedagógica en los insumos para pensar y reflexionar acerca de las vivencia y experiencias en la escuela. Este ejercicio constante se puede traducir en una transformación de la mirada hacia la escuela, los niños y las niñas y al quehacer como maestra.

2.1.7 La maestra y su con-tacto con los niños y las niñas

Es un gran reto ser maestra de niños y niñas, por todo lo que implica, es mi vocación, mi formación, mi elección profesional. Aparte de los planteamientos que tienen las Bases Curriculares, en torno al sentido y significado de ser maestra en la primera infancia, quiero concluir estos referentes conceptuales con Manen y sus abordajes con respecto al tacto en la enseñanza. Si hay un interés superior por los niños, de la misma manera debe corresponder un interés por establecer un contacto preciso y cercano que permita desde niño vislumbrar las potencialidades de su ser y existencia.

Desde muy temprano en la lectura de Max van Manen, nos acercamos a la naturaleza de la pedagogía, que incluye tres condiciones fundamentales: el amor y el afecto, donde afirma que “el amor pedagógico del educador para con estos niños se convierte en la condición previa para que exista una relación necesaria [...] y su mirada, la mirada del educador, que los abraza a todos y los acoge” (Manen 1998, p. 80); la esperanza y la confianza, “la esperanza se refiere a lo que nos proporciona la paciencia y la tolerancia, la creencia y la confianza en las posibilidades de nuestros niños; los niños que sienten nuestra confianza se ven animados a confiar en sí mismos” (p. 82); el niño al sentir toda esta confianza depositada en sus posibilidades, se siente capaz, y responde a esa esperanza puesta en él; y la responsabilidad, “la autoridad pedagógica es la responsabilidad que el niño concede al adulto, tanto en el sentido ontológico (desde el punto de vista del pedagogo) como en el sentido personal (desde el punto de vista del niño)” (p. 84); el maestro tiene la responsabilidad de ser un referente positivo para el niño que asegure su bienestar.

Manen hace una importante diferenciación entre situación, relación y acción pedagógica, en el contexto de la educación y enseñanza con los niños:

Las situaciones pedagógicas son aquellas circunstancias o condiciones que constituyen el lugar de las acciones pedagógicas y que hacen que sean posibles las experiencias pedagógicas entre los adultos y los niños. Las situaciones pedagógicas, a su vez, están constituidas por las relaciones pedagógicas afectivas especiales entre los adultos y los niños, a las que tanto el adulto como el niño aportan los requisitos necesarios. Las acciones pedagógicas son las experiencias entre los pedagogos y los niños, en la que ambos, los adultos y los niños, están activa e intencionadamente involucrados y a través de las cuales fluye una influencia especial del adulto hacia el niño (1998, p. 85).

Para llevar esta afirmación al contexto escolar y a las comprensiones en el marco de esta investigación, en el acto de educar se presentan diversas situaciones, pero no todas las situaciones son pedagógicas, es la maestra con su actuación educativa y pedagógica que le da esta connotación, forma de actuar determinada por la relación que se ha establecido con el niño y la niña, en reconocimiento de lo que necesita ese niño y con el propósito de beneficiarlo. Se concreta una relación pedagógica, que puede ser profunda y trascendente, es intencionada por el niño y la maestra, orientada al desarrollo personal del niño. Entre las situaciones y las relaciones pedagógicas se constituyen las acciones pedagógicas, están conectadas entre sí, por eso es posible que un niño pueda percibir una desconexión en estos aspectos y no establecer una relación pedagógica con la maestra, así sus acciones no producirán ningún efecto en el niño.

Para Manen, la comprensión pedagógica se apoya en la escucha y la observación y tiene que ver con elementos reflexivos e interactivos: “una característica de la comprensión pedagógica es la capacidad de apreciar y escuchar a los niños; y existen diferentes formas de apreciarlos y escucharlos, según las circunstancias” (1998, p. 98). La comprensión pedagógica se basa en las particularidades del niño y sus acciones están encaminadas a su bienestar, es así como está directamente relacionada con el tacto pedagógico y es mediante este último que se puede vivenciar.

Son estos los elementos que delinear el tacto pedagógico, del que todos los educadores de niños nos deberíamos dotar y hacerlo consciente en nuestras acciones pedagógicas. En palabras de Manen, “tener tacto, en un sentido general, significa que respetamos la dignidad y la subjetividad de la otra persona y que tratamos de ser receptivos y sensibles a la vida intelectual y emocional de los demás, sean jóvenes o viejos” (1998, p. 139).

La configuración de este concepto básico en la teoría de Max van Manen (1998) pasa por resaltar que existe una evidencia clara sobre el tacto en nuestra vida cotidiana, somos conscientes de que se debe dar un trato adecuado a los otros, y en especial a los niños; el tacto es la práctica de estar orientado hacia los otros, es la práctica de la alteridad; tener tacto consiste en “tocar” a alguien, sin necesidad del contacto físico, tocar su ser y sensibilidad; el tacto no se puede planificar, o sea resulta implanificable, está ahí, es inherente a la práctica; el tacto se rige por la facultad sensible, tiene en cuenta los sentimientos del otro; y el tacto gobierna la praxis, es ponerse en el lugar del otro y actuar en consecuencia.

Según van Manen, “el tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños” (1998, p. 159) y considera que el tacto se puede poner en evidencia: el tacto se muestra como una franqueza hacia la experiencia del niño, evitando en los casos que sean necesarios la intervención, respetar sus tiempos; el tacto se muestra como una armonización con la subjetividad, mostrándose abiertos a la experiencia del niño, sin caer en la generalización; el tacto se muestra como una influencia sutil, adaptándose a la subjetividad del niño, como una contención; el tacto se muestra como una confianza situacional, proporcionando seguridad; y el tacto se muestra como un regalo, como un don de la improvisación.

Lo que se consigue con “el tacto pedagógico es hacer lo que es correcto o bueno para el niño” (van Manen, 1998, p. 170). El tacto preserva el espacio del niño, “significa retirarse cuando sea posible, pero mantenerse disponible para cuando las situaciones se vuelvan problemáticas” (p. 171). El tacto protege lo que es vulnerable, requiere que uno evite o deje pasar situaciones tratándolas como “vistas pero sin prestarles atención” o como “secretos”

compartidos” (p. 172). El tacto evita el dolor y lo relega al olvido, “una experiencia que se puede olvidar es una experiencia que no se vuelve discontinua con las demás experiencias y, por lo tanto, no es discontinua con el sentido de nuestra propia identidad” (p. 173). El tacto sana, (o devuelve la plenitud), de aquello que está roto o dañado, “el tacto tiene que tratar los aspectos objetivos y subjetivos de la experiencia del niño. Los profesores pueden querer ignorar acontecimientos aparentemente triviales, como lo son los conflictos entre niños en la escuela, pero un profesor observador sabe cómo se viven estas “pequeñas” cuestiones, y sabe que se pueden convertir en obstáculos gigantes en la vida escolar cotidiana del niño” (p. 174)

El tacto refuerza lo que es bueno, “un educador tiene que creer en los niños. Concretamente tiene que creer en sus posibilidades y la bondad de los niños de los que es responsable. Si creo en un niño lo refuerzo. Naturalmente, siempre y cuando el niño sienta mi confianza como algo verdadero y como algo positivo” (p. 175). El tacto mejora lo que es único, “el tacto descubre lo que es único y diferente de un niño e intenta resaltar su singularidad” (p. 177). El tacto promueve el crecimiento y el aprendizaje personal, “el tacto con que el profesor enfoca la enseñanza casi siempre tiene consecuencias para el desarrollo personal y el aprendizaje y que pueden afectar el carácter del niño y a la capacidad de reflexionar y formarse un sentido crítico” (1998, p. 180).

“El tacto pedagógico, consigue lo que consigue ejercitando una cierta sensibilidad perceptiva, así como practicando una preocupación afectiva por el niño activa y expresamente” (1998, p.180). Es así como el tacto pedagógico actúa a través del discurso, palabras suaves y sutiles, diferentes tonalidades, hablar con los niños. El tacto pedagógico actúa a través del silencio, el silencio habla, dejando espacio a los otros, siendo prudentes. El tacto pedagógico actúa a través de la mirada, los niños adquieren la habilidad de interpretar las emociones que se expresan a través de la cara, de los ojos. El tacto pedagógico actúa a través del gesto, también hacen una lectura de los gestos. El tacto pedagógico actúa a través de la atmósfera, cuando se generan ambientes de aprendizaje en el aula. El tacto pedagógico actúa a través del ejemplo, se enseña con lo que uno es.

Con los anteriores planteamientos se destaca la importancia del tacto pedagógico para la enseñanza, y los que he hecho míos a medida que avanzaba en mi trabajo de investigación, cuando dice que el tacto da una forma nueva e inesperada a situaciones no previstas, hace que lo difícil resulte fácil. El tacto convierte la incidencia en importancia, al comprender que es una cuestión práctica y el sentimiento del tacto deja huellas en el niño, pues se interesa por el interés del niño.

3. VIVIR LA EXPERIENCIA



3.1 Diseño metodológico

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.
Connelly y Clandinin.

El propósito de esta investigación con niños y niñas inmersos en el contexto escolar fue indagar por los sentidos que ellos como sujetos participantes de la cotidianidad escolar le otorgan a esas interacciones con sus pares, la maestra y el espacio, esto es través de sus narrativas de experiencias. Cada niño y niña posee una voz que es escuchada, relatos que trascienden en los otros, la maestra, el aula, la escuela, y se espera sean percibidos con más frecuencia para validar el postulado de los niños y las niñas como sujetos de derechos y partícipes en las decisiones que los afectan.

El presente estudio se realizó desde una perspectiva de corte cualitativa, basado en la descripción de los eventos de todos los días, unos producidos por los relatos de los niños y las niñas, otros por la maestra investigadora, en busca de los sentidos que se le conceden a la experiencia escolar, como sugieren Connelly y Clandinin: “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa, puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (1995, p.16).

La narrativa es transversal en esta investigación, en la enseñanza y el aprendizaje, en las formas de interacción, dado que la función narrativa es la manera de hacer inteligibles nuestras acciones para todos. Es por esto que Hunter McEwan y Kieran Egan afirman que “la narrativa nos ayuda a comprender mejor la enseñanza, a vislumbrar nuevas vías de investigación y a elaborar nuevos métodos para mejorar la práctica docente” (2005, p.20). Partiendo de que el presente estudio se realizó con niños y niñas, fue fundamental estructurar acciones investigativas en reconocimiento de la infancia, con una mirada y acercamiento

respetuoso de estos actores sociales con capacidad de agencia, pertenecientes a una comunidad escolar, a una familia, a una cultura y una sociedad. Estas acciones tienen repercusiones e impacto en estos contextos donde los niños interactúan y hacen posible su existencia. Que los niños elaboren sus propios relatos de experiencias es la entrada no sólo al desarrollo de competencias comunicativas, socio afectivas, cognitivas, éticas, sino a la configuración de un trayecto biográfico que le dé sentido tanto a su experiencia escolar, como a su vida. Hablar de sí mismo, de sus pensamientos, anécdotas, acontecimientos, historias, constituye la figuración de sí mismo como una narrativa de experiencias. Como afirma Delory-Momberger, “lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia socio histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos” (2009, p. 31).

Así pues, el enfoque biográfico narrativo por su posibilidad de acercamiento al sujeto sin silenciar su subjetividad, se convierte en el foco de esta investigación; para Bolívar, “contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (2002, p. 3). Los relatos de los niños y las niñas, sus interacciones y vivencias fueron el insumo para analizar y describir los sentidos de la experiencia escolar, en sus voces como sujetos activos y en mi voz como maestra investigadora matizada desde un saber de experiencia. Como lo afirma Bolívar junto con Domingo y Fernández, “un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación” (2002, p.3).

3.1.1 Enfoque biográfico-narrativo en educación

Es de resaltar la tendencia que ha marcado en las últimas décadas la investigación narrativa en educación, la cual señala que se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Es la posibilidad de compartir relatos de experiencias, vivencias, narrar historias, dar voz a los sujetos, como lo afirman Connelly y Clandinin, “la razón

principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (1995, p. 11).

Para Connelly y Clandinin (1995), así como también para Bolívar, Domínguez y Fernández (2001), es viable distinguir tres dimensiones en el desarrollo de los estudios narrativos: el fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado), el método de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos) y el uso que se le puede dar a las narrativas en la investigación (promover mediante la reflexión cambios en la práctica educativa). Bolívar et. al. aclara: “No conviene, pues, confundir entre narrativa misma (el relato oral o escrito), investigación narrativa (modos de recordar, elicitar, construir y reconstruir) y uso de narrativa (como dispositivo para promover el cambio en la práctica)” (2001, p. 17).

En el marco de mi investigación la narrativa misma es entendida como una experiencia de los niños y las niñas expresada en relato, donde sus voces son el reflejo de los sentidos que los niños le otorgan a la cotidianidad escolar y se constituyeron en la forma de comprensión del fenómeno. Para Delory-Momberger “el relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial de nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia” (2015, p. 60). Para el logro de este propósito se hace una aproximación sensible al mundo de la vida de los niños, a su experiencia vivida en el contexto de la escuela, a sus interacciones con los pares, la maestra y el espacio. Como afirma Manen, “la pedagogía exige cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida (...) con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños” (2003, p.20), además que instituya la reflexión desde un punto de vista pedagógico. Con la identificación del fenómeno se indaga por la experiencia tal como se vivió, se reflexiona sobre los aspectos esenciales que lo caracterizan, mediante la escritura y reescritura se describe el fenómeno, se mantiene una relación pedagógica firme y orientada hacia éste, en consideración de las partes y el todo, sin perder de vista, en medio de tantos eventos escolares, el norte de la investigación.

La narrativa como el método de recolección de datos para ser descritos, en este estudio se basa en los datos que se conforman por los relatos de los niños, las niñas y la narrativa de la maestra investigadora, reconociendo la singularidad de los sujetos, su identidad y su experiencia vivida. Connelly y Clandinin plantean que “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por lo tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales” (1995, p. 12). Así la experiencia de los niños aparece en forma de relato para ser analizados y descritos, en clave de una aproximación por los sentidos de la experiencia escolar. Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) plantean dos grandes funciones de la narrativa, una que provee formas de interpretación, pues en ese proceso de descripción de los relatos de los niños se reconoce que los humanos dotan de sentido a su mundo de acuerdo con estructuras narrativas, y la otra, proporciona guías para la acción, pues en ese camino de investigar hay un retorno al sujeto que reflexiona, se cuestiona y construye otras formas de relación con el mundo. Como lo afirman Gil y Jover “mirar a la infancia y a su mundo y volver luego, tras la investigación, a la realidad educativa posible y deseable para los niños y las niñas” (2000, p. 108).

La narrativa y su uso en cuanto reflexiones críticas que emergen del mismo proceso investigativo, es decir la reflexión biográfica – narrativa como maestra investigadora generadas por las observaciones, relatos de los niños y experiencias escolares, sugieren una adecuación y mejora por la relación pedagógica que se establece con los niños. Para Murillo “la narrativa de experiencias como fundamento de la acción pedagógica [...] Se trata de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto al otro” (2015, p. 13). En tanto a lo biográfico ese proceso de transformación de la mirada hacia la escuela, los niños y sus interacciones donde aparece el ser maestra incorporado en relato. Es por esto que lo nombro como una aproximación sensible, por una parte por el tacto en el acercamiento a los niños y las niñas, el respeto por sus voces y sus formas de ser en este espacio escolar; por otra parte porque mi sensibilidad como maestra investigadora está puesta en cada una de mis acciones pedagógicas y de mis relatos.

Se considera entonces este el enfoque más apropiado para investigar con niños, por la posibilidad de escuchar su voz con una participación en la investigación, de trascender en

estos relatos de experiencias y generar un cambio en la propia práctica de maestra investigadora como sustento en los nuevos saberes de experiencia. Como concluyen Connelly y Clandinin, “la narrativa y los relatos tal como creemos que funcionan en la investigación educacional, generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica” (1995, p. 50). Experiencias y relatos se unifican en la escuela, para conceder ese lugar importante al acto de narrar y escuchar, que constituye en sí mismo el acto de acoger, es la creación de situaciones de confianza que permitan exteriorizar sus ideas, pensamientos y sentimientos como una habilidad innata de los niños y las niñas. Como afirma Bruner (2002), citado por Santamaría y Bother (2010) “los niños están naturalmente predispuestos a comenzar su carrera como narradores y los adultos los equipamos con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas habilidades” (p. 67).

3.1.2 Los niños y las niñas como co-investigadores

La presente investigación se realizó con los niños y las niñas del grado transición B, de la I.E. Santa María de la Antigua, en el municipio de Apartadó. Decidí hacer este estudio con todos, ya que consideré como una práctica de exclusión hacer algún tipo de selección, además en el sondeo y presentación inicial que hice de la investigación todos querían participar. En total, 24 niños y 13 niñas, con edades comprendidas entre los 5 y 6 años, hicieron parte del proceso puesto en marcha sin separarse de la cotidianidad escolar. Las estrategias, actividades, y fases en el transcurso del trabajo, hicieron parte la realización de los proyectos lúdicos pedagógicos de cada periodo y de los planes de aula institucionales.

Dadas las modalidades de las acciones y los objetivos específicos propuestos, además de la activa participación de los niños a lo largo del proceso como estudiantes de transición y sujetos activos, los nombro como co-investigadores, con respaldo en Argos, Castro, y Ezquerria:

Se intensifica el papel del niño en la investigación como un participante de pleno derecho, que se convierte en un agente social que tiene que ser escuchado en aquellos temas que le afecten y ser tenido en cuenta en la medida de lo posible, ya que será el primer beneficiario, el niño se convierte en co-investigador, consiguiendo una implicación y participación plena de la infancia en la investigación educativa (2001, p. 3).

Fue un proceso investigativo que inicié y culminé con los niños durante un año escolar, cargado de experiencias, vivencias, momentos, juegos, aprendizajes, entre tantos, y de los que ellos hicieron parte activa. Por un lado, como estudiantes del grado de transición nivel obligatorio de la educación pública que asiste a la escuela a aprender, a formarse integralmente para la vida; por otro lado, como sujetos partícipes en un estudio que indagó por sus sentidos acerca de las experiencias escolares que viven en su cotidianidad. Cada niño y cada niña aportó a este proceso desde su singularidad, con sus voces, preguntas, relatos de experiencias, con su presencia y existencia. Además de pudo elucidar como los niños y las niñas son agentes morales, como lo afirman Pavez y Sepúlveda “porque negocian e interaccionan con otras personas, deciden y actúan, y también son actores sociales, ya que tienen deseos subjetivos” (2019, p. 203)

Estos relatos de los niños y las niñas, conforman el acervo de los datos narrativos, a partir de las conversaciones espontáneas, las observaciones de cerca, las asambleas, los dibujos relatados. Como lo plantea Santamaría:

El relato tiene una importancia grande para que el niño pueda interpretar su propia vida; al hablar de lo que le sucede, el niño es capaz de expresar no sólo su mundo interno sino también poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él (2006, p. 23).

Así, los relatos fueron el medio para comunicar y compartir experiencias, fueron recogidos para una posterior descripción de los sentidos que los niños y las niñas le otorgaron a su experiencia escolar. Los relatos fueron una forma de capturar la experiencia y

comprender el fenómeno a través de sus narrativas. Continuando con los planteamientos de Santamaría, “en cuanto a la estructura de los relatos, priman los relatos cortos, donde no hay muchas localizaciones espaciales ni temporales, donde el relato se organiza a partir de una secuencia de acciones” (2006, p. 22), el cual se complementaba con frecuencia a partir de la pregunta de sus pares o de la maestra, siendo este un dispositivo de andamiaje para relatos más elaborados y con sentido.

Los niños y las niñas hicieron parte activa de las estrategias de recolección de los datos narrativos, al igual que las familias que apoyaron las actividades en beneficio de todos. Con el paso de los días los niños se adaptaron a la cámara, a la grabadora, a mis notas de campo, y a todas las acciones investigativas que se mezclaron de forma casi imperceptible en la cotidianidad escolar.

3.1.3 Maestra investigadora

Ser maestra es mi vocación y formación profesional, en la actualidad soy docente de aula de preescolar, nombrada en propiedad en la planta de cargos en el municipio de Apartadó. En las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, dice que soy constructora permanente de ambientes y situaciones que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas, al tiempo que las reconstruyo, enriquezco y reorganizo, a fin de generar nuevas acciones que posibiliten el aprendizaje. Acciones cotidianas en la escuela que hacen parte de mi ser y quehacer pedagógico.

En el marco de este trabajo surge otro rol que se me hizo necesario asumir, como es el de investigadora, aunque esto no desdice el hecho de que de algún modo ya se es investigadora en el aula para acompañar procesos pedagógicos. Pero en este caso, aludo a la investigadora que requiere de una rigurosidad académica propia del estudio a realizar. Es por esto que considero algunas características importantes para complementar el rol de maestra investigadora.

Una primera característica que menciono es la “mirada epistémica” planteamiento de Eisner (1998), citado por Murillo, es decir, “aquel tipo de saber obtenido a través de la vista, una mirada capaz de referirse a todos los sentidos y cualidades a las cuales son sensibles” (2004, p. 25). Los pequeños detalles, los momentos y las situaciones, de interacción con los niños, están cargados de significado, pues ellos desde su ser se lo confieren. En las observaciones procuré agudizar mi mirada y el oído en atención a percibir y no dejar escapar detalles que podían ser fundamentales en la comprensión del fenómeno.

Otra característica es la sensibilidad pedagógica, para establecer una relación pedagógica con los niños se hace necesario acercarse a sus formas de interactuar con los otros y ese acercamiento debe ser simétrico, en comprensión de ese sujeto. Como afirma Manen: “los profesores que tienen sensibilidad pedagógica respecto a los niños de los que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares” (1998, p. 63). Los niños perciben si hay un interés real por sus circunstancias, sus relatos y sus producciones, además de expresarlo como un llamado a reconocer su existencia. Esta sensibilidad aduce a la escucha atenta, de cerca, simétrica, en un ambiente de confianza y tranquilidad.

Una última característica (aun cuando sin duda existen muchas más), es el saber de experiencia o saber pedagógico, ese saber que se adquiere con las prácticas pedagógicas, conversaciones, reflexiones, lecturas, seminarios, en la interacción con los niños y las niñas, con las familias, con los compañeros docentes, con este proceso investigativo, un saber que se requiere para describir y comprender los datos narrativos. Así lo afirman Alliaud, Feldman, Suárez y Vezub: “Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas desde la situación particular de cada uno. Ese saber de la experiencia, sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y con nuestra transformación” (2008, p. 4).

Por esto Ana Castro sugiere, “escuchar la voz del niño en la investigación, amplía la visión del investigador de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido una voz silenciada frente a la visión y perspectiva de los agentes educativos adultos, padres y

maestros” (2010, p. 790). En el contexto escolar en ocasiones estas voces son silenciadas por el ruido que producen, la sinceridad de sus palabras y la facilidad para expresar lo que sienten, sin prejuicios, espontáneamente.

3.1.4 Estrategias de recolección de datos narrativos

Como ya lo he mencionado, el presente estudio se realizó con niños y niñas de 5 y 6 años, para lo cual era necesario generar unas técnicas de colección de la información acordes con las características de la población. Mejor que nombrarlas como técnicas, he optado por nombrarlas como estrategias de recolección de los datos narrativos, en virtud de la población, del enfoque y los procedimientos metodológicos. Estrategias entendidas como el conjunto de acciones para llegar a un fin, estructuradas desde las cuatro actividades rectoras de la educación inicial: juego, arte, literatura y exploración del medio, las que posibilitan las interacciones de los niños con sus pares, la maestra y el espacio. Efectivamente, con ellas pude obtener datos narrativos, producción de diversos relatos, la participación de los niños, y afianzar las habilidades comunicativas, los aprendizajes y las relaciones basadas en la escucha del otro.

3.1.4.1 La observación de cerca

La observación de cerca es una noción empleada por Manen, como un método indirecto para recoger material experiencial, pues “para poder acceder a la experiencia con niños pequeños puede ser importante jugar con ellos, pintar, dibujar, seguirlos en sus espacios de juego y en las cosas que hacen, mientras usted permanece atento a cómo es para ellos” (2003, p. 86). Así como lo sugiere el autor, los momentos de juegos (actividad esencial para los niños), de acciones pedagógicas, en las interacciones, entre otras experiencias, que fueron el insumo para esta observación de cerca, conjugada con la “mirada epistémica”, en clave de

captar momentos y situaciones, expresiones, gestos, relaciones, relatos. Siguiendo con Manen, “la observación de cerca requiere que el investigador sea participante y observador a la vez, que mantenga cierta orientación a la reflexión y al mismo tiempo se proteja de la actitud más manipulativa en la relación social” (2003, p. 87).

Esta observación de cerca se hizo en los diferentes momentos esenciales a la organización de la práctica pedagógica: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, y de otros momentos de la cotidianidad escolar en las que los niños participan activamente. Las observaciones fueron: la llegada a la institución “Un nuevo día de experiencias escolares”, del juego libre en el recreo “Es momento de jugar libremente”, del juego de roles “Juguemos a la escuela”, momento de alimentación “Vamos a comer lonchera”, el picnic del amor y la amistad “Vamos a vivir la experiencia” y una participación de las familias “Vamos a valorar el proceso”. Esto se hizo en diferentes días y momentos asignados para el trabajo de campo. Fue así como, con esta observación de cerca pude acceder a las experiencias de los niños de primera mano, en un principio como generadora y provocadora de momentos pedagógicos, y posteriormente como observadora de estas interacciones, reacciones, formas de relaciones, expresiones y situaciones.

El instrumento utilizado para registrar esas observaciones de cerca fue el “Diario narrativo”, que tuve a la mano para registrar los momentos más relevantes del proceso investigativo, teniendo en cuenta lo que plantea Manen, en el sentido de equilibrar las partes y el todo, pues en muchas ocasiones me sentía perdida en medio de tantas observaciones. “En varios momentos será necesario dar marcha atrás y observar el total, el contexto y el modo en que cada parte debe contribuir a la totalidad” (2003, p. 52). Este “Diario narrativo” constituye lo que Connelly y Clandinin en investigación narrativa definen como notas de campo de la experiencia compartida: “el investigador participa en la situación con los niños, con la profesora, y recogiendo sus notas. Los apuntes del investigador son el registro activo de su construcción de los acontecimientos ocurridos en clase” (1995, p. 24). Mis apuntes de maestra investigadora, se encuentran en el Anexo 1, con el título de Observación de cerca.

Aquí considero necesario mencionar la Bitácora de la Práctica Pedagógica, que a pesar de no ser un instrumento concebido en este proceso de investigación, aportó significativamente en el proceso de análisis de los datos narrativos pues su estructura aduce ampliamente hacia la experiencia escolar, las reflexiones que surgen en las interacciones con los niños y las niñas, y en la aprehensión práctica de los planteamientos de las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.

3.1.4.2 Las asambleas

Las asambleas son un ritual que se realiza con frecuencia con los niños y las niñas. Es una práctica cotidiana que hace parte de los momentos pedagógicos. La finalidad es compartir experiencias desde las narrativas y los relatos de los niños, cuando se hacen en el espacio escolar hay un tema o aprendizaje para abordar y dialogar, cuando se hacen espontáneamente se conversa con libertad acerca de las diversas experiencias. En el documento “*¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra?*”, anexo a los Derechos Básicos de Aprendizaje de transición, define “la Asamblea es un espacio de actividad conjunta específicamente verbal, y rico en cuanto a sus posibilidades interactivas, donde los niños pueden expresarse acerca de diferentes temas, compartir la tradición oral y sus experiencias” (2016, p. 30).

En una de las investigaciones rastreadas, esta estrategia de colección de datos narrativos la definen las autoras Manrique y Rosemberg (2007) como un espacio de participación lingüística, se le nombra ronda por la ubicación en círculo junto con la maestra quien orienta el hilo de las conversaciones. Esto proporciona a los niños cierto grado de complicidad y confianza. Es así como este espacio se convirtió en una fuente, de donde emanaron diversos relatos con relación a la experiencia escolar para los niños y las niñas, relatos espontáneos, en ocasiones sugeridos por otros o en complemento de otros, dando cuenta de sus construcciones, sus vivencias, sus relaciones establecidas con los otros, la maestra y el espacio. En el marco de la investigación, las asambleas se hicieron acerca de preguntas movilizadoras del pensamiento y relacionadas con la comprensión del fenómeno, “¿Qué te gusta del colegio?”, “Que pasaría si... llegamos al colegio y ¿no hay amigos?”, de la lectura

del cuento “Mi maestra es un monstruo”, y en el momento de la despedida “Es hora de irnos para la casa”, también se hicieron para compartir los detalles de la investigación.

Asimismo, tuve en cuenta el Manual de las Asambleas Escolares auspiciado por la Unicef, que les concede un carácter político a las asambleas escolares en el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas.

La asamblea escolar es un espacio público en construcción, una herramienta metodológica de carácter pedagógico para mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje, favorecer una formación integral y participativa, promover una cultura vivencial de los derechos de la niñez - adolescencia y estrechar lazos entre la escuela y la comunidad (2013, p.10).

El instrumento utilizado para transcribir estos relatos de las asambleas fue el Anexo 2, titulado Registro de asambleas, que después de ser grabadas las transcribía a este formato sin realizar ningún tipo de modificación, por el respeto de las voces naturales de los niños y las niñas.

3.1.4.3 Dibujos relatados

El dibujo es una de las expresiones artísticas más significativas para los niños. A través de sus creaciones expresan otras dimensiones desconocidas, que sólo ellos pueden ayudarnos a interpretar. Es por esto que es un recurso que se utiliza con frecuencia en la investigación con niños. Ana Castro, quien ha realizado varias investigaciones con niños, sostiene que “las investigaciones más recientes han considerado el dibujo como un medio para alentar a los niños a comunicarse de manera efectiva, sin la fuerte dependencia en las habilidades verbales y de alfabetización”. Les permite a aquellos que se les dificulta expresarse en público un momento más íntimo para relatar sus dibujos en la medida en que, “es un medio de ayudar a los niños a hacer visibles sus pensamientos a los demás” (2010, p. 792).

En las aulas es frecuente encontrarse con niños con diversas habilidades, algunos desde las comunicativas que son aquellos que son más participativos y dan aportes constantes en las construcciones grupales, y otros que poseen habilidades artísticas en cuanto al dibujo, la pintura, el baile, la música y otros lenguajes expresivos. En el seguimiento de mi trabajo ocupó una atención privilegiada el desarrollo de diversas habilidades comunicativas de conformidad con los objetivos contemplados inicialmente en el proyecto.

El dibujo es entonces una actividad que el niño conoce desde antes de la escolarización, en la escuela le van agregando otros detalles de acuerdo a su desarrollo evolutivo y estímulos del medio. Es así como de una manera natural, diría, en mi trabajo el dibujo se consolida como una estrategia para que los niños relaten eso que plasmaron en una hoja con lápices y colores, y que para ellos posee un significado en sí mismo, que es en últimas una forma de acercamiento a sus relatos de experiencias. Estos dibujos en el momento de la investigación surgieron de las provocaciones y preguntas en torno a la escuela, los espacios escolares, las relaciones establecidas con los otros y con la maestra. Al inicio de este documento aparecen dos dibujos realizados en el proyecto “Colombia Tierra Querida”, y estábamos aprendiendo sobre Apartadó.

El instrumento utilizado para recolectar estos datos narrativos fueron las fotos de los dibujos y en la parte posterior del dibujo se transcribía el respectivo relato. Algunos relatos eran suficientemente elaborados, otros más cortos, dando pie a preguntarse por algunos elementos aparecidos en el dibujo, pero a los cuales el niño aparentemente no hacía referencia.

3.6 Consideraciones éticas para investigar con niños

Reitero el papel activo y participativo de los niños y las niñas en la investigación. Al estar inmersos en el contexto escolar, esta no discurría de forma escindida de la cotidianidad de la

escuela. Los niños siempre tuvieron el conocimiento de que sus relatos, videos, grabaciones y experiencias se realizaban con fines académicos, compartiendo los estudios avanzados de su maestra. Las estrategias utilizadas para la recogida de los datos narrativos hicieron parte de las actividades de la cotidianidad escolar, la pregunta de investigación surgió de ellos mismos, no porque la formularan, pero sí de una comprensión por su sentir y un interés personal por actuar en consecuencia en beneficio de los niños. Considero que en este trabajo estoy en un lugar privilegiado como es el de una maestra investigadora.

Con el fin de ser consecuentes con el hecho de que esta investigación se realizó con sujetos activos y actores sociales, los planteamientos de Barreto (2011) donde propone unas consideraciones éticas a tener en cuenta al momento de investigar con niños y niñas, complementaron argumentativamente las acciones que se llevaban a cabo en el aula y en los momentos investigativos. Destaca que la participación, debe ser voluntaria, sin que los niños se sientan presionados por mi condición de ser su maestra, reiterándoles que sus aportes a la investigación son relevantes. El respeto por su decisión de participar o no en la investigación, si por alguna circunstancia los niños deciden no participar, no tratar de persuadirlos, “transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto y acoger la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación” (p. 644). La retribución, en este caso no hay ningún tipo de retribución más que la académica. La rendición de cuentas, que se realiza en las asambleas, reuniones con las familias, comunicaciones con las directivas de la institución. Socializar el informe final de esta investigación, a los niños y las niñas, las familias y la institución educativa.

Por último, siguiendo a Barreto (2011), la información que se divide en el asentimiento: Anexo 3 denominado Asentimiento informado de los niños y las niñas para participar en la investigación, a través de pictogramas para la comprensión de los niños, además de una posterior explicación del mismo, teniendo en cuenta que en cualquier momento pueden expresar su deseo de no continuar; y el consentimiento por parte de las familias; Anexo 4 nombrado como Consentimiento informado de las familias, en las que permiten que los niños hagan parte del proceso investigativo, donde se les explica que se tomarán fotos, videos, relatos, todo esto con fines académicos. Todas las familias estuvieron de acuerdo en la

participación de los niños y las niñas en la investigación, participaron de las actividades planteadas desde su función como adultos significativos de los niños.

Agrego otro elemento esencial que fue la escucha atenta evitando en la medida de lo posible interrupciones en los relatos, narraciones de experiencias y momentos en que los niños y las niñas participaron de la investigación. Los relatos de los niños serán presentados tal y como sean expresados. Los nombres de los niños y las niñas serán cambiados a fin de respetar su intimidad. En la medida de lo posible evité cualquier juicio valorativo o calificativo de los que circulan en el contexto escolar. Decir que asumí una posición objetiva en este proceso no sería muy ético, pues en definitiva está puesta mi subjetividad como maestra.

3.1.6 Difusión de resultados

Uno de los compromisos éticos con la presente investigación es la difusión de resultados en reconocimiento de un trabajo riguroso, que cobra valor en la cotidianidad de una escuela que necesita que los niños y las niñas sean escuchados. Son muchos los sustentos teóricos y prácticos que se exponen a lo largo de este informe en reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, con voz y participación en las decisiones que los afecten, como actores sociales y una incidencia en el contexto en el que se desenvuelven. Es por esto que los resultados de este estudio se darán a conocer a los niños y las niñas que participaron en el proceso, a sus familias, a los docentes pertenecientes a la IE Santa María de la Antigua y a los directivos. De la misma manera en los espacios académicos en los que sea posible presentar la experiencia investigativa.

3.1. Impacto en la infancia

La investigación con niños y niñas en reconocimiento de su voz, de su incidencia y participación activa viene abriendo caminos en diversas disciplinas, entre ellas la pedagogía. Con este estudio se reitera escuchar las voces de los niños ya que fueron determinantes en cada una de las fases de la investigación, pues esta surgió de las preguntas por los niños y fueron ellos con sus relatos de experiencias, interacciones y aportes a la investigación que hicieron posible la culminación de este estudio.

Sus voces tuvieron resonancia en análisis, descripciones e interpretaciones como la posibilidad de comprensión del fenómeno, al tiempo que fue la apertura a otros relatos a poner en palabras anécdotas, saberes, temores, inquietudes. Una escucha atenta por parte de sus pares y la maestra, donde en un ambiente de tranquilidad se pueden compartir los secretos de la vida de los niños y las niñas, dando sentido y lugar a su existencia. Y un actuar en consecuencia, de mi ser como maestra, pues si los niños exponen sus palabras es para que se haga algo con eso y tenga unas implicaciones en las prácticas pedagógicas.

Con las anteriores ideas quiero hacer una provocación a que los investigadores que quieren explorar este campo de las infancias, tomen como punto de partida escuchar las voces de los niños y las niñas, ellos siempre tienen algo para decir, no es posible que como adultos sigamos tomando decisiones en los asuntos que sólo les afectan a ellos. “No tener en cuenta sus aportaciones en la investigación educativa supone prolongar la existencia de sesgos en torno al conocimiento de la realidad educativa que experimentan los niños, cuyo estudio ha tenido más presente la perspectiva adulta que la infantil” (Christensen y Prout (2002), citados por Castro y Manzanares (2016, p. 937).

4. VALORAR EL PROCESO

“Profe, te puedo leer un cuento...” (Luis, 6 años, con el libro del cuento en sus manos).

Había vez, una vez, un padre y una madre que tuvieron una hija que se llamaba Aurora. Estaban celebrando el nacimiento de Aurora, hasta que llegó unas hadas que le otorgaron unos dones. El primero era de la belleza, el segundo era de no enfermarse, el tercero y el tercero no se lo pudo otorgar porque a ese instante estaba, no pudo alcanzar porque llegó Maléfica la que no tenía alas, porque se las mochó el rey y luego, las tres hadas les dijo el rey que la llevara a una cabaña lejos, lejos, lejos.

Profesora: ¿Quién se fue lejos?

Aurora. Luego estaba creciendo con el año, hasta que creció, conoció un príncipe cuando se cayó al agua, pero luego el príncipe la ayudó. Luego Aurora conoció a Maléfica y Maléfica conoció a Aurora y Aurora le dijo que no se escondiera, porque ella que ya sabía quién era, era su hada madrina o como sea. Pero luego un día le dijo Aurora a Maléfica que se va a quedar a vivir aquí porque ya casi cumple los dieciséis años, y luego que era el encantamiento y luego Aurora fue a decirle a sus tres hadas madrinas que se va a mudar con Maléfica. Las tres hadas madrinas le dijeron que no, ¡ellas son hadas madrinas!

Profesora: ¿Cuál era el encantamiento?

Que al cumplir los dieciséis años se pinchará el dedo con la aguja de una rueca y se sumirá en un sueño profundo y que ella ya sabe que no despertará ¡ah! Y luego le dijeron sobre Maléfica, luego ella volvió a donde Maléfica y le dijo, antes de decirle eso a Maléfica ella, ella corrió en un caballo y luego las tres hadas se fueron a buscar a Aurora, dijeron: rápido, rápido a buscar a Aurora, nos mocharan la cabeza, a las hadas.

Luego cuando llegaron, cuando llegó Aurora al castillo, un joven la recibió en la puerta y luego el joven le dijo al padre, encontré a esta señorita ahí, luego el padre a Aurora le dijo que era como su madre y luego el padre le dijo al joven que la entrara en su habitación, pero detrás de su habitación había un mantel y con ese mantel llegaba a una escalera y ahí estaban todas las rucas quemadas, se me olvidó que el rey mandó a quemar todas esas rucas. Pero luego siguió Aurora la voz de Maléfica. ¡Aurora, Aurora! Y cuando la ruka estaba desarmando con el pinchón afuera ella lo estuvo arreglando y luego Aurora se cortó por aquí en el dedo y luego pensó que no era nada, pero ahí mismo cayó, ¡pum! eso se escuchó así.

Maléfica, recuerda el encantamiento, se cumplió. Y luego la panadera, que se me olvidó mencionar estaba y luego la llevaba, la llevaron a la cama, que tenía campanas y el rey dijo: vaya, ¿qué han hecho? Pero luego el rey... pero mira, mira... yo vi una serie y era una propaganda, que cuando Aurora se durmió las tres hadas hechizaron a todo el pueblo, y luego el príncipe llegó ¿quién ha causado todo esto? Y luego el príncipe fue y el encantamiento no se cumplió, no, no, no se cumplió.

Profesora: Si se cumplió porque dijiste que ella entraba en un sueño profundo...

Pero espérate, cuando le dio el beso y ya la curó. Cuando Maléfica la estaba cuidando le dio un beso en la frente y despertó le dijo ¡Bestia! Pero era la princesa, Bestia era el apodo que le decía Maléfica a Aurora, no sé y esto es solo una película. Luego le dijo a Aurora si quiere volver, pero Aurora cuando estaban en la mitad del pasillo había un círculo grande, atraparon a Maléfica con una red, una red no me acuerdo de qué, de hierro, porque el hierro quema las hadas Todos los guardianes del castillo, y vino el hada de corazón y el hada de la naturaleza y luego Aurora.

4.1 Análisis de los resultados

*Deberíamos escuchar a los niños, para que
puedan expresar sus temores, pero también
para que ellos nos den el valor de encarar
los nuestros, por y con ellos (...)*

Rinaldi.

El resultado de este proceso de investigación se presenta como un informe narrativo con el fin de dar a conocer el análisis y descripción de los datos narrativos que como aduce Bolívar “tiene la ventaja de no violar ni expropiar las palabras de los sujetos investigados” (2002, p. 15). Lo elaboré tejiendo sentido entre las voces de los autores referenciados, los datos recogidos a través de las diferentes estrategias metodológicas: las narrativas y dibujos de los niños y las niñas, y mis reflexiones como un saber pedagógico o de experiencia.

Considero que investigar con niños y niñas es diferente debido al cuidado y el respeto que se debe tener con el acercamiento a ellos y a su experiencia única, como una condición para la comprensión pedagógica y el tacto en la enseñanza, planteada por Max van Manen. El hecho de ser su maestra de transición, me dio un lugar en la escuela, en el espacio y en el sentir de los niños, pues se estableció una relación pedagógica mediada por la afectividad. De hecho, en ocasiones consideré que los niños expresaban lo que yo quería oír, ya que sus relatos y sentir frente a la escuela fueron en términos de agrado, satisfacción y felicidad.

Al principio de la investigación tuve momentos de confusión y tensión en el ejercicio de las funciones de maestra o investigadora, pues veía que ser investigadora requería rigurosidad y precisión en la recolección de datos, pero al ejercer los procedimientos propios de la investigación no lograba ser comprendida por los niños. Así que opté por considerarme una maestra investigadora a partir de la fusión de los dos roles, haciendo inteligible la investigación con los niños; dando crédito a que ellos eran conscientes de su participación en la investigación, propiciando momentos y espacios para hacer posible el acto de investigar

acerca de las experiencias escolares que tanto me inquietaban. Así fue como me hacían preguntas sobre lo que yo escribía, tomaba fotos, grababa, filmaba, preguntaba. Hay que decir que se mostraron flexibles, porque a pesar de que todas estas estrategias metodológicas hacían parte del proyecto de aula y de la planeación curricular, en muchos momentos me tomé más del tiempo para ahondar en detalles que resonaban en mi mente.

Este es el resultado de un proceso que hice de un modo consciente y estoy segura que de ahora en adelante hará parte de mis prácticas y acciones pedagógicas, es decir, el oficio de maestra investigadora, inquieta, que va más allá, que pregunta, reflexiona, dialoga, conversa o como dice Duch: “acostumbrar el ojo humano, por mediación de una eficiente práctica de la concreatividad a divisar más allá de lo meramente fáctico e instrumental” (1998, p. 131). Más aun, un proceso que me movió del lugar de las certezas, de estandarizar experiencias, y me devolvió la esperanza de que en esta condición de seres humanos y seres en construcción todo es posible. Al mismo tiempo, me permitió ver a cada niño en particular, con una historia, habilidades, competencias, criterios y construcción propia de pensamientos y explicaciones. Dejé de victimizarlos y asumir que eran el resultado de una vulneración constante de derechos, eso me desresponsabilizaba, porque mis acciones pedagógicas no trascendían del campo del asistencialismo y la lástima por sus condiciones de vida, de hecho les permitía que trasgredieran muchos de los acuerdos del aula, porque esas eran sus formas ya aprendidas que consideraba difícil de ser modificadas.

De este proceso de análisis se despliegan tres unidades de sentido a las que los datos me aproximaron: la escuela como lugar de acogida, la escuela como la posibilidad de aprender a vivir juntos y la escuela para ser reflexionada. Además, agrego unas reflexiones surgidas recientemente en medio de la crisis de la pandemia, en la que se hizo inevitable dar cuenta de lo que ha significado para los niños, las familias y a mí como maestra, el hecho no poder habitar la escuela, una escuela ahora abandonada, habitada por el polvo y los insectos, a la espera de volver a tener un significado en la sociedad. Para este apartado he elegido el título: “La escuela en crisis por la pandemia”.

Para Connellyn y Clandinin las narrativas pueden presentarse de forma demostrativa o inductiva, la primera hace referencia a que los datos no tienden a hablar por sí mismos y son utilizados como ejemplos, la segunda, es decir de forma inductiva los datos cuentan su propia historia de una forma más clara, siendo así los datos narrativos de este estudio se presentan de una forma inductiva destacando los aportes de las voces de los niños y las niñas, “se convierte en un trabajo entonces, que consiste en aprender a contar y a vivir un nuevo relato de investigación en la enseñanza y en el aprendizaje que esté construido de forma colaborativa” (1995, p. 51).

4.1.1 La escuela como lugar de acogida



Mi colegio es Santa María. Quiero mi colegio, hay un parque que me divierto y hay palomas. Hacemos tareas, no le pegamos a los amigos y tienen que portarse bien (Juan, 5 años).

En esta investigación la escuela es el escenario para la educación de niños y niñas de 5 y 6 años. A la vez que es el lugar para compartir y vivir diferentes experiencias con los otros, con la maestra y el espacio escolar. Además, es el foco para cuestionar, pensar y reflexionar por los sentidos de esas experiencias escolares para estos niños.

Llegar a la escuela por primera vez es para un niño una experiencia de vida que es determinante para la estructuración de prácticas futuras. Es el encuentro con otros que no conoce, con un lugar poco explorado y muchas expectativas, con un pequeño bolso cargado de incertidumbres (de hecho, no se atreve a soltarlo). Ese primer día de escuela para uno u

otro niño, se vuelve traumático, lloran, gritan, patalean ante la ausencia del adulto significativo que los acompañó a este primer encuentro. Y no debe ser fácil afrontar el momento de quedarse “solo” con otros niños y una maestra que no hacen parte del propio reconocimiento. Con el paso de los días y con los ejercicios de adaptación, la escuela empieza a significar algo y ya hay un deseo por asistir y estar ahí. Se hace importante ese papel de maestra que acoge, quien a través de sus propias reflexiones puede propiciar diferentes momentos pedagógicos para que la escuela sea acogedora para estos niños y permite situaciones de acogimiento entre ellos. Es por esto que no pasarán muchos días para que la escuela adquiera un significado valioso en la vida de los niños.

Después de la familia, la escuela se convierte en otro lugar que los acoge, a veces podría convertirse, como lo plantea Amador, en su socialización primaria, “con las nuevas composiciones familiares y las prácticas de crianza, muchas veces los niños y niñas viven su socialización primaria en la calle, la vereda o la guardería” (2012, p.80). De esto pueden dar cuenta algunos relatos:

“Profe, tú vives en este salón, cuando llego estas aquí y cuando me voy te quedas aquí, yo puedo vivir acá contigo” (Dina, 5 años).

“Profe, tú tienes mamá, tu podrías ser mi mamá, yo tengo un hermanito, él es más pequeño, me pega y me pega duro, mi mamá a veces me dice que me defienda, pero a veces no me puedo defender porque él es más pequeño que yo” (Isabela, 5 años).

“Profe cuando vengán por mí, si es mi papá le dice que ya me fui (y se esconde)” (Andrés, 5 años).

“Profe cuando ya se vayan todos estos niños y vengán por mí, ¿yo me puedo quedar aquí contigo?” (Salomé, 5 años).

“Cuando pasaron muchos días que no vine a estudiar, yo te extrañaba” (Valeria, 5 años)

“Profe a mí me gustaría que usted me llevara su casa, y así me cuidaran, es que mi mamá trabaja, y cuando ella llega yo ya me dormí” (Hana, 6 años).

“Profe si no vienen por mi yo me quedo con usted, después me lleva a mi casa. Por las piedritas en la esquinita, por ahí, por la bajadita, una casa azul y tiene reja negra” (Carol, 5 años).

Así la escuela, aparte de permitirles vivir experiencias escolares, se vuelve en un elemento que le da sentido a la existencia de estos niños y niñas, hay algo que los conecta desde el ser y estar allí, hay un deseo por permanecer siendo un lugar significativo.

Estar inmersa en este lugar como maestra me permitió vivir diversas experiencias que trascendieron mi quehacer, ser y saber pedagógico. En esa interacción entre los saberes discursivos de la infancia, las prácticas pedagógicas, mis reflexiones y los relatos de experiencia de los niños, logré comprensiones que hicieron que las interacciones con los niños fueran armónicas. Pues al principio, cuando llegué al municipio, se me dificultó establecer una relación pedagógica con los niños y las niñas.

En los resultados de este análisis irán apareciendo las estrategias de recolección de datos narrativos, es decir, la observación de cerca, las asambleas y los dibujos relatados. Estas estrategias al tiempo fueron formas de aprender, adquirir conocimientos, reconocer y escuchar al otro, movilizadoras de pensamientos, facilitadoras de interacciones cargadas de sentido pedagógico para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Quiero empezar entonces con la narrativa de una observación de cerca, de ese primer momento de llegada de los niños a la escuela al iniciar la jornada escolar y que determina que la escuela sea un lugar de acogida, como lo nombra Duch (1998), después de la familia, la escuela es el lugar que acoge a los que llegan, como quiera es su función primordial preparar a los niños para la vida y hacerlos responsables como sujetos que pertenecen a una sociedad; “estoy convencido de que una de las misiones más importantes de la escuela como el lugar privilegiado de la transmisión humana consiste en el adiestramiento del ser humano en el uso correcto de las diferentes lógicas” (Duch, 1998, p. 118). Además, ese encuentro con los otros les permitirá sortear las diferentes situaciones que le depara la vida, “que intervienen en la formulación de los diversos lenguajes que el hombre debería aprender a manejar para que fuera capaz de superar los obstáculos que, inexorablemente, se le presentarán en el recorrido de su trayecto vital” (1998, p.118). Los desacuerdos, injusticias, frustraciones, temores, conflictos, que son propios entre los niños y que en esa relación que se establece

entre ellos y con las acciones pedagógicas se pueden ir solucionando situaciones complejas de la cotidianidad, y marcan la pauta para que ellos adquieran habilidades para solucionar por sí mismos sus posibles contingencias de la vida.

Un nuevo día de experiencias escolares. Me paro en la puerta y observo el entorno, todo está listo para recibir a los niños y las niñas, en mi mente se repiten los aprendizajes, las estrategias, las actividades del día de hoy. Hay una certeza y esperanza de que todo saldrá bien. Al inicio del corredor aparece la primera carita sonriente, con lonchera y cuaderno en la mano, atrás su acompañante. Al verme apresura su paso, me abraza, saluda, me dice “fui el primero”, y se despide de la persona que lo acompañó al colegio. Me entrega el cuaderno “hice la tarea yo solito, como me dijiste”, pone la lonchera en su lugar (espacio asignado para poner los objetos de los niños), mientras tanto, cruzo algunas palabras con su acudiente, Su expresión alegre no se modifica, acude a su lugar en el aula y empieza a jugar con los elementos dispuestos en la mesa. Para iniciar la jornada empezamos con juegos o actividades lúdicas, es una forma de estar entretenidos mientras los otros niños llegan. Según el día de la semana se comparten con diferentes materiales (modelar con plastilina, leer cuentos, colorear, ensartar chaquiras, encajar y armar con fichas, juguetes), en ocasiones dejo todo listo para cuando ellos llegan, en otras, los que van llegando son los que disponen el espacio para los otros, buscan los materiales en los lugares ya reconocidos, los distribuyen en las mesas y adecuan el espacio para sus compañeros, cuando terminan se incorporan con la actividad.

Los demás niños ingresan en la medida del tiempo, algunos tomados de la mano, otros muy cerca sin contacto físico, otros cargados, otros solos y al rato aparece su acompañante. Saludan a sus compañeros de aula o del otro preescolar que se encuentran en ese caminar del corredor que los lleva al aula, la sonrisa es la expresión predominante, me saludan normalmente con un abrazo y un beso en la mejilla. Algunos acompañantes dejan a los niños en la puerta en un acto de entregarlos a mí, otros entran al aula, llevan a niño al puesto y les ponen sus objetos en el lugar. Uno que otro acudiente se queda ahí unos instantes y observa a su hijo o a través de la ventana, se aseguran que todo esté bien.

Los acompañantes normalmente son padres, abuelos, tíos; preguntan por alguna información o novedad, se despiden y se alejan a sus trabajos, a las casas o diligencias personales. Los niños se integran a la actividad propuesta según el día, si de pronto no es de su agrado se ponen a conversar, caminar por el salón, o solo observan a los otros. Cuando se les indaga por su apatía ante la actividad, el argumento es que no les gusta. Son algunos casos, de vez en cuando, sobre todo al colorear o ensartar chaquiras.

Hoy jugamos con chaquiras, muestran constantemente lo que elaboran: “hice una bandera de Colombia con las chaquiras”, “escogí todas las rosadas”, “hice una culebra larga”. Si alguno está disperso de la actividad me acerco: “a mí no me gusta jugar con las chaquiras”, “yo quiero el cordón de otro color”. Y aparecen los conflictos y diferencias: “profe están regando las chaquiras, les toca recogerlas”, se cogió todas las chaquiras para él y no quiere compartir”. “se metió las chaquiras en la boca, eso no es para meterse en la boca”.

Al sonar la canción en la institución a las 7:15 am (que determina el cambio de clase en el bachillerato), los niños saben que ya deben guardar, recoger y entregar el material a los otros niños encargados o a mí, y dicen: “¡ya vamos a empezar!”. Después de poner los materiales en el lugar, se sientan y se disponen para iniciar con el saludo acompañado de una canción con movimientos corporales y agradecemos por un nuevo día. Conversamos acerca del día de la semana “hoy es miércoles”, el clima “está soleado”, algún acontecimiento “les voy a contar algo, mañana estaba montando en mi cicla y me caí, me hice este raspelao (muestra la herida)”, de los aprendizajes del día anterior y la presentación de los aprendizajes para ese día a través de imágenes que representan los momentos pedagógicos en secuencia, recordamos los acuerdos grupales “hoy si me voy a portar bien” y las palabras mágicas (saludar, por favor y gracias). Hacemos la asistencia motivada para determinar quiénes están ausentes, los nombran, si reconozco el motivo de la ausencia se los comparto. Contamos por conjuntos cuantas niñas y cuantos niños asistieron, después hacemos el ejercicio de sumar el total, ellos ponen las cantidades en el tablero.

Interviene “el personaje de la semana” (niño o niña que es nombrado cada semana para que realice diferentes acciones como presentarse a sí mismo, a su familia, sus gustos, preferencias, habilidades artísticas, compartir algo con los otros, según el día de la

semana hace una actividad diferente), les habla de su animal, color, programa, persona, comida y lugar favorito, todos aplauden. Después de esto iniciamos la aventura de acercamiento al aprendizaje propuesto, generalmente con un video, y explorar los saberes previos. Todas estas actividades encadenadas y en secuencia hacen parte del momento pedagógico *indagar*, donde se hace una motivación y provocación a lo que se aprenderá en ese día de escuela.

Quiero aclarar que algunos niños no son tan receptivos con el seguimiento de instrucciones o tan dispuestos con las actividades diarias, se hace necesario dialogar, intervenir, insistir en la necesidad de incorporarse desde su ser y hacer, pues todo esto es por su bienestar, su aprendizaje y formación para la vida (*Observación de cerca 08/05/2019*).

Al respecto, ¿Qué piensan los niños y cómo lo expresan a través de sus narrativas? En una de nuestras asambleas, que tenía como objetivo principal dialogar acerca de su sentir sobre la escuela, gustos o disgustos, la escuela soñada y la mejor profesora. En cuanto a la conversación acerca de los que más les gusta del colegio, sus relatos fueron:

“Yo me siento bien en el colegio, a jugar con Isa a jugar con todos mis amigos, hacer las tareas bien bonitas y me gusta hacer todas las tareas y aprender mucho” (Mariana, 5 años).

“Me gusta el colegio me encanta el colegio, me encanta demasiado el colegio me gusta la sala de sistemas, los compañeritos y también el salón y mi profe” (Luis, 6 años).

“Hola yo estoy muy feliz. Jugamos mucho en el colegio que mañana vamos a regresar otra vez porque estamos muy sudados, jugamos mucho y nos sudamos y comemos mucho, hacemos muchas tareas y saludamos mucho” (Santiago, 5 años).

“Y me gusta, me gusta mucho estar en mi colegio porque es muy divertido y me gusta jugar en el parque” (Tiago, 5 años).

“A mí me gusta cuando vamos a Happy City y a las montañas y al parque Zungo” (Sofía, 5 años).

“A mí me gusta que bailamos, cantamos, jugamos, comemos y esas cosas” (María, 6 años).

“Lo que más me gusta es ir a la sala de sistemas y jugar con los computadores” (Johan, 5 años).

“A mí me gusta los juguetes y los rompecabezas que están ahí en ese cajoncito (señala)” (José, 5 años).

“Yo me siento feliz porque me gusta el colegio, me gusta jugar, armar rompecabezas y jugar con los amiguitos y a jugar al parque, hacer tareas, dibujar, pintar” (Ana, 5 años).

“Me gusta estudiar, hacer todas las tareas rapidito, me gusta jugar también a la hora de descanso y me gusta comprar en la tienda que tengo unas monedas” (Camilo, 5 años).

En cuanto a lo que no les gusta o desagrada se refirieron a personas, lugares y algunas prohibiciones, estos fueron sus relatos:

“A mí no me gusta cuando pone ese pocotudo de tareas, a mí me duele la mano y me pongo cansadito” (Andrés, 5 años).

“A mí no me gusta pegarle a los amiguitos, porque eso no es muy bueno con los amigos que le gusta jugar con los amigos buenos” (Carlos, 6 años).

“A mí no me gusta cuando fuimos a la montaña, yo no quiero ir por allá, me picaron unos mosquitos y corrí” (Isabela, 5 años).

“A mí no me gusta que no podemos subir por las escaleras, ni meternos por allá atrasito a gritar” (Daniel, 5 años).

“A mí no me gusta que peleen o que me peguen o que le peguen a Miguel porque eso duele y me da rabia” (Juan, 5 años).

“Nadie que nadie me fastidie en el colegio porque, porque, me da mucha rabia” (Miguel, 5 años).

Al momento de imaginar la escuela soñada aparecen animales, lugares divertidos para ellos, sus expresiones:

“Yo quiero un colegio con animalitos y cuidarlos” (Nicolás, 5 años).

“A mí me gustaría una piscina de verdad, no como ese día que la piscina era de esas para inflar de bomba” (Miguel, 5 años).

“Yo quiero que mi colegio tenga jueguitos como los que vimos en el centro comercial y jugar mucho, pero mucho” (Joshua, 6 años).

Al conversar acerca de la mejor profesora parecieron sonrisas pícaras, se miraban entre sí, sus relatos fueron:

“Yo te quiero profe, eres bonita y amable, yo nunca había tenido una profe amable, y eres chistosa” (Matías, 6 años).

“La mejor profe eres tú, ah y mi otra profe de la guardería Melisa” (Camilo, 5 años).

“La mejor profe es una que no regañe, bueno tu regañas poquito, y regañas a los que se portan mal” (Valeria, 5 años).

“A mí me gusta mi profesora Elsa como la reina de Frozen, nos cuidas y destapas la lonchera” (Salomé, 5 años).

“A mí no me gusta cuando tú le dices a mi mamá que me porté mal, porque ella me clava y le dice a mi papá que me clave por la noche” (Alex, 5 años). (*Asamblea: ¿Me gusta mi colegio?*).

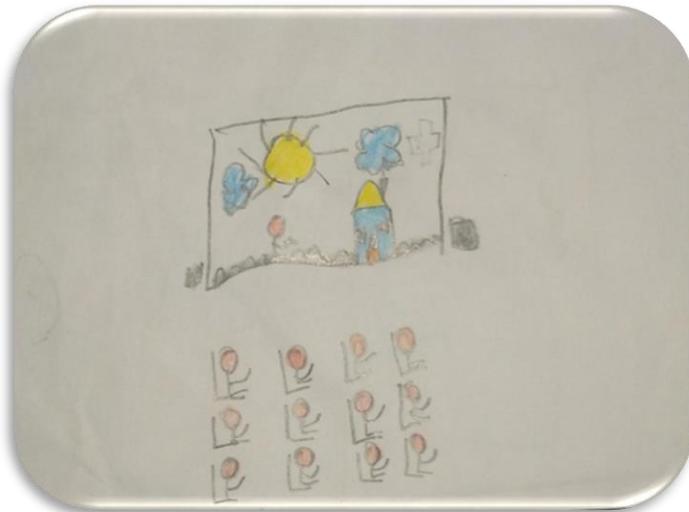
De acuerdo a las narrativas de su sentir por la escuela, se infiere un agrado por este lugar que los acoge, los abraza, les presenta diversas formas de vivir la experiencia escolar, no solo limitándose al espacio de la escuela, sino explorando otros lugares, talvez para algunos desconocidos. Hay un reconocimiento del otro, con el que se dialoga, juega, comparte, pelea, se le saca la lengua y amenaza con golpearlo, pero que al rato vuelven a ser los mejores amigos. En el otro, hay un interlocutor y me incluyo, al que se le cuentan los secretos de la vida, normalmente en voz baja o para que otros no escuchen y se alejan: “Profe vea, están hablando de mí... me están mirando y le dice pasito para que no pueda escuchar” (Salomé, 5 años). Hay un desagrado de algunos por cumplir con los deberes y buscan evadir responsabilidades escolares. Algunos niños son trasgresores de los acuerdos grupales, siendo conscientes de ello, es un desafío a la autoridad o un deseo por determinar el efecto de sus acciones. Hay un sentido de pertenencia colectivo por los espacios escolares, todos los espacios del salón son de su total reconocimiento y acceso, los libros, materiales, cuadernos, juguetes, los implementos de aseo. En el momento del recreo (juego libre) recorren y reconocen otros lugares significativos, específicamente la sala de sistemas, la biblioteca, la cancha y obviamente el parque infantil (este es un lugar destinado solo para los niños de

preescolar, tiene malla en un perímetro cuadrado y adentro hay columpios, resbaladero, pasamanos, sube y baja y un pequeño túnel, donde a veces se esconden). Sueñan e imaginan con un lugar mejor, al evocar otras experiencias que les generan un punto de comparación. Y hay un afecto por mí, me dicen que me quieren, me aman, me abrazan y dan besos en la mejilla. Es esta la vida misma, con todo lo que convoca, es una forma de vivir la vida en este lugar, destinado para la escuela.

Y retomo a Duch, cuando plantea la importancia de la escuela y de la crisis de las transmisiones, cuando se le ha restado importancia a las pequeñas cosas para convertirlas en insignificantes, lo que conlleva la pérdida del valor del “encuentro inmediato cara a cara, corazón a corazón, de sus miembros” (1998, p. 22). Y es inevitable en lo personal no considerar todas estas experiencias de la escuela como ese encuentro con el otro desde el amor, es un año escolar que se comparte con esas personas un largo tiempo de la cotidianidad, con las que se vive diversidad de momentos, y al finalizar el año hay nostalgia, hay abrazos, lágrimas: “Profe ¿yo no puedo pasar a primero contigo y con todos mis amiguitos?” (Isabela, 5 años). Creo en el amor de los niños y que hablan desde el corazón, es cierto también que experimentan otros sentimientos desde el desencuentro y los expresan desde su ser y hacer. Reitero que la escuela así vivida con estos itinerarios, pautas, momentos, situaciones, cumple su misión de “abrir los horizontes del presente y del futuro a niños y adolescentes, que le han sido confiados por la sociedad” (Duch, 1998, p.12).

En sus dibujos relatados se destacaron lugares más concretos de la escuela, que representan para ellos diversión, compartir, jugar, estar libres en un espacio abierto; entre ellos el parque, el salón, la sala de sistemas y la cancha. Ante esta manifestación artística como un lenguaje de expresión los niños dejan ver y oír su sentir, ya que con el relato del niño se profundiza en estas formas de lápices y colores, así como afirma Forero, “el dibujo y las narrativas que lo acompañan fueron esa voz viva de sus pensamientos, sentimientos, experiencias y emociones” (2018, p.64).

Amo mi colegio, me encanta aprender, me gusta mi salón hay fichas y juguetes. Yo he visto rompecabezas de tractomula. Y me gusta jugar y correr en el salón, pero a la profe, bueno a ti no te gusta y me miras (Luis, 6 años).



A mí me gusta es ir a la sala de sistemas y jugar con las computadoras, quiero una computadora para mí solito pero hay que compartir (Joshua, 6 años).

El lugar que más me gusta la cancha para jugar con mis amiguitos, y aprender. Poder venir al colegio y divertirme haciendo los dibujos y las tareas y hacer muchos amigos (Felipe, 5 años).



La posibilidad que brinda el dibujo acompañado del relato es poder ver con los ojos del niño lo que aparentemente no se logra percibir en el dibujo. Se pueden configurar unos relatos con más elementos en los cuales pareciera que los dibujos sirven de apoyo para generar nuevas narrativas, incluso al precio de salirse del hilo conductor de la conversación. Con sus dibujos se vislumbra un reconocimiento de espacios significativos para ellos, de los que más disfrutaban y reclaman con insistencia. En la próxima unidad de sentido ampliaré los significados que tiene el parque que aparece con frecuencia en sus dibujos y relatos, y que en sus interacciones es un lugar donde se comparten diversas experiencias mediadas por el juego, la amistad y la solidaridad.

Vuelvo a nombrar cómo los niños se sienten acogidos, ya no sólo desde lo simbólico sino desde sitios específicos, espacios que disfrutaban y les permiten vivir experiencias que después son narradas como un acontecimiento. La satisfacción de terminar la actividad propuesta, salir al frente de sus amigos y tener la atención de ellos (por cortos instantes), lograr armar ese rompecabezas que les parecía tan difícil, escuchar narrativas de la maestra y empezar a incorporar un lenguaje nuevo a su léxico. La meleadita, el gol, la celebración, el abrazo por ganar el partido, el sudor por ese encuentro deportivo y compartir el agua como todos unos amigos, después de haber sido rivales en el juego. El descubrimiento pedagógico del uso del computador, la sorpresa de ver un video beam proyectar en un tablero y buscar una explicación lógica a ese hecho, dibujar en Paint y asombrarse de su talento no tan hábil con el lápiz y los colores. Con esto quiero hacer alusión a Duch, cuando plantea el doble sentido del lenguaje o la lengua materna, pues los niños empiezan a practicar eso que se aprende en la escuela: “el ser humano experimenta la necesidad de la lengua materna en un doble sentido: para expresarse, la comunidad debe aprender y practicar los lenguajes, pero el auténtico uso de los lenguajes se plasma en forma de comunidad” (1998, p. 24).

Con estas apreciaciones introduzco esta observación de cerca, y reafirmar la escuela como un lugar para acoger a los niños y las niñas, insisto, los argumentos anteriores expuestos me otorgan el consentimiento para pensarlo así, y me genera tranquilidad desde mi hacer pedagógico, pues como también lo afirma Duch:

Una persona no deseada y/o no acogida no se edifica y afianza con coherencia, sino que acostumbra a verse sometida a un imparable proceso de desestructuración, de “caotización” que, a menudo, tiene como consecuencia fatal las patologías más deshumanizadoras que se puedan imaginar (1998, p.16).

Vamos a comer lonchera: Después del momento pedagógico *proyectar*, en el cual acordamos conjuntamente ir a las montañas para reconocer paisajes de nuestro país, como actividad propia del proyecto “Colombia Tierra Querida”; llega el momento de alimentar el cuerpo, cargarlo de energía para todas las experiencias escolares que continuaremos viviendo. Este es un momento clave en la cotidianidad de la escuela, es una situación pedagógica que aprovecho para generar aprendizajes en torno a la vida fuera de la escuela.

Iniciamos con el lavado de las manos con agua y jabón y su posterior secado, teniendo claro que esto nos puede proteger de los microbios que se alojan en las uñas. Se disponen a tomar sus loncheras y a destaparlas, hay mucha expectativa en el ambiente, ya habían expresado tener hambre y porque algunos ya saben que trae esa lonchera, pues desde casa sugirieron qué querían comer, para otros es toda una sorpresa. Algunos me piden ayuda para que les destape sus recipientes para evitar derrames; “eso lo cerró mi mamá que tiene unos brazos grandotudos”. Destapar la lonchera por lo general viene acompañada de expresiones gestuales y verbales, tanto de agrado como de desagrado: “mmmmm mi comida favorita”, “lo que yo le dije a mi mamá que quería traer a mi colegio”, “a mí no me gusta la comida fría”, “a mí no me gusta la carne así, pero me la voy a comer”, “mi mamá porque me echó esto, ¿será que esta no es mi lonchera?”. Algunas veces no hay lonchera, por las condiciones económicas de la familia, es un caso específico, entonces va a la tienda y pide algo de comer.

El aula se torna en un comedor comunitario, empiezan a hablar de la comida, de alguna experiencia de casa o de barrio, de algún aprendizaje. Se hace necesario intervenir, pues se van a tardar mucho al comer y se reduce el tiempo del juego, agilizan, este tiempo es sagrado. Intercambian alimentos, hacen regueros, los limpian, y van terminando los que comen con más rapidez. Mientras tanto voy caminando por el salón y les relato la importancia de una adecuada alimentación, de comerse toda la comida

para tener energías necesarias para crecer sanos y fuertes. De masticar bien los alimentos, de no hablar con la boca llena “porque se le sale una ballena”, de dejar limpio donde comieron y lavarse las manos después de comer. Los que terminan guardan sus recipientes, la lonchera, y organizan la silla para salir al parque, a la cancha, al juego libre. Se lavan de nuevo las manos y se despiden, buscan mi mirada de aprobación para ir en busca de nuevas aventuras.

Por fortuna el colegio es pequeño y mi mirada abarca la vista de los que salen. Detrás de los salones, por las escalas y cerca de la portería son lugares que tienen prohibido acudir, por obvias razones, su seguridad y mi tranquilidad, además si corren por detrás de los salones interrumpen las clases del bachillerato. Me paro en la puerta para observar a los que salieron y a los que aún permanecen en el salón sin terminar de comer. A medida que terminan los que se quedan apuran el cuchareo, es difícil ver a través de la ventana cómo los otros se divierten. Los que tienen interés de jugar con alguien que no ha terminado de comer, acuden en su ayuda, motivando, acosando o hasta dando cucharadas de comida. Terminan de comer y salen. En el corredor hay juguetes, en la cancha un balón y dos profesoras caminando por el colegio para supervisar de cerca y de lejos sus juegos. Se encuentran con los otros niños del otro preescolar, a algunos los conocen del barrio, de otro espacio escolar o son familiares, y comparten juntos el espacio de juego libre (*Observación de cerca 04/06/2019*).

Todo lo que se aprende en la escuela y se lleva a la vida, todo lo que se vive en la vida y se lleva a la escuela. En muchos momentos consideré que debía poner punto final a tantos pensamientos. Pero, al mismo tiempo, al leer los planteamientos de diferentes autores, sentía las alas más largas para legitimar el valor de la escuela en los sujetos que estamos involucrados en esta investigación. Y quiero concluir con Duch, quien al leerlo todo el tiempo me reafirmaba en el valor de la escuela como ese lugar que desde los primeros años acoge, acompaña, guía, orienta el camino en este trasegar de la existencia humana: “sólo nos encontramos en disposición de enseñar algo si, al mismo tiempo, aprendemos, es decir, si en el mismo acto de la transmisión se da la transformación interior de quien transmite algo” (1998, p. 123).

Este enseñar desde mi quehacer como maestra, no solo lo menciono en el sentido de lo que les pude enseñar, también por todo lo que aprendí, comparto la frase de José Antonio Fernández, “todo lo que me enseñaron los niños”, y al mismo tiempo lo relaciono con estas transmisiones que hay entre ellos mismos en su condición de niños: cuando le explican al compañero algo que no entienden, cuando le ayudan con sus tareas, cuando defienden al que consideran más vulnerable, lo acompañan al baño si hay algún temor, le dan la comida al que no ha terminado para que pueda salir a jugar con él, cuando le dan la mano al que se cae y tratan de curar su herida y se sensibilizan con el dolor del otro, o corren hacia la maestra para anunciar alguna situación de peligro, al que le comparten algo de sus alimentos o agua porque no tiene. Finalmente, eso es lo que le da el sentido a estar en la escuela, más que los contenidos o aprendizajes esperados. De hecho en esos planteamientos se apoya la visión y misión institucional, teniendo como referente un enfoque pedagógico de aprendizaje significativo para la vida.

4.1.2 La escuela como la posibilidad de aprender a vivir juntos

Uno de los cuatro pilares de la educación, es aprender a vivir juntos, según Delors, en el documento de la Unesco *La educación encierra un tesoro*; aprender a vivir con los demás, se presenta como un pilar haciendo alusión a la importancia de aprender a estar con el otro y por lo que debe propender la educación. En el mismo documento menciona como en las prácticas educativas escolares se hace un énfasis desproporcionado en los otros dos pilares que son aprender a conocer y aprender a hacer, a veces dejando al margen a los otros dos que son aprender a vivir juntos y aprender a ser:

“Mas, en general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, al aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizajes dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras” (1996, p. 92).

Afirmación esta que no se aleja mucho de la realidad, pues en la actualidad las instituciones educativas en su afán de mejorar en los resultados en pruebas internas y externas, en sus planes de mejoramiento incluyen las competencias del conocer y el hacer en concordancia con lo que se está evaluando, mientras el ser y aprender a vivir juntos no hacen parte de esta evaluación.

Y este aprender a vivir juntos viene estrechamente relacionado con una escuela que acoge y posibilita aprender a vivir con el otro en su irreductible alteridad. Llegar a la escuela y encontrarse con otros que sienten, piensan y viven diferente implica inevitablemente aprender a vivir con el otro y su singularidad. Cuando en el aula de clases y en las interacciones de la cotidianidad escolar nos encontramos con tantas dificultades entre pares para relacionarse con el otro, con la intolerancia al que es diferente, o la poca aceptación de la diversidad, a los conflictos que se vuelven repetitivos y en los que constantemente se hace necesario intervenir, entonces se reafirma la significación de “aprender a vivir juntos”. Teniendo en cuenta que se trata de niños y niñas de 5 y 6 años que están iniciando su vida escolar y para los que se hace fundamental desde sus primeros años anclar las bases de la educación, que tiene como propósito estos cuatro pilares, de conformidad con las características de su etapa inicial del desarrollo, el énfasis recae en la socialización y en la relación que se establece con los otros y el entorno.

Como lo plantea Delval, una de las funciones de la escuela es socializar a los niños, “es decir hacerles participar en la vida social, relacionarse con otros niños de la misma edad y adquirir las formas de interacción con los otros” (2001, p. 87). En este contexto la escuela se convierte en ese lugar donde se adquieren otras formas de relacionarse con el otro. Cuando en alguna ocasión escuché decir: “mañana voy a traer un cuchillo y la voy a cortar toda.” (Sara, 5 años), Son palabras que traslucen lo difícil que se puede tornar estar con otro que es diferente a mí. O también, “si me seguís molestando te clavo, yo a vos no te tengo miedo” (Tiago, 5 años), preocupa la intolerancia ante otro que actúa o hace cosas que no son de mi agrado y de cómo se tramita ese conflicto que el otro me genera. O un ejemplo más, “si me volvés a decir algo te mocho la cabeza con un machete que hay en mi casa” (Johan, 5 años). En estos casos al conflicto se le puede dar una mirada positiva y es la forma como se enfrenta

y hace posible que, a través del diálogo, de escuchar los diferentes puntos de vista, llegar a un acuerdo, se encuentra otra forma de solucionar las dificultades, sin necesidad de acudir a amenazas, palabras inadecuadas o prácticas violentas.

Con el fin de enlazar la escuela como lugar de acogida y como la posibilidad de aprender a vivir juntos, una observación de cerca de un juego de roles, considero es una forma de vivenciar que los niños en su cotidianidad escolar vinculan estos dos enunciados. El juego de “La escuela” se dio en el momento pedagógico de proyectar, donde aparte de ser una estrategia de la investigación, desde la planeación pedagógica estaba en busca de insumos para el proyecto del segundo periodo para abordar los aprendizajes de la escuela, el barrio y el municipio.

Juguemos a la escuela: hemos terminado el momento pedagógico de *indagar*, en el orden del plan de aula corresponde *proyectar*. Tomamos una pausa activa y les cuento que vamos a jugar. En el escritorio mío dispongo un delantal de maestra, marcadores, hay varios cuadernos un trapo para limpiar, mi cartuchera y un lapicero. Empiezo a caminar por el salón y les cuento que vamos a jugar a la escuela.

A través de las preguntas y las expresiones de los niños se determina que en la escuela se necesita: “un salón”, “muchos juguetes”, “un parque”, “un balón”, “una cancha”, “una tienda”, “una escoba” y “un baño”. Adecuamos el espacio con esos elementos que ellos mencionaron e iniciamos el juego de la escuela. Habían pasado ya varios minutos de desorden, gritos, cuando un niño dijo, “profe no les va a decir nada”, le respondí en tono alto para que escucharan, “si ustedes no dijeron que una profesora”. Una niña afirmó que ella había dicho que una profesora pero que no la habíamos escuchado. Yo les pregunto, “¿Quién quiere ser la profesora o el profesor?”, varios levantaron la mano y dijeron “¡yo!”. En el diálogo en grupo se determina que en un salón solo hay un profesor, que no se podía todos al mismo tiempo y que lo íbamos a hacer por “turnitos”. Yo me incorporo con ellos, los de la mesa me miran y se ríen, les digo “soy una nueva amiguita”.

Profesor 1: el niño se acerca al escritorio, toma el marcador y se para frente al tablero, “¡buenos días!”, los demás respondemos, “hoy nos vamos a saludar, hacer la oración,

vemos un video, comemos, vamos al parque, tomamos juguito, hacemos una tarea, comemos mecato, jugamos con los rompecabezas y nos vamos para la casa”, lo dice rápidamente, señalando las imágenes que están pegadas con cinta en el tablero, solo menciona los que le gustan, pues hay más imágenes. Hay risas, le dicen “ey profesor”, él continua, “vamos a ver cuántos vinieron hoy, 1, 2, 3...” y empieza a contar, tocando la cabeza de cada uno para hacer correspondencia, unos corren la cabeza y no se dejan tocar, otros se paran a tocarlo a él. En fin, no logró determinar cuántos estábamos presentes, bueno a mí no me contó. Puso el marcador en el escritorio y dice “ya no quiero ser más profesor”.

Una niña se acerca y me dice, “yo quiero”. Les anuncio que ha llegado una nueva profesora.

Profesora 2: se dirige al “rincón literario” y toma un cuento. “Bueno pelaitos, les voy a leer un cuento, se llama Choco busca a una mamá”. Empieza a hacer lectura de imágenes, los demás la escuchan, aunque hay risas y algunos le dicen que el cuento no es así. “Este pollo estaba llorando porque no tenía mamá, y le preguntó a la jirafa y a la señora pingüino y a la morsa y ninguna era la mamá, entonces se puso a llorar y una señora oso que estaba cogiendo manzanas le dijo que ella podía ser la mamá y se lo llevó para la casa de ella y ella tenía tres hijos un cocodrilo y un marranito y no me acuerdo como se llama el otro...” “hipopótamo” le dicen los otros niños. “Eso, y se ponen a jugar y la mamá osa les hace un pastel de manzana y ya ese pollo tiene la mamá y le da un abrazo de oso, y colín colao”. Se queda sin saber que más hacer, se acerca y me dice “¿qué más hago”, le digo “no sé, tu eres la profesora”. No dice nada, se va para el puesto de ella, se sienta, me mira y hace con el dedo la señal que ella no.

Profesora 3: Otra niña se para, se pone el delantal y coge un cuaderno. Todos se ríen. Ella les dice “les voy a decir una cosa, ¡silencio!”. Siguen las risas, “bueno abre el cuaderno y empieza a decir nombres, Salomé, Isabella, Jade, Mariana”. Se siguen riendo. “Hay no profe, que pereza ser profesora, esos niños no se callan”. Se disgusta y se me acerca, la felicito porque lo hizo muy bien. En ese momento un niño se para en el tablero y les anuncio otro nuevo profesor.

Profesor 4: cuando todos lo miran se tapa la cara “no me miren”, los demás le dicen “profe”. “Yo no soy ningún profesor, soy Miguel, vea la profe ahí”, y me señala. Todos

se ríen, “Miguel no sabe ser profesor”, dice un niño. Miguel se pone a llorar, es un niño que llora con mucha frecuencia ante las frustraciones. Lo abrazo y les digo “que a veces no es fácil ser profesor”. Deja de llorar y se sienta.

Profesor 5: un niño desde el puesto me dice, “si yo soy el profesor puedo decir que nos vamos para el parque, el profesor es el dueño del parque”. “Pues no es el dueño del parque, pero si quien decide el momento para ir a jugar al parque”, respondo. Se para y les dice, “soy el profesor, y podemos ir al parque”. Todos gritan, me pregunta, “¿si profe?”, “¿de verdad?”. Me quedo callada y señalo que él es el profe. Se acerca y me pide las llaves del parque. Les digo “vamos a jugar un ratico en el parque, mientras terminamos de jugar a la escuela”. Salen corriendo para el parque (*Observación de cerca 04/04/2019*).

En la anterior observación se sigue evidenciando esa escuela que los acoge, de la que han logrado interiorizar vivencias con la posibilidad de replicarlas como un acto de acoger al otro a través de la palabra, los gestos, los silencios. Hay una interiorización de esos momentos que son vitales en la escuela y que se van desarrollando en tiempos y momentos determinados. En sus roles de profesores, a pesar de que estaban incómodos gestionaron sus emociones y al momento de verse imposibilitados tomaron distancia. Y la situación con el niño que se puso a llorar, también deja ver como desde la escuela se aprende a sortear estos momentos de infortunio de nuestra condición humana. Después de esta actividad hubo una especie de admiración por esos “profes” que se atrevieron a serlo y que desde su rol le transmitieron algo al otro, hubo momentos en que los volvían a nombrar así. Y hay algo fundamental que no puedo dejar pasar y fue la posibilidad de verme ahí en cada niño y niña, de reflexionar en cuanto a lo que ellos han aprendido de mí.

Transformar la mirada hacia la escuela implica entonces hacer de estos relatos de los niños una forma de pensar estrategias pedagógicas en las que se aprenda a convivir con el otro, escuchar sus voces con la intención de hacer eco en las prácticas y generar otras formas de relación con los otros. Como lo afirma Delval, “en la escuela el niño y la niña aprenden las regulaciones abstractas. No son normas como las de la casa, personales, variables, modificables. Por el contrario, en la escuela hay normas que no son negociables” (2001, p.

89). Uno de nuestros principales acuerdos grupales es tratar al otro con consideración y respeto, hace parte de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición (número 6). La imagen de este acuerdo grupal está ubicada en una parte visible del aula, se repite y se es reiterativo todo el tiempo, ellos lo saben y de una u otra manera se autorregulan y los conflictos se van minimizando.

Con estos aportes quiero traer una observación de cerca del momento del juego, parte fundamental de los momentos pedagógicos de la escuela y del desarrollo integral de los niños y las niñas. El juego como una experiencia “libre”, fuera del aula, donde se pone en “juego” la vida cotidiana.

Es momento de jugar libremente: quienes terminaron de comer la lonchera, es decir el desayuno, se lavan las manos y se van a jugar. El lugar favorito es el parque. De inmediato empiezan a disfrutar de los juegos y a compartir experiencias de encuentro con sus compañeros de aula, y con los niños del otro preescolar.

Sólo hay dos columpios para aproximadamente 70 niños, así que saben que una condición es prestarlo y montar por “turnitos”, normalmente hay un niño o niña que lidera que efectivamente sea equitativo disfrutar de este balanceo hasta tocar el cielo. En caso de no querer prestarlo inmediatamente buscan apoyo en cualquiera de las dos profesoras y sin necesidad de alguna intervención el niño en cuestión cede el columpio. Hay discusiones constantes por “tú ya montaste”, “yo no he montado, fue Juan”, “yo si monté, pero un ratico no más, y vea que Sara lleva un pocotudo de tiempo”. También hay mensajes intimidantes que hace que alguno que está esperando el turno se vaya, “no te lo voy a prestar”. Ahí si se hace necesario intervenir y recordar que en la escuela vamos a compartir.

Los otros juegan, corren, saltan, suben la telaraña, pasan por el tubo y se deslizan la izquierda, por el resbaladero, o a la derecha, por el pasamanos. Sus juegos son de mucho contacto con el otro, montándose encima, jugando a patadas, puños, empujar, “la mamá pegona”, “los pandilleros”, revolcarse en el piso. Intervengo en caso de ver afectada la integridad de algún niño o niña. Están en el juego libre y en mi mente preparo mi discurso para que al ingresar conversemos sobre algunos juegos y

reflexionar acerca de lo adecuado o arriesgado para el cuidado de sí mismos ciertas prácticas en sus interacciones y las consecuencias de lastimar al otro, quizás sin que esa fuese la intención.

Los que tienen monedas se van para la tienda a comprar, “esto para qué me alcanza”, “te voy a traer un dulce”, “miren todas las monedas que tengo”. En la cancha hay otros jugando fútbol, tienen habilidades excepcionales para este deporte, a pesar del sol fuerte juegan de un lado a otro, anotan gol, celebran, el equipo perdedor se retira, le echan la culpa al arquero, dicen que es trampa, falta y acuden a todo tipo de sanciones para deslegitimar el marcador. A veces acuden a mí como árbitro, “es un juego, diviértanse, así es el fútbol, a veces se gana y a veces se pierde”. Corre el sudor por sus cuerpos, el uniforme está sucio, se caen, se paran, esa debe ser la pasión del fútbol, pues es un ejercicio casi diario, de los mismos niños.

Los del corredor juegan con los juguetes, con tierra, arman cocinita o con los “chocoritos” como los nombran ellos, juegan al papá y a la mamá, con los carros, las muñecas. Es un lugar más tranquilo, hay sombra y en ocasiones me siento en una escala muy cerca de ellos. Me sueltan el pelo, empiezan a “peinarme”, según la cantidad de niños se dividen el pelo hasta en cuatro partes, hacen trenzas, moños, me peinan para una fiesta. Vienen a poner quejas, “porqué me miró así (tuerce los ojos)”, “no quiere jugar conmigo”, “me dijo maluca”, “me pegó”, “se están metiendo por allá atrás donde usted dijo que no se podía”. Me voy en camino de determinar las causas de los acontecimientos, de comprender entre todos lo que significa el encuentro con el otro y de encontrar el sentido de una frase que es asimilable para los niños: “no le hagas al otro lo que no te gusta que te hagan a ti”.

Cerca de la tienda, en un espacio que está destinado para el restaurante escolar, hay algunos niños dialogando entre ellos, los temas son variados, alcanzo a escuchar: “por mi casa estaban peliando los de la pandilla con los machetes y tiraron piedras, un día mataron a uno de por mi casa”; “yo tengo un primo que es pandillero y yo quiero ser como él”; “los de por mi casa pelean con latas de sardina, cuando estaba jugando en la cancha llegaron y me fui corriendo para mi casa”; “mi mamá dice que nos entremos, que ellos pasan rapidito”. Hablan en voz baja, entre ellos, al observar mi presencia delatan al que dijo que quería ser pandillero. Dialogo con él, concluimos que eso no le

traería nada bueno para su vida y que estoy segura que la mamá quiere un mejor futuro para él, por eso viene a la escuela.

Suena la canción para ingresar al salón (la que determina el cambio de las clases en el bachillerato). Todos corren para el salón, no falta el que se cae en esta carrera caótica. Recogemos los juguetes que están en el corredor, cerramos el parque con candado. Nos lavamos las manos, algunos la cara, la cabeza. Ingresamos al salón y tomamos agua, jugo o algo líquido. Les pongo una canción o video en el televisor para relajar el cuerpo mientras nos hidratamos, cuando termine la canción es el momento para continuar con otra actividad del día, es decir *vivir la experiencia* (Observación de cerca 25/07/2019).

Es así como este espacio libre sin tantas prohibiciones es un escenario para aprender a vivir con el otro, pues desde las estructuras que se han configurado asumen la decisión de ceder un turno, de tratar bien al otro, de diferenciar entre las acciones que pueden ser reprobables en consideración con los acuerdos previos. Y aquí es donde quiero ampliar el asunto del parque pues simbólicamente es muy representativo para todos y por todas las interacciones que se producen al interior se convierte en ese lugar para aprender a vivir juntos, tranquilos, en respeto del otro. Además, jugar en el parque es el aliciente y la motivación para realizar sus actividades y regular su comportamiento.

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que este estudio está permeado por aportes de la sociología de la infancia, los momentos descritos anteriormente y vivenciados por los niños y las niñas son un ejercicio de agencia en sí mismo, es decir los niños como agentes sociales que como lo describe Pavez y Sepúlveda “participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (2019, p. 203). La socialización es un ejercicio de agencia, en este contexto escolar, los niños y las niñas toman decisiones basados en acuerdos ya establecidos, donde reconocen beneficios y posibles consecuencias, con las vivencias y encuentros determinan contribuir a prácticas de relación con el otro basados en la consideración y el respeto. Así como también algunos deciden trasgredir acuerdos porque aún no le encuentran un sentido. Esto confluye en las formas de vivir la escuela.

En el espacio de participación de las asambleas, los niños dan a conocer sus ideas, pensamientos, puntos de vista y tienen la posibilidad de ser escuchados por los otros, comprender su realidad, conocer más del otro e identificarse, sensibilizarse y reflexionar acerca de lo que el otro dice o piensa, compartir o refutar puntos de vista encontrando la manera adecuada de resolver desacuerdos. Es un momento de confianza, en las asambleas siempre la ubicación es en círculo, mirando nuestras caras, se respeta la palabra y se escucha al otro. Hay un tema de conversación, movilizado por una pregunta, y se da tiempo para que piensen lo que quieran expresar.

Con el paso de los días y en las interacciones, se empieza a dilucidar un cambio en ese discurso que pretende transgredir o dañar al otro. Considero que en esa medida estamos aprendiendo a vivir juntos. Se tiene la posibilidad de escuchar al otro de una manera sensible, pues hablan desde su sentir y comprenden que tiene unos sentimientos de afecto hacia los otros. Cuando se dialoga acerca de qué pasaría si un día llegamos al colegio y no hay amigos, estos son los relatos que expresan los niños y niñas:

“De mi colegio lo que más me gusta es jugar con mis amiguitos en el parque, si no hay amigos no puedo jugar” (Valentina, 5 años).

“Hoy no vino Isa y no tengo con quien jugar” (Luis, 6 años).

“No profe uno no puede jugar fútbol solo” (Tiago, 5 años).

“A mí me gusta es jugar con mis amiguitos, compartir y hacer las tareas” (Eduardo, 6 años).

“Yo quiero a todos mis amiguitos, me gusta jugar con ellos y no peliar” (Daniela, 5 años).

“Yo le digo a mi abuela que nos vamos y volvemos cuando estén los amiguitos” (Laura, 5 años).

“No hay colegio, no hacemos nada” (Juan, 5 años)

“Yo me aburro” (Pablo, 5 años).

“Pero tu sí, jummm yo me quedo, pero ¿qué vamos a hacer?” (Darwin, 6 años).

“Ese día no hay colegio, como mañana que era de vacaciones” (Dario, 5 años).

“Noooo que pereza” (Luis, 6 años).

“Yo no sé qué pasaría, no pasaría nada” (Sofía, 5 años).

“¿Tienes minutos? los llamas para que vengan” (Salomé, 5 años). (*Asamblea: Que pasaría si... llegamos al colegio y ¿no hay amigos?*).

Evocando estos relatos, en los que se reconoce al otro importante, con el que se comparte, se viven experiencias escolares, en cuya ausencia la escuela no tendría sentido, emerge el significado de dar un lugar a ese otro para cada niño. A pesar de que en sus interacciones se hace necesario mediar en sus conflictos que en ocasiones pretenden solucionar con palabras o actitudes violentas, reconocen la existencia de otro que ya hace parte de su propia vida. Con esto quiero abrir paso a Masschelein y Simons, quienes también van más allá de la escuela como un proceso de socialización y le otorgan un sentido social, donde las experiencias propias de comunidad que se viven al interior se ponen en juego y son las que permiten construir comunidad, a la vez eluden confundir formación con socialización u otras prácticas de cuidado o asistencia. “Formar y educar a un niño no tiene que ver con la socialización” (2014, p.45), va más allá de que interiorice prácticas de valores, saberes, talentos; tiene que ver con abrir el mundo y con traer el mundo a la vida (las palabras, las cosas y las prácticas que lo configuran). Esto es exactamente lo que sucede en el «tiempo escolar» (2014, p.46).

Se aprende a vivir juntos, viviendo juntos. En el encuentro con el otro, dando al otro lo que hace parte de mí, escuchando y haciendo propios sus relatos porque me identifico con él, comprendo su historia de vida y eso me conmueve, conocer esa otra faceta que, en los afanes cotidianos se desconoce, reconocer en el otro un ser humano que se equivoca, que merece que lo escuchen y le den otra oportunidad.

Es la vida misma con todas sus vicisitudes, momentos agradables y desagradables. Y vuelvo con Delors, quien dice que para aprender a vivir juntos se precisa identificar dos orientaciones importantes. La primera, el descubrimiento gradual del otro, los niños para poder reconocer al otro deben iniciar por sí mismos, mediante ejercicios de reconocimiento del propio cuerpo, de las funciones y habilidades que cada uno posee, mirarse al espejo, contemplar su perfección humana; después de interiorizar el yo, puede ver el otro, “sólo entonces podrá ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de

esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida” (1996, p. 99). La segunda, tender hacia objetivos comunes, como lo afirma el autor, “proyectos que permitan superar los hábitos individuales y valoran los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dan origen a un nuevo modo de identificación.” (1996, p. 100). En esta experiencia escolar se constituyen los proyectos lúdico pedagógicos que surgen de las propuestas de los niños y las niñas de acuerdo a sus intereses y necesidades, se desarrollan conjuntamente y en un trabajo colaborativo donde en pequeños grupos y entre ellos realizan actividades, resuelven situaciones de aprendizaje y aprenden entre ellos.

Con estos planteamientos quiero pasar a una observación de cerca de esas experiencias de la escuela que permiten aprender a vivir juntos, con acciones pedagógicas intencionadas que posibilitan a niños y niñas vivir con el otro diferente, valorar su diversidad y encontrar en el otro algo por aprender.

Vamos a vivir la experiencia con el Picnic del amor y la amistad. Después de divertirnos y disfrutar un espacio de juego libre por fuera del aula, es momento de regresar. Lavarse las manos, tomar agua y escuchar una canción que relaje el cuerpo y lo prepare para la próxima experiencia de aprendizaje. Todavía hay algunos niños que no terminan de llegar al aula y se quedan atrás pretendiendo pasar por desapercibidos, con el ánimo de prolongar su tiempo de juego. Hago señas, es inevitable evadir mi mirada, se acercan y dicen: “ya sonó la canción”, “no me di de cuenta”, “otro ratito profe, vea que no alcancé a jugar”. Es hora de continuar, a veces el tiempo de la escuela “se pasa volando”, y en ocasiones no se alcanzan a abordar todos los objetivos de aprendizaje proyectados en el plan de aula.

Estamos en el “mes del amor y la amistad”, la mayoría de las acciones pedagógicas están impregnadas de estos dos valores que se pretenden vivenciar, con el pretexto de un día que se celebra en la cotidianidad de la vida y que no pasa desapercibido por lo que simbólicamente significa para los seres humanos celebrarlo.

Este día planeamos hacer un picnic del amor y la amistad. Todos los niños, en la medida de sus posibilidades, llevaron algo para compartir con sus otros compañeros. Me dirijo

a los niños para narrarles lo que vamos a hacer, el lugar donde vamos a hacer el picnic, cómo vamos a disfrutar este momento y los acuerdos a los que vamos a llegar para poder divertirnos con este agradable acontecimiento. Dialogamos sobre el sentido de estos dos valores para las personas, cómo los vivenciamos y la necesidad de que hagan parte de la vida de cada uno. Algunos los relacionan con el afecto por la familia, otros por los amigos (se miran con malicia), otros con regalos, corazones, el color rojo, compartir detalles. Las intervenciones con los niños cuando se pretenden hacer construcciones grupales que requieran la atención de todos, son tediosas, hablan demasiado, de todo tienen algo para comentar, es necesario constantemente cantar “silencio, silencio que viene don Prudencio, que chis que chas, que nadie puede hablar”. Interrumpen constantemente, en ocasiones aportan a la dinámica grupal, otras veces se salen totalmente de contexto. “Este dedito saltarín, salta que salta y se pone aquí (después de ponerlo en varias partes del cuerpo se queda en la boca)”. Cambio el tono de voz en varias ocasiones, me muevo por alrededor, me acerco a la mesa donde más están conversando, y finalmente opto por decir que “no vamos a poder hacer el picnic de amor, ya que ellos no están escuchando y después no van a saber qué es lo que vamos a hacer”. Esto los silencia y permite dar las últimas instrucciones, de nuevo se hace necesario intervenir para invocar el silencio, “sapo pimpón amárrate el pantalón, no puedo, no puedo, estoy muy barrigón, arriba las manos, abajo los pies, dedito en la boca, uno, dos y tres”. Nos organizamos para salir, ubican la silla y sus pertenencias en el lugar, conversan entre ellos a la expectativa del picnic que vamos a realizar.

Nos dirigimos a la cancha, disponemos los manteles en el espacio. Esta actividad se realiza en conjunto con los otros niños y la otra maestra de preescolar. Ponemos los alimentos en la mitad del mantel y ellos se ubican en el lugar donde se sienten más cómodos. Algunos empiezan a comer aceleradamente, es necesario recordarles que entre los acuerdos estaba “compartir los alimentos entre todos, de manera que todos pudiéramos comer de todo”. En alguno de los manteles alguien lidera, por iniciativa propia y reparte a los otros, mientras ellos ponen sus manitos unidas y forman una especie de plato. En otro mantel comen y conversan, se chupan los dedos, se untan la cara. En otro mantel ya están terminando de comer se ríen con sus bocas llenas; “uno

no habla con la boca llena”. En otro arman figuras con las papitas, los boliquesos, las galletas, con uno que inicie los demás lo imitan. Son doce manteles y en cada uno hay entre seis y siete niños y niñas.

Los que terminan se acercan a nosotras, las maestras, para hacerles entrega de la “galleta del amor”, una galleta de mantequilla con mermelada de fresa, del color del amor para que ellos se llenen de amor por sí mismos, por los otros y por su entorno. Se terminan de embadurnar. Sólo hay rostros de alegría, risas, abrazos, estamos viviendo el amor y la amistad. Yo me río, me disfruto demasiado este momento, las ocurrencias de los niños me recuerdan el valor de las pequeñas cosas, de cómo una acción pedagógica tan sencilla puede generar tantas emociones positivas y da la posibilidad de aprender a vivir juntos, de otra forma, de diferente manera.

El tiempo apremia, ya es hora de dirigirnos al aula para valorar el proceso y dar por finalizada la jornada escolar. Cómo eternizar estos instantes, hacerlos más cotidianos sin el temor de que los directivos consideren que estamos perdiendo el tiempo. Cómo hacerles comprender que ese aprendizaje es más significativo que tenerlos en el aula, sentados, con muchas actividades para el fomento de la lectura y la escritura, ya que consideran que debe ser una competencia aprendida en preescolar.

Recogemos los manteles, el desorden, la basura. Nos dirigimos al salón a tomar líquido, agua o jugo. Conversamos acerca de la experiencia vivida, el ambiente sigue cargado de amor y amistad, hay un encuentro más sutil con el otro. “Profe, mañana podemos hacer otro picnic, pero en el campo, como en Peppa”; “Profe a mí me gustó mucho el picnic del amor y la galleta del amor, pero eso era galleta con mermelada y ya”; “Mire que cuando estábamos allá, David dijo que era mi novio y a mí no me gustan los novios”; “Yo quedé llenito de mecatos y de amor”. Para finalizar un día lleno de experiencias, continuamos con el momento pedagógico, *valorar el proceso* (*Observación de cerca, 12/09/2019*).

Vienen a mi mente las palabras de Duch: “Sólo quien vive, introduciéndose paulatinamente, en el tiempo auténtico está capacitado para introducir a los demás en el disfrute del tiempo” (1998, p. 137). Estos momentos son los que le dan sentido a la escuela y a mi quehacer pedagógico, si no es por estos instantes, estas experiencias, la escuela para

mí no tendría sentido, y es a partir de estos momentos significativos para los niños que ellos le dan un sentido y un lugar a la escuela en sus vidas, esto es lo que se llevan para compartir sus experiencias con los otros pues tienen experiencias en común, sus familiares, amigos de barrio, personas cercanas.

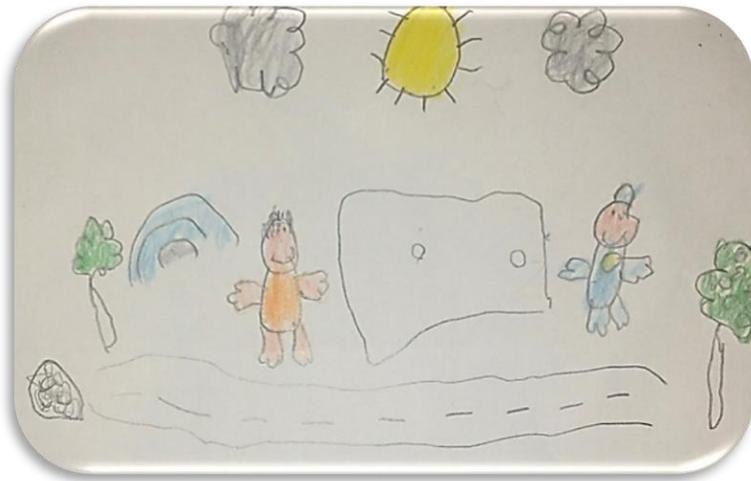
Para concluir esto de la escuela como la posibilidad de vivir juntos, traigo estos dibujos de los niños, donde en ambas grafías y relatos incluyen a los otros, que reconocen y tiene un significado desde su experiencia escolar, otro que hace parte de la escuela y con el que se comparten momentos significativos para la vida de cada uno, de cada niño.



“Lo que más me gusta de mi colegio es que tengo muchos amigos para jugar, jugamos en el parque, en muchas partes. A veces peleamos pasito y nos disculpamos y jugamos otra vez”
(Isabela, 5 años).

Lo que más me gusta es hacer las tareas, los dibujos. Y en mi colegio si se juega, si se baila, si se canta, si se come y también a veces peleamos, y nos contentamos (Esteban, 6 años).





Yo tengo muchos amigos, juego más con Mateo porque no pelea. A mí no me gusta la pelea, eso no le gusta a Dios (Samuel, 5 años).

4.1.3 La escuela para ser reflexionada

En los referentes conceptuales que hicieron parte del soporte teórico de esta investigación hay un elemento en el que todos los autores abordados coinciden en destacar la importancia de la reflexión acerca de la educación, la pedagogía, la escuela, el hacer pedagógico, la maestra, los niños. Se considera un acto clave en tanto permite una mirada más profunda, elaborada y pensada de lo que se hace y se dice. Duch (1998) acude a la reflexión como un mecanismo de adherir a la praxis pedagógica la acogida y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad. Masschelein y Simons (2014), la auto-reflexión como una disponibilidad permanente que implica una constante evaluación del propio rendimiento en términos de sus fortalezas y debilidades. Manen (1998) considera que con la reflexión se puede tener un conocimiento de los niños y por ende una relación pedagógica más apropiada. En las bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017) menciona “la reflexión de la maestra sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas, preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y porqué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas” (p. 28). Y este mismo documento describe como los niños de transición participan en situaciones donde reflexionan sobre sí, su comunicación e intencionalidad, “por el incremento de sus niveles de atención y concentración, pueden participar durante más tiempo en conversaciones en las que explican, informan, argumentan y describen” (p. 99).

Teniendo en cuenta las tres dimensiones de la narrativa y en este caso de mi investigación, las narrativas cumplieron un papel fundamental por todas las reflexiones que en torno a mi práctica pedagógica surgieron. Desde que inició la investigación, en los momentos en que se tornó tedioso y cuando fui encontrando el camino que me permitiera comprender y avanzar en este proceso investigativo, fue un ejercicio constante desde el pensar, dialogar, leer, escribir y reescribir. De hecho, fue este un objetivo específico de esta investigación, que atravesó todas sus fases y se refleja en las páginas del presente texto.

Para iniciar, quiero traer a propósito una asamblea que realizamos con la lectura del cuento “Mi maestra es un monstruo” de Peter Brown, que tenía como propósito indagar acerca de su sentir hacia mí, su maestra, tratando de hacerlo lo más objetivo posible. Pues como ya lo mencioné, en muchos momentos sentí que los niños decían lo que yo quería escuchar y consideré que me estaba involucrando de una manera muy subjetiva en la investigación y esto no me iba a permitir analizar con claridad los resultados.

Si hay un momento mágico en el aula es leer cuentos con los niños, todas sus miradas se centran en el libro, la historia, las imágenes, el misterio por descubrir qué va a suceder. Las expresiones de su rostro van variando de acuerdo a la situación que atraviesan sus personajes. Se ríen, conmueven, asombran, se ponen tristes, los cuentos logran tocar las fibras de su corazón. Por lo regular al finalizar la lectura quiere tomar el cuento en sus manos y hacer su propia interpretación de la historia, a veces solos o con otros espectadores. Este en particular les causa asombro, en la portada está una maestra verde, con cara de monstruo:

“Esa no se parece a ti, tú eres bonita” (Sofía, 5 años).

“Ella no es una profe, es un monstruo, los monstruos no pueden ser profes” (Luis, 6 años).

“Ese niño dice que es un monstruo porque lo regaña mucho” (Mateo, 5 años).

“Y esos colmilluos, yo no quiero una profe así” (Joshua, 6 años).

“Hay profe, tu eres de monstruo, tienes una camisa verde” (Daniel, 5 años).

“Ese niño Roberto se porta como mal” (Salomé, 5 años).

“La maestra Kirby es muy gritona, parece un marrano” (Juan, 5 años).

“Profe tu eres amable y nos encariñas” (Felipe, 5 años)

“Ah se la encontró en el parque, lo va regañar y los patos se van a ir volando” (Mariana, 5 años).

“Yo un día vi a mi profe en el trabajo de mi mamá” (Dina, 5 años).

“Ya la profe de Beto, no es monstruo, es bonita” (Camilo, 5 años).

“Es de monstruo en el colegio y en el parque no” (Laura, 5 años).

“Ya Roberto quiere a la profesora, y él le cogió el sombrero” (Miguel, 5 años).

“Compartieron en las montañas” (Matías, 5 años).

“Profe tú no eres un monstruo eres buena” (Daniela, 5 años).

“La profe si grita como un monstruo, y se pone brava” (José, 5 años). (*Asamblea: Lectura del cuento “Mi maestra es un monstruo”*).

Este cuento suscitó todo tipo de relatos y discusiones, quienes me defendían diciendo que yo no era un monstruo y quienes afirmaban que efectivamente si lo era. Es posible que en cada maestra haya un monstruo, uno más o menos visible, y los niños que lo logran percibir son aquellos a los que se hace necesario llamar con más frecuencia su atención, a quienes trasgreden los acuerdos grupales y generan un ambiente tensionante en el aula, el tono de voz es más fuerte, así como la expresión del rostro y la postura corporal que acompaña el llamado de atención. En general hay un agrado por mi ser y quehacer pedagógico. He logrado establecer una relación pedagógica basada en el afecto, pero antes de pasar a esta conexión afectiva hay una relación de autoridad, que considero debe ser también fundamental. Lejos de ser pensada como un asunto de poder, hablo de una autoridad en los términos que la aborda Duch, “sobre todo de una autoridad que ha de transmitir y recrear el presente como factor esencial para la maduración, crecimiento y potenciación de las personas concretas” (1998, p. 66).

Es un amor por mi vocación, mi profesión, por los niños y las niñas, por la escuela, por las posibilidades de transformar mi vida y la de otros, un amor como lo nombra Larrosa y Venceslao, citando a Hannah Arendt, el doble amor por el que se decide la educación, “el amor al mundo y el amor a la infancia, -y agregan- nosotros nos atrevamos a añadir un tercero: el amor a la escuela” (2018, p. 108). Y es un amor que se transmite en las situaciones,

acciones y relaciones pedagógicas, que los niños logran percibir y permite establecer conexión conmigo y lo que les propongo como un acto de amor hacia ellos. Así como lo describen Masschelein y Simons, “como ocurre con un niño, el alumno no quiere a alguien que esté (únicamente) interesado en él o en ella, sino a alguien que esté interesado en otras cosas y por lo tanto sea capaz de generar interés por ellas” (2014, p. 37).

En mi caso personal, interactuar diariamente con niños y niñas me recuerdan la niña que llevo dentro y la que considero es parte de mi esencia, disfrutar las experiencias pedagógicas, compartir momentos agradables, conversaciones profundas, sentarnos en el piso, jugar, correr, reírnos. Contrastar como en mi rol de adulta y en lo abrumadora que puede parecer la vida, ante los ojos de un niño todo es posible, desde sus soluciones lógicas y desde sus propias experiencias, y hasta las que pueden parecer ilógicas, desde su creatividad e imaginación innata. Y eso me recuerda el libro *El principito*, que leí siendo niña, y cada vez que lo leo le encuentro más sentido desde la mirada y explicaciones de los niños, “sólo se ve bien con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos.” (p. 71). Todo esto lo deduzco por la relación de diálogo, conversación y comunicación constante que logré establecer con los niños con el fin de conocer e indagar por sus relatos de experiencias y se transformaron en una forma de comunicación constante.

También quiero mencionar un instrumento que aportó a este proceso reflexivo y fue la *Bitácora de la Práctica Pedagógica*. Esa bitácora es una herramienta práctica para que las maestras y maestros nos apropiemos de Las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Fue entregada al inicio del año por el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación, tiene como propósito que se relate la experiencia pedagógica, se reflexione sobre el quehacer y enriquecer el saber, para construir propuestas cada vez más significativas con los niños y las niñas de primera infancia. En sí no fue un elemento pensado en la investigación, surgió en el camino y me permitió claridades y comprensiones en el ejercicio de reflexionar sobre mi rol como maestra investigadora y la apropiación de los referentes curriculares.

En primer lugar, de una forma gráfica y práctica me apropié de los saberes y conceptos que tiene este documento base, del cual destaco sus planteamientos claros para abordar a los niños y las niñas en educación inicial. En segundo lugar, interioricé elementos claves como los propósitos de la educación inicial, los momentos de la práctica pedagógica y las actividades rectoras que constituyen la columna vertebral de este documento en cuanto a la organización curricular. En tercer lugar, pude vivenciar el significado de los campos de experiencia como esa forma de relacionar el saber pedagógico, los referentes de desarrollo y aprendizaje y las interacciones de los niños y niñas. Considero que es este mismo ejercicio de analizar la información recogida en este proceso de investigación, desde la mirada del propósito de investigar y en mayor escala en cuanto a los elementos que se entran a interpretar.

Esta bitácora se presenta como una cartilla para escribir, dibujar, colorear, recortar, pegar, anexar fotos y experiencias, por su valor en sí y en este momento de mi investigación fue un instrumento valioso que hizo parte de mis reflexiones como maestra, en sí ya contenía preguntas, comentarios, aspectos relevantes a observar, formas de pensarse estrategias, los proyectos de aula, ideas, posibilidades. Destaco cómo este instrumento, a la par con mis prácticas pedagógicas y el curso de la investigación, me dotaban de precisiones conceptuales de referencia para mi saber de experiencia y que esto impactaba positivamente mi quehacer en el aula con los niños.

A continuación, presento entonces dos dibujos de los niños, donde es posible ver reflejado el afecto que he logrado transmitir, y que en sus palabras ellos lo pueden nombrar como aprendizajes. El primer dibujo corresponde al de Sofía, a quien le insistí que estábamos dibujando lugares que más les gustaba de la escuela y ella insistió en dibujarme, sus palabras fueron el argumento para comprender por qué era lo que más le gustaba de la escuela y es ese poder ver el mundo a través de lo que yo le haya enseñado y ella pudo aprender. La enseñanza depende de mí, el aprendizaje depende de ella.

El segundo dibujo, el de Salomé, donde trae elementos del cuento leído y ve el monstruo que hay en mí, esa parte humana que en muchas ocasiones se manifiesta, se enoja, se altera,

usa un tono de voz fuerte como el medio para hacerse escuchar. Y al mismo tiempo reconoce que no es así siempre, y solo con algunos, con esos que transgreden, que olvidan los acuerdos grupales, con los que pretenden hacer daño al otro desde sus palabras y acciones; y es algo que considero fundamental en este espacio de relación e interacción con otros, el respeto, los niños saben que no es negociable y que es una de los principios del aula, respetar y dar un trato adecuado a los demás y en caso de presentarse un conflicto buscar la manera de solucionarlo a través del diálogo.

Lo que más me gusta de mi colegio es mi profe Elsa, porque nos ha enseñado muchas cosas que no sabíamos, y aprendo cosas que no sé, nos ayudas a hacer muchas, muchas cosas y haces unos dibujos muy lindos. También el parque porque me divierto en él (Sofía, 5 años).



Mi profe no es como un monstruo, cuando se pone la camisa verde sí, pero nos regaña poquito, bueno si regaña de monstruo con los que corren y molestan y eso (Salomé, 6 años).

Para reflejar este ejercicio permanente de reflexiones en las experiencias escolares con los niños y niñas, referencio una observación de cerca del momento pedagógico *valorar el proceso*. Tiene varios elementos significativos porque este momento pedagógico se presenta

como una forma de recopilar los saberes adquiridos y experiencias vividas en el tiempo de la escuela, hubo una participación activa de las familias y esto fue todo un acontecimiento para los niños. Ese día me sentí satisfecha con mi labor educativa y consideré que si seguía combinando la reflexión, los saberes, las interacciones y los relatos de los niños iba a propender por unas prácticas de aula más asertivas.

Vamos a valorar el proceso, aprendemos sobre la región Caribe. Se aproxima el fin de la jornada escolar, aún hay energía y vitalidad en los niños y las niñas, ya hemos hecho muchas actividades y se ha llegado la hora de valorar el proceso y dialogar acerca de esa experiencia escolar. Estamos finalizando el tercer periodo y el proyecto de aula “Colombia tierra querida”, en reconocimiento a ese país que habitamos, donde nacimos y que hace parte de la identidad de cada uno. Este día vamos a aprender acerca de la región Caribe, y es a través de los otros niños y sus familias que se va a lograr la consolidación de este saber. Ya han llegado las madres, son más presentes ellas que los padres en las actividades escolares, traen en sus manos carteleras, trajes típicos, gastronomía de esta región. Es evidente la emoción del niño o niña de ver a su madre, al mismo tiempo que se ponen nerviosos porque van a salir al frente; “a mí me da pena de estos pelaitos”, dice una niña; su madre la apoya, “si yo estoy contigo, pena de qué”. A través de canciones logro captar la atención de todos los niños y las niñas, de esta región vamos consolidar aprendizajes en cuanto a la ubicación, relieve, flora y fauna, costumbres, traje típico y gastronomía, y se va a hacer con la participación de cada niño y cada niña acompañados de su madre.

Hay un silencio por la expectativa que genera una actividad diferente con otras personas en las rutinas escolares. Inicia una madre con una cartelera y nos muestra la ubicación de esta región en el mapa, mientras el niño con ayuda de ella explica los departamentos que la conforman. Hay risas nerviosas, temor a hablar, las madres también están ansiosas. Sigue una niña y su madre quienes con un video muestran el mar, las playas, la sierra nevada de Santa Marta, islas pequeñas, explican los lugares más representativos. Luego un niño y su madre con imágenes muestran los animales que hay en esa región, dicen sus nombres y algunas plantas más reconocidas. Un niño sale con su madre, ambos con sombrero puesto y narran algunas de las costumbres en

esta región, comentan que el sombrero es para protegerse del calor. Continúa una niña y su madre, ambas vestidas de falda larga, pañoletas, blusa de boleros, reproduzco la cumbia y ellas bailan al son de la música y una coreografía sencilla. Finaliza un niño y su madre que llevan un plato de pescado, arroz con coco y patacón, dicen que esa es la comida que más les gusta y la pescan en el mar.

Hay un aplauso colectivo, más risas, satisfacción y alegría de quienes presentaron a los otros la información, son portadores y transmisores de conocimientos. Los niños y las niñas se acercan a ver el vestuario, la comida, se ponen el sombrero y simulan caminando por el salón con él puesto. La niña que bailó está maquillada y se acercan a mirar esta belleza de color. Las madres que participaron comentan que les pareció agradable la experiencia, que los niños estaban muy expectantes por lo que podría pasar. Que estudiaron mucho para aprender sus discursos.

Las madres se ubican a un costado del salón y vamos a conversar sobre lo aprendido: “en el Caribe está el mar y las playas”; “en el Caribe hace mucho calor como acá en Apartadó, por eso mi abuelo se pone el sombrero”; “Sofía bailó muy bonita con la mamá”; “hay animales que se están desapareciendo porque la gente bota mucha basura”; “a mí me gusta el pescado, con patacón y arroz”; “yo quiero ir a la playa, un día yo fui con mi mamá, mi papá y mi abuelita”; “Mi tía vive allá en el Caribe”.

Se acaba el tiempo de la escuela. Es hora de volver a casa. Una gran experiencia escolar en compañía de sus familias que hoy compartieron tiempo de la escuela. Empiezan a llegar sus acudientes, cogen sus loncheras o bolsos, organizan la silla y se van despidiendo, me abrazan, “hasta mañana”, “gracias profe”, “Dios la bendiga”. Les recuerdo que en casa vamos a continuar ensayando la coreografía del “Baile del sapito” porque el viernes será la presentación.

Se acaba el tiempo de las experiencias escolares con los niños y las niñas. Continúa mi vida cotidiana (*Observación de cerca, 26/08/2019*).

Reafirmo entonces esta frase de la cartilla “Pequeñas acciones, grandes transformaciones”, publicada en 2018 por la Corporación Héctor Abad Gómez, World Vision Colombia y El Colombiano, donde con acciones sencillas de la vida cotidiana de ciudad se puede contribuir al cuidado del ambiente y a la construcción de paz. Y lo traigo al aula porque

así lo dilucidé, los niños por su capacidad de asombro tienen una gran receptividad a todas las actividades que les signifiquen sorpresa, cambio, novedad, las rutinas los aburren y pareciera un lema o filosofía de vida de no repetición, hay una necesidad innata de variar, explorar, saber más, y es con estas acciones sencillas que se pueden lograr transformaciones en los niños, la maestra y la escuela, que somos los involucrados en estas interacciones y experiencias escolares.

Y se acaba el tiempo cronológico de la escuela, es momento de despedirnos y tomar distancia de la escuela para volver a casa. Este momento de la despedida genera tantas reacciones como cantidad de niños por todo lo que se teje alrededor de una transición o un cambio. Para analizar este momento hacemos una asamblea como despedida, a través de la pregunta movilizadora ¿Mañana quieres volver a la escuela? Los relatos que expresaron los niños y las niñas fueron:

“¿Qué vamos a hacer? Yo si quiero volver” (Sara, 6 años).

“A mí me gusta venir toditicos los días al colegio, cuando no vengo es porque estoy enfermo” (Samuel, 5 años).

“Profe yo le digo a mi mama que me traiga, pero ella no me hace caso y se queda dormida” (Hana, 6 años).

“Yo el otro día que no vine es porque la alarma no nos despertó” (Nicolás, 6 años).

“Mañana voy a coger el columpio primero” (Daniela, 5 años).

“Yo todos los días quiero venir a mi colegio para jugar y aprender con mis amiguitos” (Pablo, 5 años).

“Profe yo quiero venir a mi colegio a que me maten por mi casa por estar en la calle” (Johan, 6 años).

“Yo si quiero venir para hacer todas las tareas rapidito para ir al parque y comprar en la tienda” (Eduardo, 5 años).

Pregunta movilizadora: ¿Que aprendimos hoy?

“¿Profe ahorita vamos a jugar con los rompecabezas?” (Felipe, 5 años).

“Yo me aprendí la canción del sapito” (Ana, 5 años).

“Que hay que compartir y cuidar a los amiguitos” (Andrés, 5 años).

“Que hay que portarnos bien” (Carol, 5 años).

“Uno se tiene que comer toda la comida que la mamá le empaca” (Juan, 5 años).

“Que hay animales que viven en el agua, en la tierra y en el aire” (Luis, 6 años).

“Hay que cuidar los animalitos que son de Dios” (Mateo, 5 años).

“Lo que más me gustó es que hoy me divertí mucho en el parque” (Valeria, 5 años).

Después de hacer este diálogo, nos ubicamos en las mesas y les entrego rompecabezas mientras las familias llegan por los niños. Arman los rompecabezas y los intercambian entre ellos. En ocasiones llegan los acudientes y los niños continúan lo que están haciendo, otros terminan de armar el rompecabezas y se despiden. Algunos a pesar de que ya llegaron por ellos, desarman el rompecabezas para permanecer más tiempo en la escuela, pues saben que lo deben entregar armado (*Asamblea: Es hora de irnos para la casa*).

Para concluir este asunto de la escuela para reflexionar quiero aludir a dos aspectos que considero fundamentales, en primer lugar, como estas reflexiones, interacciones y saberes se van constituyendo en saber pedagógico o de experiencia, dotando el oficio docente de posibilidades para adecuar sus prácticas pedagógicas en contexto y en tiempo presente de acuerdo a las especificidades de los niños y las niñas. En segundo lugar, plantear un elemento al que varios autores aluden Dussel, Carly, Arfuch Masschelein (2006) y es la práctica de educar la mirada pedagógica, como lo advierte Masschelein “A mi modo de ver, para educar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo - hacia un futuro mejor-” (2006, p. 296). En sus apreciaciones hace una metáfora con el caminar para liberar, no como un modo de llegar sino de un movimiento constante para salirse, al tiempo que considera que para educar la mirada se requiere de una pedagogía pobre, es decir libre de prejuicios. En este sentido y en contraste con la propia experiencia investigativa fue un caminar por senderos desconocidos, pero en el ejercicio de ampliar la mirada y escribir acerca de estos pasos se adquieren comprensiones; al tiempo que me liberaba de supuestos, certezas o predisposiciones. Fue un abrir los ojos para permitirme ver lo que en la

cotidianidad escolar acontecía, pero con otra mirada, reflexiva, crítica, comprensiva. Dando lugar a la posibilidad de ofrecer, dar más, entregarse, como lo nombra Masschelein, “es una pedagogía generosa: da tiempo y espacio, el tiempo y el espacio de la experiencia” (2006, p. 306).

4.2 La escuela en crisis por la pandemia

Un suceso ajeno a la escuela nos aísla, nos separa de ese transcurrir de la vida cotidiana y escolar y nos hace tomar distancia. Una distancia desde la palabra, la corporalidad y los saberes. Una pandemia que camina por el mundo y se aproxima a quitarnos la tranquilidad.

Al principio se tornó complejo explicar a los niños y las niñas el por qué no podíamos habitar la escuela, digo complejo en el sentido de que fuera comprensible para ellos, pues naturalmente tenían todas las soluciones a la mano para volver al colegio y no ser contagiados por ese virus: “Pues nos encerramos en el salón, así como estamos encerrados en la casa y no abrimos la puerta para que no se meta el covid” (Luciana, 5 años). “No nos quitamos el tapabocas y nos lavamos las manos muchas veces” (Eimi, 5 años). “Profe usted llama a todos mis amiguitos y les dice que vayan al colegio, que allá nos encontramos” (Mariana, 5 años). “Profe y si vamos un ratico y ya, por mi casa yo juego con mis amiguitos”. “Yo no quiero una profe mamá, yo quiero a mi profe Elsa” (José Luis, 5 años).

Y empiezan a caminar en mi cabeza preguntas y reflexiones relacionadas precisamente con los resultados de esta investigación. Tuve la oportunidad de conversar con algunos de esos niños y niñas que hicieron parte de este estudio y que ahora están en primero. Su sentir ante esta situación es un deseo colectivo por volver a la escuela, y que se vaya ese virus para siempre:

“Extraño a mi colegio, a mis amiguitos, a ti, yo te quiero mucho. Yo estaba muy bien en primero, hacia sumas y restas. Quiero volver a mi colegio” (Joshua, 7 años).

“Me hace mucha falta el colegio, mis amiguitos, mi profe, te extraño todos los días, yo nunca te he olvidado. Quiero volver a saludarlos a todos” (Isabela, 6 años).

“Yo quiero volver a las clases normales, las clases presentes, en primero teníamos dos descansos” (Luis, 7 años).

“Quiero volver a hacer las cosas que hacía antes, aprender, estudiar, hacer tareas, a jugar, ir al descanso, pero con esta cuarentena” (Mariángel, 6 años).

“Extraño mucho a mis amiguitos, quiero volver a ver a Jade y jugar con ella, y le quiero decir una cosa” (Sofía, 6 años).

“Hay profe me acordé cuando fuimos a la piscina y a las montañas, hicimos muchas cosas, ahora uno no puede hacer nada” (María, 7 años).

“Uno se aburre encerrado, yo quiero que se acabe ese virus para volver a mi colegio, extraño todo y te extraño a ti” (Mariana, 6 años).

“Profe hay que lavarse las manos, y usar el tapabocas y ponerse los guantes. Un día vino Tiago a jugar conmigo y mi abuela lo desinfectó” (Felipe, 6 años).

Qué pasa entonces, con los niños y niñas para quienes la escuela era ese lugar que los acogía y les enseñaba asuntos trascendentales de la vida, qué les puede significar ese tiempo por fuera. Para algunos niños sus familias los acoge y los reconoce, pero hay tantos, tantísimos, que carecen de un ambiente familiar abrazador y más bien se encuentran en riesgo.

En búsqueda de posibles explicaciones que apaciguaran esta lluvia de interrogantes, Murillo reitera el lugar irremplazable de la escuela como acogida, y afirma, “se trata de mantener una actitud abierta a lo otro, con espíritu experimental, ajenos a una espera pasiva, cesantes, derrotistas. Desde esta perspectiva, no puede menos que justificarse la oleada en busca de disponer de todos los artefactos al alcance proporcionados por la revolución digital, puestos al servicio de restablecer los vínculos educativos” (Murillo, 2020) Y es a través de video conferencias, video llamadas, llamadas y audios que se sostiene este hilo que a veces pareciera romperse en medio de tantas incertidumbres.

Qué pasa con esos niños y niñas que se quedaron solos en la casa, en manos de sus familias y no tienen la posibilidad de aprender a vivir juntos con sus pares. ¿Si están seguros, protegidos, cuidados en sus casas cuando antes había un temor de volver y preferían permanecer en la escuela? Las noticias muestran un aumento en las cifras de maltrato infantil. Qué impotencia ser un espectador más cuando antes se hacía parte activa de la escuela. Esta metodología apoyada en la virtualidad dejó al descubierto a las familias que en medio de excusas abandonan el proceso educativo de sus hijos y lo delegan a la escuela, pues en el momento asumen una responsabilidad a medias o definitivamente la evaden

Qué pasa con los maestros que ya fuimos reemplazados por la mediación pedagógica de las familias y parece ser que ya los niños aprenden más, sin necesidad de ir a la escuela y se estrecharon los vínculos en las familias. En discursos de maestros y familias consideran que los estudiantes aprenden más en casa ya que es más personalizado, argumentan los defensores de esta apreciación. Qué pasa con los niños que sueñan volver a la escuela, con ese lugar en el que un día compartieron experiencias inolvidables y ahora está lleno de polvo y abandono. Si se les escucha a ellos su único deseo es volver, lo menciono porque en lo personal me conmueve escucharlo pues se y soy consciente que por ahora debemos permanecer aislados.

Cómo una pandemia desdibujó el papel fundamental del maestro que ahora clama a las familias para que por favor realicen las actividades en casa y envíen una evidencia de ello, pues hay que calificar este proceso y dar cuenta de unos resultados, pues desde las directivas exigen informes, seguimiento, evaluación de las estrategias implementadas desde la virtualidad, como si esto fuera una práctica en la que todos somos expertos. Respiro hondo, es momento de resistir, sacar esa vocación y fuerza de maestros, tener siempre en mente el bienestar de los niños y las niñas, estar ahí acompañando este proceso y generando las mejores actividades que contribuyan a su proceso de aprendizaje y comprensión del mundo con todas sus contingencias. Ya vendrán tiempos mejores.

5. CONFIGURACION DEL CAMPO DE EXPERIENCIAS

*El oficio de maestro es callar a tiempo,
escuchar, acompañar asombros y
vestir los saberes de mañanitas.*

Mari Carmen Díez

El campo de experiencias como lo he nombrado en varias ocasiones en este escrito es la conjugación de saberes acerca de los niños y las niñas, las interacciones que se establecen en la práctica pedagógica y el saber de experiencia. Al acercarme a la finalización de este informe narrativo considero que esta experiencia investigativa hace parte del campo de experiencias para ser discutido, puesto en escena y aporta elementos para las investigaciones en el campo de las infancias.

Los hallazgos se sustentan en los resultados del análisis y en cómo estos datos narrativos salen del sujeto y retornan a configurar nuevas experiencias, es decir, en el caso específico de los niños los relatos surgen de sus interacciones, son puestos en común con sus pares y maestras, el niño en la configuración de su relato hizo una figuración de sí y exteriorizó parte de su esencia al nombrar que quiere a sus compañeros de aula, actúa en consecuencia y establece unas relaciones más armónicas basadas en ese afecto hacia el otro. Algo similar sucede con la escuela, pues en sus relatos aparece como un lugar que lo acoge, en ese sentido identificará más momentos y prácticas acogedoras que le signifiquen que permanecer en la escuela es un tiempo significativo. Lo mismo sucedería si sus relatos expresaran un desprecio por la escuela o el compartir con otros.

Las anteriores afirmaciones las respaldo en mi propia experiencia; mi mirada hacia la escuela se transformó cuando mi discurso de la escuela transitó de un lugar tedioso y tensionante al lugar donde tenía la posibilidad de construir otras formas de relación pedagógica con los niños y las niñas. En mis reflexiones concluí que en estos dos años de investigación los niños de la comunidad son los mismos que presenté en el planteamiento del problema, no han variado, pero la relación que establezco en este momento es distinta, entonces fue mi mirada, mi abordaje, mis relaciones y mis concepciones fueron las que se transformaron. Como lo propone Murillo:

Solo en la experiencia se adquieren los conocimientos y habilidades de hacer algo bien con plena conciencia justamente de lo que se hace, para lo cual ha debido existir una preparación previa con compromiso y vocación de acuerdo con ciertos principios universales (2018, p. 406).

Así entonces quiero concluir que como maestros es indispensable estar habitados de preguntas por la escuela, como lo afirma Freire, todo conocimiento comienza por la pregunta, es importante cuestionarnos, a la par armonizar ese ser maestro con ser investigadores que nos muevan del lugar de las certezas, que ya todo está dicho y hecho, que asumamos nuestro compromiso con los niños y las niñas sin delegar nuestra responsabilidad pedagógica a otros. Como lo plantea Kohan, “No hay aprendizaje sin entrega, sin exponerse a un viaje que nos saque de la zona de confort” (2018, p. 79).

Para comprender a los niños y las niñas, sus necesidades e intereses, y actuar en consecuencia, es esencial escucharlos, darles la palabra, permitir que den cuenta de sus experiencias, pensamientos, sentimientos y emociones, sus relatos en ocasiones pueden incomodar pues los niños no maquillan sus palabras, pero nos permitirán mirar las propias prácticas en la voz de los receptores de nuestras transmisiones con todo el criterio para determinar lo que perciben de nuestro ser y quehacer como maestros. Con toda seguridad proporcionarán elementos que propendan por mejoras en la propia práctica pedagógica.

Para este acercamiento investigativo y pedagógico con los niños y las niñas también se hace importante analizar los procedimientos de aproximación al fenómeno o la experiencia escolar, el asunto de la sensibilidad y el tacto pedagógico dejarán una marca en las relaciones que se establecen de tipo pedagógico e investigativo con estos sujetos de derechos, actores sociales y que inciden en las decisiones que los afectan. Puedo afirmar que después de esta investigación sus prácticas se transformaron, las conversaciones fluyen, hay un interés por relatar y escuchar experiencias, hay una cercanía con el otro desde su existencia como compañero de aula y como otro narrador de historias. Las narrativas de experiencias dan cuenta de la capacidad reflexiva de los niños y las niñas, sus relatos reflejan el acontecimiento vivido con matices de significación individual, pues así sea la misma experiencia, cada una la elaboró de diferente manera y la significó desde la configuración de su subjetividad. La propia existencia encarnada en un relato, un yo dialógico que se nombra y acoge a los otros cuando los incorpora en sus historias.

Con las contribuciones de la sociología de la infancia, se percibe la capacidad de agencia de los niños y las niñas, su participación activa en cada una de las decisiones investigativas y pedagógicas dando rumbo y sentido a este estudio, siendo su voz, sus experiencias, su presencia y existencia quienes determinaron los resultados y reflexiones que surgieron en este trayecto, como lo plantea Pavez, “los niños y las niñas son y deben ser vistos como agentes, es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (2012, p. 94).

El enfoque biográfico - narrativo constituye una apuesta por biografiar y narrar la experiencia del sujeto como un relato de sí, con miras a interpretar y analizar los datos narrativos. En lo biográfico se puede percibir el sentido de la experiencia que se traduce en un discurso comunicativo que al constituir una estructura narrativa la existencia se elabora como una historia. Bolívar afirma: “para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (2002, p.2).

En el rastreo que realicé de investigaciones con niños, el enfoque biográfico - narrativo es poco explorado para el estudio con los niños, son más utilizados el enfoque mosaico, los dibujos, las observaciones, las etnografías, cartografías, entre otros. De hecho, en conversación con Antonio Bolívar por correo electrónico, él sugiere que estas investigaciones de corte biográfico se hagan con las familias o los maestros complementando sus narrativas e historias de vida. Al inicio del trabajo de campo construir narrativas con sentido y en un ambiente de confianza con los niños se tornó complejo por sus relatos cortos, abstractos y de respuestas con monosílabos. Fue determinante implementar estrategias desde lo pedagógico para que los datos narrativos fluyeran con más sentido alrededor de los intereses investigativos.

En los estudios con los niños y las niñas los investigadores en sus resultados coinciden en afirmar la importancia de decidir una metodología acorde al proceso de desarrollo infantil, a sus intereses y necesidades. Por lo general, los propósitos se inclinan por su sentir, gustos, representaciones, percepciones en cuanto a prácticas o espacios, y se fundamenta en la forma en que se concibe y se trata a la infancia, pues desde ahí se proyectarán sus posibilidades en la investigación. Gil y Jover plantean que “conocer la infancia requiere hoy menos ideas abstractas y más trato humano” (2000, p. 109), por tanto, debe haber una preocupación direccionada por su sentir, más que por su pensar, y para acceder a estos sentires es necesario darles la palabra, escucharlos para que hablen de sí y lo que los rodea: “las narraciones biográficas pretenden acertadamente dar la palabra a los niños y las niñas (...). La educación es una tarea, primero, de acogida y, luego de escucha” (2000, p. 120). No se trata solo de escucharlos y darles la palabra, se debe procurar por el eco de sus voces, así como concluyen los autores: “El educador auténtico sabe escuchar pero también agitar existencias y ofrecer horizontes más amplios” (2000, p.12).

Con los anteriores planteamientos quiero dejar abierta la discusión en cuanto a las metodologías más adecuadas para investigar con niños y niñas, teniendo como premisa el interés superior del niño y la niña, del reconocimiento de ser sujetos de derechos, activos y participativos, con una voz que les figura su existencia y siendo expertos en asuntos que les afecten y en sus propias vidas.

Transformando la mirada hacia la escuela

Y se aproxima inevitablemente el momento de poner punto final. Punto final a los aprendizajes en los seminarios presenciales de la Maestría en Estudios en Infancias, a los largos viajes de Apartadó a Medellín y viceversa en los que armaba y desarmaba el proyecto, a las asesorías cargadas de comprensiones en la voz de un experto, a los textos leídos y releídos en los que siempre encontraba algo nuevo, a las largas horas de escritura en busca de las palabras que pudieran dar cuenta de la experiencia investigativa. A las reflexiones, interacciones, saberes, relatos de experiencias, les pondré un punto seguido a la espera de habitarme de más preguntas, sentires e intereses en este encuentro constante con los niños y las niñas. Se empieza a sentir un vacío del que estoy segura se irá colmando con nuevas experiencias, más búsquedas, otras vivencias.

Cuando inicié este camino lo hice motivada por un sueño que, en algunas ocasiones, por situaciones de la vida, lo asemejé a una pesadilla, pero como nos suele suceder a los humanos cuando pasa la tormenta y sale el arco iris obviamos ese momento de oscuridad que parecía no terminar. Detrás de ese sueño por investigar me habitaban preguntas por los niños y las niñas, por sus formas de relacionarse con los otros, conmigo, pues había una distancia que me impedía comprender sus formas de transitar la infancia. En mis cuestionamientos aparecían como “diferentes”, “extraños”; en los seminarios, discusiones, lecturas, comprendí que yo era la extraña, la extranjera y estaba desconociendo la configuración histórica, política, social y cultural, pues las explicaciones de sus particularidades las enmarcaba en un deber ser de la infancia. Ahora recuerdo que en mis presentaciones iniciales del planteamiento del problema y en los plenarios de socialización los comentarios me invitaban a ampliar la mirada, a reconocer la singularidad de cada niño y cada niña sin pretender que sus interacciones se asemejaran a prácticas pedagógicas vivenciadas en otros contextos geográficos, sociales y económicos.

En este caminar atravesado por saberes en todas las dimensiones en torno a la infancia, algunos me eran familiares, otros desconocidos, entre más se cree ahondar en los campos del conocimiento más ignorante se siente uno ante los discursos que circulan; de una apuesta metodológica de la que tenía incertidumbres y que solo través de los resultados podía dar cuenta de la elección; y un saber pedagógico o de experiencia del cual dudé en muchas situaciones pero del que en definitiva sí tengo la capacidad de dar cuenta de ello.

Biografiar el trayecto de los niños sería arriesgado, pero sí tengo los elementos para incorporar esta experiencia en mis relatos, en mis narrativas como un proceso de aprendizajes constantes, en el que con el paso de los días me dotaba de elementos en función de comprender los sentidos que los niños y las niñas le conceden a su experiencia escolar. Y en esas búsquedas de preguntarme por ellos y ellas, los textos, las teorías, las reflexiones volvían a mí, en reconocimiento de que mi papel de maestra es fundamental, como generadora de experiencias vitales y constructivas para los niños y las niñas, que en mi forma de abordarlos y concebirlos iba a posibilitarles ser y hacer. En este momento soy más consciente de mi responsabilidad pedagógica con la infancia.

Sólo tengo palabras de agradecimiento por este camino recorrido, por todas las personas con las que me encontré y aportaron a mis construcciones, a los niños y las niñas por sus voces llenas de sentido y sus relatos de experiencias que me permitieron pensar y concebir la escuela como un lugar que acoge y en la que aprendemos a vivir juntos. Todo un reto a nivel profesional y personal que hoy puedo decir que pese a las circunstancias lo logré.

Voy a concluir con dos frases que me alentaron a continuar, que me motivaron y en mis pensamientos replicaba en momentos de penumbras. Una de mi asesor Gabriel Murillo, quien cuando le expresaba mis inseguridades aludía a confiar en mi saber de experiencia, y a Maribel Barreto experta en las infancias, cuando en un diálogo informal le expresé las tensiones que me generaba el trabajo de campo con los niños, quien me expresó que posiblemente cuando finalizara este proceso no sería mejor investigadora, pero sí con toda seguridad mejor maestra. Y me siento mejor maestra.

6. REFERENCIAS

- Acevedo, V. y Zapata, M. (2018). Te cuento, me cuentas: narrativas de infancia sobre la acogida. Tesis de pregrado. Sitio web:
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12314/1/AcevedoViviana_2019_CuentoNarrativasInfancia.pdf
- Alliaud, A. Feldman, D, Suárez, D. y Vezub, L. (2008). El saber de la experiencia Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Universidad de Buenos Aires. Sitio web:
http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf
- Alvarado, S.V., Carmona J.A. y Ospina, M.C. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes*. Vol. 3, No 1. pp. 52 - 60. Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4997164>
- Alvarado, S.V., Fajardo, M.A y Ospina, M.C. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*. Vol. 17, No 2. pp. 1-13. Sitio web:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6524588>
- Amador, J.C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Universidad Pedagógica Nacional. Número 37. pp. 73 – 87.
- Argos, J., Castro, A. y Ezquerria, M.P. (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*. Vol. 54 No 5. pp. 1 – 18.
- Barona, L.T. (2016). El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles. Tesis de Maestría. Sitio web:
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5231/1/teresilabarona_2016_sujetopolitico.pdf
- Barrera, L.S. (2018). Las voces de los niños de primaria en relación con la escuela y sus expectativas frente a ella. Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de Maestría). Sitio web:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10996/TO-22376.pdf?sequence=1>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 9, No 2. pp. 635 - 648.

- Barreto, Z. (2018). Narrativas de los niños en la escuela: el caso de los estudiantes de segundo del Colegio Aquileo Parra IED de la ciudad de Bogotá. Universidad Jorge Tadeo Lozano. (Tesis de Maestría). Sitio web: <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/3177>
- Beltrán, I. Castro, I., e Higuera, C. (1997). Lo que todo educador debe saber. FECODE, Federación Colombiana de Educadores. Bogotá.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Sitio web: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico – narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla.
- Carrillo, S.C. y Runge, A.K. (2018). Nuevos Estudios Sociales sobre Infancia o Nuevas Sociologías de la Infancia. Documento de trabajo. Universidad de Antioquia.
- Castro, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Vol. 2, No 1. pp. 789 - 796. Sitio web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325082>
- Castro, A. y Manzanares, N.M. (2015). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. Revista Complutense de Educación. Vol. 27, No 3. pp. 923 – 941.
- Cátedra Municipal de Apartadó. (2006). Cartillas de preescolar a once. Convenio municipio de Apartadó – Universidad de Antioquia.
- Connelly, M., Clandinin, J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes.
- De Saint-Exupéry, A. (1998). El principito. Bogotá: Gráficas Modernas.
- Delors, J., (Comp.) (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones Unesco. México.
- Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y Educación. Figuras del individuo proyecto. Buenos Aires: CLACSO
- Delval, J. (2001). Aprender en la vida y en la escuela. Razones y propuestas educativas. Madrid: Ediciones Morata. Segunda edición.
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Los Polvorines.

- Duch, Ll. (1998). La educación y la crisis de la modernidad. España: Editorial Paidós Educador.
- Escobar, J.G. (2018). Efemérides a la orilla del río: Pueblo Quemao, cuna de Apartadó. Edición: Fundación de Estudios Superiores Universitarios de Urabá Antonio Roldán Betancur.
- Espinosa, A.M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*. Vol. 12, No 2. pp 18 – 28. Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4814912>
- Forero, L.A. (2018). Escuchando los dibujos de los niños. Una mirada a las narrativas que acompañan los dibujos libres de los niños. Tesis de Maestría en Estudios en Infancias. Universidad de Antioquia.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*. Vol. 43 Núm. 1. pp. 9 – 26.
- García M., G. (2002). Vivir para contarla. Bogotá: Editorial Debolsillo.
- Gil, F. y Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason*, Nº 31. pp. 107 – 122. Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=78595>
- Gutiérrez, P.A, Sierra, A.E. y Tapias G.E. (2018). 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. Tesis de Maestría. Sitio web: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3222/3/CA0774_auraeliza_gilma_paula.pdf
- Guzmán, C. (2014). Narraciones sobre la escuela. Vivencias y experiencias de los alumnos de preescolar y primaria. Reseña temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, No. 67. pp. 1209 – 1214.
- Jaramillo, M. (2004). Monografía de Apartadó: tierra de todos. Apartadó: Editor Guión Publicidad.
- Larrosa B., J. Editor. (2018). Elogio de la escuela. Educación: Otros lenguajes. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila
- Larrosa B, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*. No 19. pp. 87 – 112.

- Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia. Sitio web:
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- McEwan, H. y Egan K. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu
- Marín, D.L. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. Políticas públicas para la infancia. Santiago de Chile. pp. 55 – 76. Sitio web:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politica_spublicas.pdf
- Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España: Editorial Paidós.
- Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books S.A.
- Manrique, M. S. y Rosemberg, C. R. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? Sitio web: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v16n1/art05.pdf>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Editores Miño & Dávila.
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En: Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Compilado por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez. Buenos Aires: Manantial.
- Metzdorff, V. y Suárez D. (2018) Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Espacios en blanco, Revista de Educación. Buenos Aires. No 28 pp. 49 -74. Sitio web: <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/8589>
- Mineducación. (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá.
- Mineducación. (2017). Bitácora de la Práctica Pedagógica. Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá.
- Mineducación. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) Para el grado Transición. Volumen 1. Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá.
- Mineducación. (2016). ¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra? Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición. Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá.

- Mineducación. (2016). Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Sitio web: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Moreno, Y.V. (2017). Representaciones de la escuela que tienen los niños y niñas de 5 a 6 años pertenecientes a la estrategia de inserción escolar “la escuela te abraza”, desarrollada en el contexto la nueva Jerusalén en el municipio de Bello. Tesis de Maestría. Sitio web: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4332/1/Representaciones_Escuela_Ninos_Moreno_2017.pdf
- Municipio de Apartadó. (2016). Plan de Desarrollo Territorial 2016 –2019. Acuerdo 005 de 2016. Sitio web: <http://www.apartado-antioquia.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20TERRITORIAL%20-%20documento%20final%20-.pdf>
- Murillo, G.J. (2020). La escuela como acogida II. Educar en la incertidumbre. Edición No 3. Sitio web: https://drive.google.com/file/d/1_kF3Azo7iTC1DtEZjgumdjHwa2943llr/view
- Murillo G.J. y Runge, A.K. (2018). Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. En Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica. RBPAP, Vol. 3, No 8. pp. 397 - 415. Salvador: BIOgraph.
- Murillo, G.J. (2019). Vivir para educar(se): una experiencia en busca de narrador. En Revista @ambienteeducação. São Paulo: Universidade de Cidade de São Paulo. V. 12, No. 2. pp. 33 – 49.
- Murillo, G.J. Compilador y prólogo (2015). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires: Clacso/Facultad de Educación Universidad de Antioquia/Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Murillo, G.J. (2004). Retratos de familia y escuela a través del juego dramático. Revista educación y pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia. Vol. 16, No 40. pp. 25 - 39.
- Naranjo, J. (2015). Los niños piensan la paz. Bogotá: Banco de la República.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz editores. ´
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de Sociología. No 27, pp. 81-102.

- Pavez, I. y Sepúlveda N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*. Vol. 3, pp. 193 – 210. Sitio web: <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63243>
- Pinilla, R. (2001). Relatos de vida de niños desplazados por la violencia en Colombia. Una propuesta analítica y pedagógica. Sitio web: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2450/3403>
- Porta, L. y Ramallo, F. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *Revista de Educación*. Universidad Mar del Plata, Argentina: Año 8, No 12. pp. 165 - 185.
- Restrepo, G. (2011). Memoria e historia de la violencia en San Carlos y Apartadó: 1980 – 2005. *Universitas humanística* No 72. Sitio web: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n72/n72a08.pdf>
- Runge, A.K. (2016). Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: Estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque fenomenográfico-narrativo. Sitio web: https://www.jstor.org/stable/j.ctvtwx30v.9?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Santamaría, F.A. (2006). Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá. *Infancia Imágenes*. Vol. 5, No 1. pp. 17 – 23. Sitio web: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4539/6279>
- Santamaría F.A. y Bothert K. (2010). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancias Imágenes*. Vol. 10, No 1. pp. 66 – 73. Sitio web: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4465/6206>
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 14, No 1. pp. 43-52.
- UNICEF. Manual de Asambleas Escolares. (2013). Cornelio Cruz, Miguel. México. Sitio web: http://files.unicef.org/mexico/spanish/MANUAL_ASAMBLEAS_ESCOLARES_PDF.pdf
- UNICEF. Unidos por la Infancia. (1946 - 2006). Convención sobre los derechos del niño. Comité español.

ANEXOS

Anexo 1. Observación de cerca			
Sentidos de las experiencias escolares para los niños y las niñas de transición.			
Observación #	Fecha:	Momento pedagógico:	Lugar:
Relación con los otros	Relación con y en el espacio		Relación con la maestra
Voces, relatos, narrativas de experiencia de los niños y las niñas.			

Anexo 2. Registro de Asambleas

Sentidos de las experiencias escolares para los niños y las niñas de transición.

Asamblea:	Fecha:	Propósito:	Actividad:	# de niños:
-----------	--------	------------	------------	-------------

Desarrollo de la Asamblea:

Relatos de los niños y las niñas.

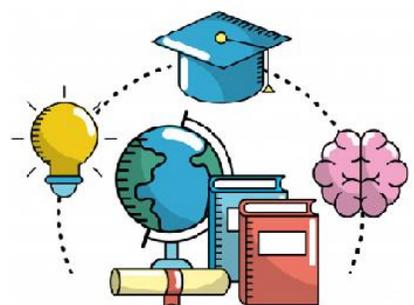
Observaciones:

Anexo 3. Asentimiento informado de los niños y las niñas para participar en la investigación.

Yo  **quiero participar**

en la  **con mi** 

mis aportes   **serán utilizados**

con fines 

Firma _____

Imágenes tomadas de www.google.com

Anexo 4. Consentimiento informado de las familias.

Sentidos de las experiencias escolares para los niños y las niñas de transición.

Representante de la familia:

Yo, _____ identificado(a) con cedula de ciudadanía
No _____ de _____ mayor de edad, y representante del
estudiante _____ del grado transición B de la
I.E. Santa María de la Antigua del municipio de Apartadó (Antioquia).

Tengo conocimiento y he autorizado a la profesora Elsa María Martin Cartagena, para que en calidad de maestra investigadora pueda tomar fotos, videos, grabar, transcribir los relatos de los niños y las narrativas de las observaciones de las interacciones en el aula escolar. Todo esto en el marco de un proceso investigativo que adelanta con la Maestría en Estudios en Infancias en la Universidad de Antioquia.

Todo lo anterior es con fines única y exclusivamente académicos, con el propósito de comprender los sentidos que los niños y las niñas le otorgan a su experiencia escolar. Esto se realizará en sus jornadas escolares y las actividades investigativas hacen parte del currículo, proyectos y planes de aula de preescolar.

Esta participación es voluntaria y en caso de que el niño o niña no deseen continuar en el proceso se retirará libremente. En dos reuniones, una al inicio del trabajo de campo y otra al finalizar este proceso la profesora explicará los pormenores y alcances de la investigación.

Por lo tanto, estoy de acuerdo con que mi hijo(a) participen de este proceso investigativo en el aula.

En constancia firman el día _____ del mes _____ del año 2019

Firma _____

Nombre del representante de la familia _____

Cédula de ciudadanía _____