



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

LA INFANCIA TIENE LA PALABRA.

NARRATIVAS INFANTILES EN LA ESCUELA DE NIÑOS PÍO XII.

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL**

NOMBRE DE AUTOR (ES)

Migdonia Alexandra Henao Zuleta

Tatiana Valencia Suárez

NOMBRE DE ASESOR-A

Carlos Ospina Cruz

Coordinación IE Samuel Barrientos

Grupo de investigación FORMAPH

Universidad de Antioquia

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN
2015**

ÍNDICE

1. Objetivo general.....	4
1.1 Objetivo específicos.....	4
2. Planteamiento del problema.....	4
2.1 Preguntas orientadoras.....	5
3. Justificación.....	5
4. Antecedentes.....	6
5. Escuela contemporanea.....	32
6. Marco conceptual.....	37
7. Metodología.....	41
8. Resultados y análisis.....	44
8.1 Categorías.....	45
8.1.1 Maestras y maestros: Un buen maestro es “el que no ayuda a portarnos bien”.....	46
8.1.2 Interacción entre pares: “Me gusta la escuela porque puedo jugar con mis amigos”.....	48
8.3.1 El juego: “Quiero una escuela donde podamos jugar, aunque también estudiar”.....	49
8.1.4 Espacios: “Los salones son muy aseados y limpios (...), los colores son muy bonitos”.....	51
8.1.5 Didácticas y contenidos: “Prefiero que no den tanta clase, porque hay algunas aburridas”.....	53
9. Conclusiones.....	55
10. Recomendaciones.....	57
11. Preguntas.....	58
12. Referencias bibliográficas.....	59
13. Anexos.....	63

Introducción

Teniendo en cuenta la importancia que han adquirido a lo largo de los últimos 30 años las diferentes propuestas que aluden a las significaciones que los actores escolares, en general, y los niños en particular, le atribuyen a la escuela de acuerdo a sus prácticas, experiencias y vivencias significativas, el presente proyecto ha buscado conocer cuáles son las significaciones que le dan los infantes a la escuela y cómo se puede reconstruir un nuevo espacio educativo para estos teniendo en cuenta cada una de sus experiencias durante la etapa escolar donde la parte subjetiva jugó un papel fundamental, puesto que les permitió a cada uno reconocerse como sujetos con derechos y actores partícipes de diversas situaciones en las cuales fueron protagonistas a través de conversaciones, actividades y demás situaciones que buscaban generar en ellos una reflexión crítica acerca de la importancia que la escuela tiene y ha tenido para ellos.

De tal manera, el objetivo general del proyecto fue investigar las significaciones construidas narrativamente por niños entre 6 y 9 años de edad acerca de la Básica Primaria en la Sede Pío XII de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo, y así comprender y analizar los significados que le atribuyen los niños a los ambientes escolares que los acogen. De ahí que al darle la palabra a ellos se están legitimando como actores sociales capaces de hablar a partir de sus experiencias vividas; para ello en un primer momento se hace la búsqueda de investigaciones que se han realizado en los últimos años con relación a las narrativas infantiles en la escuela y se aborda el tema de la escuela contemporánea y la infancia; en un segundo momento se hace la fundamentación teórica de cuatro conceptos que sustentan el desarrollo del trabajo y son importantes para delimitar la pregunta de investigación, los cuales son: infancia, maestro, escuela y narrativas.

Luego, se da a conocer la metodología de la investigación, en la que se sustenta el porqué de la elección del enfoque biográfico-narrativo y no otro; después, se presenta el escenario de investigación y las características por las que fue escogido, se explican las técnicas de recolección de datos, la descripción de los participantes de la investigación y el procedimiento del análisis de datos; seguidamente, se describen los resultados obtenidos y el análisis de cinco categorías

relacionadas con la escuela que emergen a partir de lo narrado por los niños las cuales son: maestro, interacción entre pares, el juego, espacios y didácticas y contenidos; y por último se encontrarán las conclusiones y los anexos.

1. Objetivo general.

Investigar las significaciones construidas narrativamente por niños entre 6 y 9 años de edad acerca de la Básica Primaria en la Sede Pío XII de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo utilizando el método biográfico narrativo.

1.1 Objetivo específicos.

- Comprender por medio de narrativas, los significados que tienen los niños entre 6 y 9 años de edad, sobre los ambientes escolares que los acogen en la Básica Primaria de la Sede Pío XII de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo.
- Analizar qué significados les atribuyen los niños a este tipo de entornos institucionales en sus experiencias de vida, para tratar de mejorar su ambiente escolar.

2. Planteamiento del problema.

Esta propuesta parte del presupuesto de que para pensar en el mejoramiento de la educación básica en Medellín es necesario visibilizar las voces de las nuevas generaciones de actores sociales, posibilitándoles que hablen de sus experiencias en las instituciones educativas existentes. El recurso de las narrativas para focalizar lo que piensan los niños sobre la cultura escolar, es considerado aquí un instrumento privilegiado para indicar posibilidades de mejoramiento en el servicio educativo ofrecido a los infantes en la Básica Primaria, porque están arraigadas en sus realidades y en la diversidad cultural del país.

En tal sentido, en este ejercicio se consideran las narrativas como un método identificación, interpretación, comprensión y de práctica de formación en áreas como la Psicología y la Educación miradas en su complementariedad, así como también en aspectos relacionados con las didácticas y la historia de la educación. Con esta propuesta se propuso mirar la infancia en la escuela de modo que se pueda tener en cuenta la alteridad de los niños, legitimándolos como actores capaces de referirse sobre sus propias experiencias y de narrar sus vivencias allí.

Como meta fundamental se ha pretendido la producción de un conocimiento que contribuya significativamente para la innovación científica y tecnológica en las áreas de las Ciencias Humanas posibilitando una reflexión sobre las formas en las que los infantes de esta escuela del sector centro occidental de la ciudad perciben sus vivencias particulares en la Básica Primaria. Se trata de entender el papel de esos espacios en su formación como agentes sociales y de derechos, teniendo en cuenta transformaciones emergentes en las prácticas educativas y en el diseño de políticas públicas para la infancia.

2.1 Preguntas orientadoras

1. ¿Cómo significan por medio de narrativas los niños entre 6 a 9 años los ambientes educativos y escolares que los acogen en la Sede Pío XII de Básica Primaria de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo?
2. ¿Qué significados les atribuyen a este tipo de entornos institucionales en sus experiencias de vida?

3. Justificación

Es importante destacar la relevancia que han venido ganando en el ámbito científico las propuestas concernientes a las significaciones que los propios infantes le atribuyen en sus conversaciones a las experiencias de formación. Esas significaciones, que pueden ser reconstruidas mediante la composición narrativa y que van dirigidas a otra persona que desconoce la escuela de referencia, pueden ayudar a la infancia a hablar sobre cosas no tan inmediatas, y tal vez un poco lejanas, que favorecen una des(re)contextualización de aspectos involucrados en habilidades ligadas a la alfabetización, a las relaciones con los maestros, con el grupo de pares, y a cuestiones de violencias diversas que pueden acarrear trastornos en el desenvolvimiento de sus propias potencialidades durante la escolarización. Además, una narrativa permite al sujeto que narra establecer enlaces entre los eventos que marcaron su pasado o presente, y que una vez son ordenados temporalmente, pueden propiciar que se posicione frente a esos eventos como autor y no solo como actor de los acontecimientos.

La posibilidad de realizar investigaciones como la presente ha contribuido para la consolidación de alianzas interinstitucionales e internacionales ya existentes entre el grupo FORMAPH de la U. de Antioquia y la doctora María de Conceição Passeggi de la Universidad

Federal de Rio Grande del Norte (Centro de Educación, Programa de Posgrados en Educación, Departamento de Fundamentos y Políticas de Educación), así como también con el equipo de investigadores de Natal, Recife, Sao Paulo, Guarulhos y Rio de Janeiro (Brasil).

4. Antecedentes

Después de revisar e indagar estudios relacionados con el tema propuesto, se pueden referenciar algunos investigadores que dan cuenta de las narrativas de infancia en la escuela. A continuación, se presentan seis reseñas de diferentes investigaciones en ambientes escolares. La primera de ellas gira en torno a los “Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares” (Sabuco; Sala; Santana & Rebollo, 2013). Los autores la justifican en el contexto de la discriminación frente a personas homosexuales, y definida como un mal comportamiento en los reglamentos de algunas instituciones educativas. Regla aplicada solo para secundaria, ya que se considera que es partir de los 12 años de edad que se comienza a construir la identidad sexual y se producen grandes conflictos personales en este sentido. Con este estudio, se profundiza en los procesos de construcción de la masculinidad en las instituciones educativas, desde los niños más pequeños y con el fin de recoger información relacionada con ambientes sexistas y homofóbicos.

En esta vía, Sabuco, et al. (2013, p. 143) definen algunos conceptos específicos como la construcción de la identidad sexual, que es un proceso que depende de los contextos en los que se desarrolla el niño; la masculinidad, por su parte es definida como un conjunto de significados que se construyen a través de la relación con el mundo y con sí mismos; y, por último, señalan que la identificación de diferencias comienza antes de la adolescencia y con ello el desprecio hacia las personas que demuestran una identificación sexual diferente a las establecidas como “normales” socialmente. En esencia, en esta investigación estudian la relación entre el sistema sexo - género y las sexualidades, por un lado y el sexismo y la homofobia, por el otro.

En tal dirección, Sabuco, et al. (2013, p. 144) observaron que implícita o explícitamente, en los contextos escolares a los niños se les enseña a ser autoritarios y fuertes, mientras que a las mujeres se les identifica con una representación social de debilidad y para la reproducción. Esto, para los investigadores lleva a que cada sexo se apropie de distintas actividades y comience a adquirir determinados comportamientos y al tener la idea de que el hombre es fuerte, la violencia

comienza a ser evidente frente a personas que se encuentran en posiciones inferiores (mujeres y homosexuales). Los niños aprenden a ser hombres por el estereotipo que transmiten los medios de comunicación y también por referentes masculinos cercanos fuertes, violentos y competitivos (Sabuco, et al. 2013). Es por ello que los niños y jóvenes necesitan modelos masculinos que muestren otro tipo de hombre más afectuoso y en esto también debe contribuir la familia y la escuela; en este último aspecto, es evidente según los investigadores que desde el currículum se trabajan prácticas de notable diferencia entre masculino y femenino.

De tal manera que, cuando los niños comienzan a identificar determinadas características masculinas y femeninas y en el aula notan que alguien no cumple con éstas, se presenta la burla, el desprecio y la violencia. De igual forma, la sociedad actual castiga a las personas que se identifican con un sexo distinto al masculino o femenino. Por otra parte, el método utilizado para ésta investigación fue el cualitativo, e incluye un microanálisis etnográfico; se aplicó la observación participante para los momentos significativos de interacción entre los niños. Igualmente, se implementó un diario de campo donde se registraban fechas, materiales utilizados, descripción de escenas, prácticas y actitudes de los alumnos.

Para el estudio se escogieron 12 jóvenes entre 10 y 12 años de edad, que estuvieran en los grados quintos y sexto de tres Instituciones Educativas oficiales de Sevilla (España) y que pertenecieran a un nivel socioeconómico y cultural medio-bajo, la elección se hizo a partir de observaciones y de su capacidad de liderazgo. La investigación se hizo en dos partes; la primera, se basó en una observación participante durante cuatro (4), meses para registrar comportamientos e interacciones habituales entre los niños en el aula y en el patio y a partir de esto elegir dos episodios para plantearse los y formular las entrevistas (ver fig. 1); la segunda parte, fue la aplicación de entrevistas con el fin de conocer lo que los niños sabían sobre la masculinidad.

Fig. 1

<p>EPISODIO 1</p> <p>Gabriel no deja de moverse por la clase por lo que la profesora le dice que se deje de mariposear a lo que él le responde molesto que él no mariposea porque es un hombre. La profesora le dice de nuevo "bueno mariposeando", pero Gabriel enfadado le dice que no le gusta que le haya dicho eso. Además, el resto de compañeros/as se están riendo lo que hace que le moleste más. La profesora intenta explicarle que mariposear no es nada malo sino que se refiere a estar aquí y allí, ser inquieto y eso parece que lo calma un poco. Pablo, en broma, le dice a Gabriel "mariposón" y él le responde muy enfadado y serio "tu p... madre", luego Pablo se lo dice a Norberto que le responde "eso lo será tu madre", a lo que Gabriel le contesta "tu p... madre".</p>
<p>EPISODIO 2</p> <p>Es la hora de Educación Física y el profesor abre el almacén del material para que puedan coger lo</p>

que quieran para jugar. Los alumnos se encuentran en la cancha de fútbol. Federico, Daniel, Julio y Tomás deciden agruparse para formar equipos y jugar al fútbol. Mientras estos deciden como se van a organizar, David coge una comba y se pone a jugar tranquilo por la cancha de fútbol. Cuando acaban de componer los equipos Tomás le dice a David “jugando a juegos de niñas” entre risas de burla, mientras Federico y Daniel añaden “a la combita” poniendo voz de chica, los cuatro lo imitan con movimientos muy afeminados y se burlan de él. Comienzan a jugar al fútbol y en una de las jugadas el balón se va fuera del campo, donde está David saltando, por lo que David intenta cogerlo para devolvérselo pero Julio se acerca rápidamente y en tono enfadado y de desprecio le dice “¡no lo toques!”, seguidamente Tomás le dice “mariquita” y Federico repite lo mismo. David, muy frustrado, le dice al profesor que le están diciendo mariquita pero éste no hace caso a su comentario, David deja la comba y se va al otro patio.

Sabuco, et al. (2013) encuentran varias prácticas y emociones repetitivas, las cuales fueron tomadas como categorías emergentes, y a partir de las cuales se codificaron los discursos. Frente al primer episodio, los niños manifestaron risa, ya que “mariposear” lo asemejan con homosexualidad, además, expresan que les da asco juntarse con quienes sospechan que son homosexuales, ya que se imaginan dándole un beso a otro hombre y les causa repudio. En cuanto al segundo episodio, los niños reprochan que los hombres prefieran juntarse con las niñas que jugar fútbol, y marcan este comportamiento como de homosexuales, además, los entrevistados manifiestan que son sancionados cuando le dicen “maricon” a algún compañero y tienen la idea de que a las mujeres no se les pega porque son débiles, además los niños dicen que alguien es homosexual cuando tiene ciertos comportamientos que para ellos son propios de mujeres.

Finalmente, los autores señalan que desde muy pequeños los niños empiezan a hacer una construcción de lo que es masculinidad y la relacionan con fuerza, autoridad y saben que tienen unos comportamientos distintos a los de las mujeres. Así mismo, empiezan a demostrar homofobia hacia quienes son considerados diferentes, y, lo delicado del asunto es que la escuela se ha encargado de transmitir estereotipos de género implícitos en el currículo oculto, por tanto escuela, familia y comunidad deben replantear su función y trabajar por la igualdad de género.

Por otra parte, la investigación “Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños?” (Talou, Borzi, Sánchez & Iglesias, 2004), se realiza a finales de la segunda mitad del siglo XX, en el que las investigaciones psicológicas sobre el niño tuvieron un gran avance y se llegaba a conclusiones tales como que los estudios realizados sobre el desarrollo infantil no eran suficientes para entender lo que hacen los niños en relación al mundo. Bien conocido es que los niños ingresan a las instituciones educativas desde temprana edad y permanecen allí gran parte del

tiempo, lo que les permite a partir de procesos cognitivos formar sus opiniones sobre diversos aspectos y, a su vez, socializarlas con los demás. Así mismo, según Talou, et al. (2004) en la escuela se encuentra una diversidad de personas, entre ellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales –NEE-; al respecto se han hecho estudios en los que se indaga a personas adultas que interactúan formativamente con este tipo de niños, sobre las representaciones que tienen sobre dicho tema y se ha dejado de lado lo que los niños sin problemas tienen sobre dicho tema en las Instituciones: es por esto que para las autoras de la investigación es de gran interés escuchar a los niños, ya que son protagonistas de la socialización con los pequeños que presentan dificultades. Por tanto, con ella se pretende brindar información sobre cómo los niños en instituciones educativas elaboran “teorías” y formulan hipótesis sobre los compañeros que tienen algún trastorno psicológico y, si es posible, establecer diferencias según el nivel sociocultural de origen.

Del mismo modo, la investigación fue realizada con un grupo de 90 niños y niñas entre los 9 y 10 años de edad que identificaron compañeros con problemas psicológicos en algunas escuelas de la ciudad de La Plata en Buenos Aires (Argentina); los niños investigados, pertenecen equitativamente a niveles socioculturales bajo y medio de los grados tercero y quinto de Básica Primaria. Fueron elegidos teniendo en cuenta la opinión del docente sobre su asistencia a la Institución, y por ser considerado como alumno “normal” que realiza las actividades escolares sin dificultad. En cuanto al diseño y procedimiento de la investigación, se diseñó una entrevista semiestructurada con el fin de indagar las representaciones de los niños. Éstas, se realizaron individualmente en la Institución y en promedio duraron 40 minutos.

Finalmente, Talou, et al. (2004) en los resultados muestra el análisis de la información obtenida a partir de cuatro dimensiones: tipos de problemas identificados por los niños, atribución y/o explicaciones de los problemas, consecuencias de éstos, y definición de problemas en la escuela. Para este análisis las investigadoras tuvieron en cuenta el nivel sociocultural de nacimiento, lo cual muestra algunas diferencias importantes, por ejemplo: los niños de nivel sociocultural bajo, relacionan trastornos de aprendizaje con situaciones problemáticas principalmente en el aula escolar, mientras que los niños de nivel medio, relacionan las dificultades de aprendizaje con comportamientos específicos. Los niños de ambos niveles, mencionan consecuencias de los trastornos, como lo son castigos, mientras que los de nivel

medio añaden consecuencias relacionadas con relaciones entre pares, y los de nivel bajo las asemejan al campo laboral. Finalmente, al preguntarles a los niños ¿qué es tener problemas en la escuela? hubo gran cantidad de respuestas que tenían que ver con una incomodidad personal y se refieren a dificultades para socializar con otros y al incumplimiento de normas.

Por otro lado, en el compendio titulado "La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos" Mateos Blanco (2008-2009) analiza los aportes que se han realizado por medio de investigaciones educativas acerca de la percepción que tienen los estudiantes de la escuela Básica. En efecto, se definen dos líneas de investigación, la primera se centra en la manera cómo influyen las experiencias educativas en el contexto escolar y el aprendizaje de los estudiantes, mientras que la segunda se enfoca más en el papel clave que tienen, el marco social, como el cultural en la mirada de los alumnos con respecto a las experiencias, creencias, valores y expectativas de la institución educativa.

De tal modo, se plantea en dicho estudio (p. 286) que la escuela puede definirse como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos, es decir, que las instituciones educativas siguen siendo vistas como esos lugares donde se debe desempeñar una verdadera función de enseñar al individuo a ser parte de la sociedad por medio del conocimiento y el aprendizaje que allí se transmite. Por consiguiente, todos aquellos recuerdos que las personas conservan en su memoria sobre las instituciones escolares, se convierten en las experiencias significativas, ya sean positivas o negativas, de lo que han vivido durante un tiempo determinado en dicho lugar. Las representaciones que se tienen de la escuela la consideran como los primeros escenarios sociales donde se establecen relaciones de amistad, se aprende a cumplir y aceptar diferentes normas y reglas establecidas y, además, se puede percibir la cantidad de personas de distintos contextos que la componen las mismas que tienen formas y maneras de pensar y sentir diferentes a otros.

Además, indagar acerca de lo que significa para un estudiante la experiencia obtenida en el ámbito escolar nos convoca, no solo a conocer lo que pasa en ese contexto, sino también a saber que tanto afecta su parte subjetiva puesto que, siguiendo a Mateos "la manera según la cual el estudiante entienda y perciba su vida escolar, va a condicionar, en gran parte, su integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal"

(Mateos, 2008-2009, p. 286). Por tanto, en ocasiones las expectativas, los pensamientos, los sentimientos, las necesidades, e incluso, los mismos intereses de los estudiantes, tienden a ser diferentes a lo que su ámbito escolar espera de ellos y es allí donde se ve afectada toda su parte subjetiva puesto que con el pasar del tiempo estos hechos pueden traducirse en "un sentimiento de frustración y fracaso por ambas partes, al no alcanzarse satisfactoriamente ni los deseos individuales de los sujetos ni los objetivos institucionales propuestos" (Jackson, 1998, citado por Mateos, 2008-2009, p. 290).

Por tal razón, indagar sobre el significado que tiene la escuela desde el punto de vista de los estudiantes, ha permitido conocer: a) las diversas experiencias que han obtenido cada uno en el ámbito escolar, b) qué piensan del ambiente escolar que se vive en el centro educativo, y c) cuáles son las cosas que realmente les importa y motiva a los estudiantes de las experiencias en el entorno escolar. Ahora bien, indagar acerca de las diferentes experiencias que adquieren los alumnos, y más aún si se habla desde la parte cognoscitiva de cada uno de ellos, tiende a ser más complejo pero mucho más enriquecedor puesto que lo que puede aportar información más concisa y verdadera son las vivencias que han obtenido en su paso por la institución, debido a que cada individuo va construyendo los significados del mundo que les rodea de manera activa por medio de las actitudes, vivencias, experiencias y percepciones que se dan en cada contexto al que pertenece. En cuanto a la percepción que el estudiante tenga de la institución, esta puede influir de manera directa o indirecta en aspectos importantes de su vida escolar, como el rendimiento académico, la integración con sus pares, relaciones sociales y hasta la socialización, como tal.

De tal modo, algunos problemas que se presentan en ocasiones relacionados con el fracaso escolar, dificultades comunicativas, relaciones educativas y la desadaptación escolar tienden a convertirse en situaciones que provocan una mirada negativa tanto de los profesores, compañeros de clase y de la institución en general, pues como lo señalan López, Marqués, y Martínez (1985)¹:

Uno de los motivos que acompañan al fracaso escolar de los estudiantes es la imagen negativa que éstos tienen de la escuela. En concreto, la percepción negativa de la institución se relaciona directamente con el papel que los docentes juegan en el proceso de enseñanza- aprendizaje (p. 228).

¹ citado por Mateos, 2008-2009, p. 288

Por consiguiente, es de vital importancia la función que desempeña el docente dentro y fuera del aula de clase puesto que él se convierte en un referente ya sea negativo o positivo para sus estudiantes según la labor que este desempeña y la manera como lo haga, debido a que la mayor pretensión de los alumnos es que sus docentes sean sujetos bondadosos, aquellos que les brinden respeto, aceptación y además que los valoren tal y como son, lo cual es fundamental para que exista un ambiente acogedor y de este modo se puedan cumplir los objetivos y las metas planteados por todos, ya que una buena relación entre estudiante y docente ayudará a que haya una comunicación adecuada y más agradable para todos.

Así pues, es importante tener en cuenta que el contexto de la escuela y en el que se desenvuelve el estudiante diariamente puede influir tanto en el desarrollo personal del alumno como en su rendimiento académico, puesto que "una mayor información sobre la escuela tal como la experimentan los alumnos contribuirá, entre otras cosas, a una mejor comprensión de la enseñanza así como a la mejora de los resultados que se alcancen en la tarea educativa" (Mateos, 2008-2009, p. 289).

Por tanto, se debe pensar en algunos factores que pueden ser fundamentales para analizar aquellos discursos que pueden contribuir a la experiencia y la comprensión de la escuela por parte de los estudiantes, como son: a) el autoconcepto y las expectativas escolares de los alumnos: la influencia de las categorizaciones que realiza el profesorado, b) la percepción que los estudiantes tienen de sus profesores, y c) la percepción que tienen los escolares de las actividades del aula. En gran medida, las expectativas escolares y las percepciones que tienen los estudiantes de los docentes son elementos fundamentales que deben tenerse en cuenta en el proceso educativo, puesto que al identificar estos elementos en un determinado tiempo ayudará a que haya un mejor desarrollo en la parte educativa y sea más favorable y significativa para las labores que desempeñan los docentes diariamente.

Otra de las investigaciones encontrada fue "La narrativa como instrumento para la reflexión educativa" de Borja (2011), es un escrito que da a conocer la experiencia investigativa narrativa realizada con estudiantes de los grados tercero y cuarto de la Institución Educativa San Pablo, sección Escuela Urbana Medellín, ubicada más específicamente en la comuna 1, en el barrio Manrique San Pablo. La autora del texto se desempeña como maestra en dicha Institución, lo cual le permitió reflexionar sobre las particularidades del contexto en que se encuentran los niños y

reconstruir “procesos de subjetivación a través de la narrativa como posibilidad para pensarme distinto. Además, generar, para los estudiantes, mediante la lectura de cuentos, espacios reflexivos que les permitiese movilizar su pensamiento para verse, pensarse y sentirse diferentes” (Borja, 2011, p. 171).

Para Borja (2011), la investigación nace a partir de interrogantes que ella descubre en su escritura, en sus experiencias durante la niñez y la adolescencia, y al llegar a ser maestra de una Institución oficial. Una de las preguntas se relaciona con el proceso de subjetivación de sus estudiantes que se desarrollan en contextos que presentan problemáticas de violencia, pobreza, maltrato, entre otras. De tal forma, las historias de vida de sus estudiantes y las interacciones, le permitieron conocer las condiciones de su contexto y, además, “fue la posibilidad de pensar mi quehacer pedagógico diferente, distinto, desde la comprensión, más que desde el pesar y la compasión” (Borja, 2011, p. 272). En este sentido, la autora decide brindar espacios diferentes a los habituales por medio de la lectura, la literatura y la escritura con el propósito de que los niños vieran otras perspectivas del mundo.

Después de lo anterior, Borja (2011), reflexiona sobre su quehacer de maestra en la escuela pública. A la comuna donde está ubicada la escuela, llegan desplazados por la violencia en busca de mejores oportunidades; su deseo de estar en una escuela pública era porque también estudió en una institución con ésta característica y como ella lo menciona: “mi vida ha estado marcada por la pobreza, el hambre y la violencia; (...) conté con maestros y maestras que me dejaron valiosas enseñanzas, no tanto académicas, sino más bien las enseñanzas para la vida” (Borja, 2011, p. 173) que le han permitido ser quien es, y que por las condiciones de pertenecer a una comuna sus sueños no se podían derrumbar.

Según Borja (2011) durante el tiempo que estuvo de maestra en aquella Institución, fue muy común escuchar historias de sus alumnos relacionadas con la muerte de sus padres por motivo de la violencia; niños que han sido abandonados por sus padres y viven con otros familiares, que pasan en soledad; padres dependiendo del alcohol y sustancias alucinógenas; niños que han sido excluidos de la escuela por porque no cumplen con ciertos parámetros y no tienen ningún otro apoyo distinto al de la institución,

al ir conociendo estas historias de vida a través del diálogo, de la reflexión, el análisis y la aceptación de su realidad, fui comprendiendo las actitudes y los comportamientos de los niños y las niñas, actitudes y comportamientos tomados de su entorno y reproducidos en la escuela (Borja, 2011, p. 174).

La investigación tuvo una duración de dos años; en el primero Borja realiza una observación participante de sus alumnos utilizando instrumentos como diarios de campo, relatos autobiográficos, conversaciones, historias de vida y los cuentos, los cuales fueron una gran estrategia didáctica y metodológica de la investigación. Al respecto Borja (2011) menciona que la literatura se convirtió en uno de los mayores intereses para los niños, “los encuentros me permitieron recoger la información y conocer de qué manera influían las condiciones socioculturales en su construcción como sujetos” (p:175) para ello fue necesario movilizar el pensamiento de los alumnos a partir de actividades antes, durante y después de la lectura a partir de obras de teatro, cartas, narraciones de sucesos, entre otras, lo cual les permitía a los niños olvidar por un momento su condición de vida.

En consecuencia, “pensar en las historias de vida de los niños y de las niñas es vital para tener acciones diferentes y alcanzar comprensiones distintas como maestra día a día” (Borja, 2011, p. 175). Ahora bien, la autora señala que las reformas educativas se han convertido en una imposición de reglas que responden a lineamientos económicos y del mercado enfocado en la formación para la competitividad y la preparación para el trabajo, por tanto

la escuela se convierte en un espacio que oprime el sentido lúdico, creativo, crítico y participativo de la comunidad educativa; además, se aleja de escuchar las historias de vida de los niños y las niñas, pues el objetivo primordial que han trazado para la educación es el de hacer competentes a los y las estudiantes, no para ser propositivos y críticos, sino para satisfacer las demandas empresariales que requieren mano de obra barata (Borja, 2011, p. 176).

En la misma vía, Borja cita a Duschatzky (1999, p. 78-79) que “plantea que la escuela como frontera permite trazar horizontes encaminados a encontrarle un nuevo sentido a las experiencias desde la oportunidad de soñar, imaginar y construir nuevas expectativas de vida” (p. 176) y aunque en ocasiones la escuela se torne mecánica y controladora, es necesario cambiar esto propiciando espacios de participación, de proyección y de planear sueños.

Referente a la investigación narrativa, Borja (2011) expresa que esto dio lugar, a encontrarle sentido a su profesión docente, encontrarse con ella misma y con sus estudiantes, así como a darle un valor importante a las voces de los niños en medio de tantas actividades académicas que se deben cumplir, lo que también permitió visibilizar los sujetos investigados.

Después de analizar las narraciones y los diarios de campo, Borja (2011) encuentra tres características comunes que las atraviesa: el contexto sociocultural, subjetivación e instrumentalización. En cuanto a la primera, ésta tiene que ver con la relación de los niños con su entorno, un entorno en donde sobresale la violencia, la exclusión y la marginación; la segunda característica gira alrededor de saber el lugar de cada uno y mirar los lugares en que se encuentra el otro; y tercera, la instrumentalización surge por la resistencia de las dos anteriores,

Pues en el camino de reconocer el contexto social de los niños y de las niñas en sus historias de vida, aparece un interés por los resultados, la competitividad, la excelencia (...) y el control que van marcando los procesos de enseñanza aprendizaje (Borja, 2011, p. 182).

En síntesis, según Borja (2011), la investigación permitió a los estudiantes expresar sueños y deseos y a ella adoptar un lugar distinto frente a la enseñanza.

Fue la posibilidad de mirarme distinta, de reconocer los rostros de mis estudiantes, que recogen los juegos de saber-poder, y desinstalar aquellas caras con las que me topo día a día, que ocultan los discursos que operan en sus vidas y no dejan ver la realidad que marcan sus conductas, tan incomprensibles en la escuela” (Borja, 2011, p. 183).

Por otra parte, en “El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas” (Alarcón, 2004), plantea que el discurso narrativo de los niños permite obtener el desarrollo de la competencia lingüística; conocimientos sobre gramática; reconocer personas, tiempo y espacio; la descripción entre otros. En esta investigación se da a conocer el análisis de construcciones narrativas realizadas por 33 infantes, pertenecientes a primero, tercero y quinto de primaria en una escuela en Querétaro (México).

Son amplios los estudios relacionados sobre lenguaje infantil y pocos los relacionados con el discurso narrativo en la infancia. “Las muestras de lenguaje que se obtienen a través de las narraciones infantiles resultan una fuente rica en información acerca del desarrollo del lenguaje

infantil, tanto del avance en la gramática como en el léxico y usos pragmáticos” (Alarcón, 2004, p. 2); durante los años 60 y 70 los investigadores sobre el lenguaje en niños decían que entre los 5-6 años se adquiere el lenguaje por completo; luego, en el los 80 desde la perspectiva cognitivista más específicamente los interaccionistas se enfocaron en el lenguaje en la escuela, de tal forma, en México, es importante que los docentes ingresen a los niños al aprendizaje del lenguaje escrito y potencializar el desarrollo del lenguaje oral a partir de funciones sociales (Alarcón, 2004).

Siguiendo la misma línea, la autora menciona que en el primer año en la escuela se deben propiciar espacios en los que los niños narren, opinen, pregunten, expresen lo que saben. En general lo que pretende Alarcón (2004) es que en la escuela se implemente la narración. Por otra parte en cuanto sistema de atribución del español, se refiere a la relación de tres elementos que son: tema o base de la atribución, verbo y atributo, y referente a las construcciones atributivas, a las oraciones en que la relación entre el tema y el atributo se da a través de ser y estar (el verbo “parecer” no aparece en las muestras estudiadas (Alarcón, 2004, p. 5).

Con relación a la metodología de la investigación, como ya se mencionó fueron escogidos 33 niños de 1°, 3° y 5° de una escuela pública, en donde los niños a partir de una secuencia de imágenes de uno de los cuentos de “la rana”, narraban oralmente lo que pasaba, esto fue grabado y luego transcrito a partir de la propuesta de “Berman y Slobin (1994, p. 657-664), donde la unidad básica de análisis es la cláusula: toda unidad conteniendo un solo predicado unificado, expresando una situación única (...), aun cuando el verbo no esté conjugado o esté elidido” (Alarcón, 2004, p. 6). Además, se realizó un análisis cuantitativo para llegar al promedio y la media en cuanto a las construcciones con la atribución y subcategorías.

Referente a los resultados encontrados por Alarcón (2004), señala que coincidieron los tres grupos con la cantidad de cláusulas que tenían algún tipo de atribución, “el análisis en cuanto al tipo de estructura que predominaba en cada nivel marcó distinciones y permitió encontrar pautas en el desarrollo del sistema de atribución dentro de la narrativa infantil” (p, 7). A su vez, se esperaban unos resultados distintos a los hallados, los niños de primero hicieron producciones

más largas (74 cláusulas por cuento) que los más grandes (49 cláusulas por cuento), pero esto no influyó en la calidad del entretejido narrativo.

Por otra parte, con relación a las construcciones atributivas se encontró un gran número de en las pertenecientes al ser y cualidades “en las narraciones de 1° la mayoría de los ejemplos tienen que ver con la identificación del regalo: Era u..una ranita y vio qué era y era una ranita” (Alarcón, 2004, p. 7), en los niños mayores “la construcción atributiva con Ser ubica en el tiempo la historia del cuento: ...y era el cumpleaños del niño, ... que era el día de Navidad (3° grado); ...y era su cumpleaños, ese día era su cumpleaños (5° grado)” (Alarcón, 2004, p. 7) refiriéndose entonces a la utilización del ser desde lo abstracto y la imaginación.

Continuando con los resultados planteados por Alarcón (2004), los niños de primero hablan de la imagen, tal cual aparece mientras que los más grandes profundizan en este asunto. Ahora bien, en las construcciones atributivas “constituidas por estados emocionales, físicos o mentales), se aprecia una drástica disminución en el uso que de ellas hacen los niños mayores, contrastando con la fuerte presencia de dichas construcciones en la producción de los niños menores” (p. 8); en los niños de tercero predominó la utilización de los mismos adjetivos que usó uno de ellos; y los estudiantes de quinto produjeron mayores frases atributivas absolutas, por tanto, el sistema de atribución influye en el desarrollo del lenguaje en los niños y se nota una falencia en las frases incidentales y un desarrollo tardío en la adquisición de estructuras, así pues, “se considera de suma importancia su progresiva presencia a lo largo de la producción narrativa analizada” (Alarcón, 2004, p. 8).

En síntesis, “es evidente el avance de los niños a lo largo de la escuela respecto a la adquisición de estructuras más complejas del sistema de atribución de su español” (Alarcón, 2004, p. 10); los niños más pequeños se caracterizaron por utilizar estrategias claves como nombres de personajes y cualidades, aspecto que no hicieron los mayores; es evidente la relatividad en cada uno de los grupos, pues en todos se pueden encontrar desde cuentos sencillos hasta cuentos más estructurados, lo que hace pensar a la autora que lo último mencionado, debe advertir quienes diseñan el currículo y quienes llevan a cabo la realización de planes educativos

Pues si bien en este estudio no se llevó a cabo un registro exhaustivo acerca de los niños a quienes se les leía cuentos en casa, seguramente esto es un factor que debe estar influyendo en las grandes diferencias intragrupalas en cuanto a logros narrativos (Alarcón, 2004, p.10).

Por otro lado, en la investigación “Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria” de Fernando Hernández (2007) se presentan diferentes cuestiones, dilemas y hallazgos que surgen de la investigación: El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad, la cual fue realizada por 24 investigadores durante cuatro años quienes pertenecen al grupo de investigación ‘Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías’ (FINT) y, además, hacen parte de diferentes universidades de España, quienes tenían como desafío elegir aquellos aspectos de los muchos que surgieron durante todo ese tiempo y podían dar cuenta de cómo un lector/lectora logran acercarse a las experiencias que se obtienen durante la investigación que se hace y donde cualquier objeto pasa por desapercibido durante este proceso y no se tiene en cuenta en las notas de campo o en el proceso de escritura.

De tal manera, se eligen algunos registros o modos de escritura; ciertos fragmentos de la investigación que tratan de mostrar cómo ha sido todo este transcurrir de la investigación donde no solo se logra comprender cómo las subjetividades infantiles son experiencias en la escuela primaria, sino también la manera como ese proceso afectó la trayectoria de los investigadores.

Partiendo del primer relato y tratando de estudiar “el papel de la escuela primaria en la construcción de las subjetividades infantiles en el contexto de un mundo cambiante”. (Hernández, 2007, p. 173), se exploran algunas experiencias y espacios escolares como fueron las cuatro escuelas primarias que ayudaron a dar indicios de cómo se experimenta y proyectan las subjetividades de los niños(as), al igual que aquellas representaciones de la infancia que resultan de discursos y sus prácticas escolares. Para lo anterior, se extrae un párrafo de un fragmento que muestra las motivaciones que tenían los investigadores cuando se plantearon dicho proyecto:

Hace cuatro años nos planteamos un tema del que no se suele hablar ni investigar: las experiencias de subjetividad que propicia y/o limita la escuela primaria. En la propuesta que presentamos al Ministerio de Educación señalábamos que “El punto de partida de este proyecto

es la sospecha de que los fundamentos básicos en los que se sustenta la escuela primaria están hoy en día en desajuste con la realidad social en la que ésta se inserta”²

Con lo anterior, los investigadores buscaban identificar aquellos conceptos que han sido parte fundamental de todo el proceso escolar que deben vivenciar los sujetos dentro de la escuela como es el tema de la disciplina, la clasificación social y las diferentes prácticas tradicionales que han estado establecidas durante largo tiempo en dicho lugar, puesto que “la formación del sujeto en la escuela primaria responde, por tanto, a representaciones derivadas de las disciplinas relacionadas con la escolaridad” (Hernández, 2007, p. 174).

De tal manera, fue necesario explorar diferentes aportes y contribuciones de diversos ámbitos disciplinarios que se han planteado con respecto a la noción y experiencia de subjetividad; debido a que era fundamental conocer que se ha escrito sobre dicho tema, puesto que es el foco principal de la investigación y como tal les permitiría tener una mirada diferente porque estas consideraciones los ayudaron a comprender que “las subjetividades no son entidades estáticas sino cambiantes que se ‘transforman’ en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y las propias experiencias de conocer” (Hernández, 2007, p. 175), pues como lo señala Moore citado por Hernández (1994, p. 4),

se aprende e interpreta “intersubjetivamente”, a través de interacciones sociales con otros sujetos y con textos culturales, a modo de una “anatomía vivida” que tiene lugar en un espacio geográfico personal extenso y múltiple situado en diferentes localizaciones y posiciones (...)

Claro está que aunque pensaron en la “reflexividad” (Steiter, 1995) como punto de partida, fue necesario cuestionarse sobre esto al entrar al campo investigativo debido a que dicha posición les ayudo a para articular el proyecto, pero a su vez:

También nos planteó más dudas que certezas. Por una parte, nos enfrentaba a una serie de nociones que estábamos utilizando de manera provisional como sinónimos, – sujeto, persona, individuo, subjetividades, subjetivación, identidad –, pero que sabíamos que ni eran lo mismo, ni

² Cuadro 1: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007.

nos ayudaban a nuestro propósito: “capturar” experiencias de subjetividad en la escuela primaria. Por otra parte, tener este marco no nos ayudaba a dirigir nuestra mirada cuando fuéramos al campo³.

Por lo anterior, los investigadores decidieron intercambiar algunas posiciones que les permitieran interpretar la manera como las diferentes prácticas y experiencias de subjetivación/subjetividad ocurren en la escuela y también en las aulas de clase las cuales denominaron de la siguiente manera:

- La subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de (la) autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible.
- La subjetividad como la constitución de maneras y sentidos de ser.
- La subjetividad como un núcleo de mi (la) búsqueda personal.

Dichas posicionalidades, se hicieron presentes en la mirada que cada investigador llevó a las escuelas y a las aulas de clase donde realizaron el trabajo de campo, lo cual se vio reflejado en los escritos y algunos intercambios que se dieron entre educadores y el planteamiento que surgió de los informes tanto de la escuela como de los artículos de la investigación.

De tal modo, los investigadores continuaron buscando respuesta a la pregunta ¿Qué subjetividad(es) trata de promover la escuela primaria? debido a que era una cuestión que cada vez les generaba más preocupación por tratar de identificar el tipo de sujeto que forma la escuela primaria, en vez de saber cuál forma realmente. Lo anterior se debe a que las miradas de cada persona se centraban más “en la acción y el decir de la maestra o maestro, en las prácticas escolares que organizaban las educadoras y en las relaciones que establecían con los niños y las niñas, que en el decir, hacer y sentir de los niños y las niñas” (Hernández, 2007, p. 180).

Para un segundo relato, se piensa en la metodología que se aplicaría a dicha investigación para la cual en un primer momento se tuvo en cuenta el posicionamiento constructivista que ayudo a que los investigadores se guiaran por las diferentes evidencias encontradas en el análisis de

³ Cuadro 2: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

documentos, pero que además ayudo a que se iniciara el trabajo de campo en las cuatro escuelas de primaria que fueron seleccionadas para dicho trabajo.

Partiendo del trabajo de campo en el cual se observan los diferentes escenarios y aquellas situaciones que eran influidas por las prácticas y las experiencias de subjetividad ya que ellos pensaban que

una escena llega a ser significativa para el dispositivo pedagógico específico de la escuela cuando forma parte de la cotidianidad, de la rutina, de tal forma que casi se hace invisible. Es decir, forma parte de lo natural, de lo que hay que hacer porque funciona y así se decidió en un momento dado (Hernández, 2007, p. 181).

Estas escenas fueron insertadas más adelante en los relatos etnográficos con el fin de deducir derivaciones y relaciones acerca del papel que cumple la escuela primaria en torno a la construcción de aquellas experiencias de la subjetividad infantil.

Claro está que realizar una investigación como esta les permitió a los investigadores aceptar aquellos prejuicios, identificar la manera como se mira desde otro contexto, conocer esas dificultades que los ayudarían a interpretar y apoderarse de todo lo que encontraban durante su trabajo, donde fue fundamental también la labor de los docentes ya que esto podría servirles a ellos para darse cuenta de sus prácticas escolares desde otro punto de vista. De tal modo, se hace un pequeño paréntesis donde los investigadores buscaron salirse de la narrativa del texto para dar un aporte reflexivo en cuanto a su investigación.

Si bien el grupo compartía una misma perspectiva metodológica, la que se deriva de la lectura y discusión del libro de Connely y Clandini (2000), sin embargo asumió que la entrada en el campo implicaba reconstruir y adaptar lo que se podía considerar como marco común, a la realidad de las diferentes escuelas, y sobre todo, a la diversidad de posiciones epistemológicas, metodológicas y políticas de las investigadoras. Esto nos llevó a decidir que cada grupo de investigadoras podía acercarse al campo desde una organización diferenciada, en función no sólo de lo que la escuela le autorizaba, sino desde la narrativa que cada grupo –

en función de la negociación de posicionalidades entre sus miembros – se autorizaba a construir⁴

De esta manera, para un tercer relato fue necesario que los investigadores revisaran los supuestos de su investigación ya que todo este proceso no fue algo construido desde las certezas de ellos, sino más bien desde sus dudas y el aprendizaje que fueron obteniendo cada vez que se encontraban en las aulas de clase, con las educadoras de cada escuela, en sus reuniones grupales y con las demás investigadoras que hacían parte de las cuatro escuelas seleccionadas, puesto que lo que intentaron siempre fue “dialogar con lo que las escuelas dicen de sí mismas y muestran en sus prácticas y reflexiones cotidianas.” (Hernández, 2007, p.185).

Por consiguiente, trataron de explorar la vinculación que hay en las escuelas con respecto a lo que buscan favorecer y brindar a sus estudiantes y lo que llevan a la práctica cotidiana, donde centraron más su mirada en la manera del hacer y del relacionarse que se implementa en el aula de clase y la escuela, al igual que aquellas experiencias de la subjetividad que terminan favoreciendo o no a los estudiantes; de ahí que en la primera escuela la cual fue nombrada como Montaña verde, parece ser que lo que vincula al docente es el clima tranquilo del quehacer en la escuela como se evidencia en el informe de investigación:

Se trata de un sosiego que ayuda en la labor educativa, que da seguridad, bienestar, que permite impartir los contenidos del currículo, que fomenta la sensación de que todo se puede aprender y enseñar, que hay una posibilidad, y que al ser comparada con otros lugares parece que esta escuela es la ideal y la buscada por cualquier maestro (Hernández, 2007, p.185).

Para la segunda escuela denominada San José, los docentes tratan de compartir matices y diferencias pues su finalidad es la mediación por medio de la palabra como una manera de generar un buen ambiente en sus aulas de clase; mientras que la escuela tercera denominada B,

se reconoce en las historias de la tradición educativa progresistas, vinculada a los movimientos de renovación pedagógica de Cataluña. Las prácticas educativas de un currículum centrado en el niño/a están conectadas con los ideales de las pedagogías modernas. De este modo, los procesos se

⁴ Cuadro 4: Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

organizan a partir de principios que entienden el aprendizaje como una acción compartida y que se basan en la experimentación directa (Hernández, 2007, p.185).

En cuanto a la cuarta escuela, nombrada como E.B. su énfasis primordial es el aprendizaje de los contenidos y la creación de un clima ordenado.

Se trata de un centro que se presenta como un sitio cálido, seguro y cómodo. Existe un clima de paz y armonía, es una escuela muy ordenada y limpia. Las personas se ven relajadas y con gusto de estar allí. Pintado de color blanco, con puertas de color azul, nos recuerda a las antiguas casetas de pescadores, situadas en el pueblo (Hernández, 2007, p.186).

Así pues, los investigadores trataron de compartir con los docentes todo lo que iban encontrando y aprendiendo de lo que cada escuela les iba brindando a medida que pasaba el tiempo de la investigación, tratando de no juzgar ni hacer juicios de valor de lo que se vive diariamente en la escuela, puesto que lo que ellos buscaban “era rescatar cómo la(s) subjetividades(s) se reflejan en lo que las escuelas dicen de sí mismas y en algunas experiencias y relaciones que tienen lugar en el acontecer diario en las aulas y en otros entornos” (Hernández, 2007, p.187).

Para un cuarto relato, se habló de las diferentes narrativas de dicha investigación y la manera como todo el proceso escritural les permitió dotar de sentido las observaciones y conversaciones que se habían generado a lo largo de todo este tiempo, llegando a considerar que “la subjetividad es una experiencia compleja e inestable que no puede inscribirse en periodos o etapas o colocar a los sujetos como víctimas pasivas de las superestructuras y estructuras sociales y de poder o de las tecnologías del yo” (Hernández, 2007, p.188); porque se logra constatar que son los niños y niñas quienes ayudan a dichos desequilibrios y descentramientos por medio de apropiaciones, respuestas y resistencias.

Por otro lado, para los investigadores el llegar a este lugar fue algo desconocido para ellos; sin embargo, contaron siempre con el acompañamiento y la colaboración por parte de la escuela lo cual fue muy evidente para ellos en una de las reuniones donde logran comprender que por medio del diálogo se aproximaron un poco más al contexto de la infancia en la escuela; claro está que

todo se debe a que ellos siempre fueron oyentes y observadores de las diversas experiencias que allí se presentaron puesto que “el conflicto entre el saber y el no saber nos ha ayudado a encontrar destellos de comprensión que están en otro lugar y que nos han permitido mirar experiencias que no suelen tomarse en consideración en otras investigaciones” (Hernández, 2007, p. 189).

Luego del trabajo de análisis en cada escuela, se encuentra que en Montaña Verde emergen tres ámbitos importantes en cuanto al saber y la experiencia colectiva donde se evidencia cómo los sujetos infantiles establece su subjetividad:

1. El ámbito del niño-niña feliz: los estudiantes son mirados en sí mismos, lo cual influye en la parte afectiva y la felicidad de estos ya que se sienten seguros, amados, cuidados, etc, debido a que los docentes manifestaron durante el proceso investigativo que su deseo es que sus niños sean felices y según Sancho (2002, citado por Hernández, 2007, p. 189) “Este marco afectivo y relacional en el que se busca la felicidad del alumnado y se le proporciona un entorno en el que se sienta emocionalmente seguro – algo que parece fundamental para que el aprendizaje tenga lugar”.
2. El ámbito de la persona con valores, con conciencia social y equilibrio emocional: se refiere a las diferentes problemáticas que se ven actualmente y por ende se busca que los niños y las niñas adquieran compromiso social y tomen conciencia de esto, puesto que los docentes desean que sus estudiantes sean personas, por medio del valor que cada uno le dé a su vida y la importancia que esta tenga para ellos.
3. El ámbito de preparación para asumir conocimientos escolares: aquí se sitúan todas las experiencias que intervienen en el ámbito escolar al igual que las habilidades que tienen los estudiantes las cuales les servirán para seguir adelante y tener éxito en cuanto a su vida escolar.

Lo anterior, ayudó a los investigadores a comprender que en un aula de clase se viven más cosas de las que comentan los mismos docentes, puesto que se logran apreciar otros aspectos que influyen en las experiencias que se adquieren dentro del aula de clase, teniendo en cuenta que los prejuicios no deben ser tenidos en cuenta en un contexto como éste; es por esto que “el prestar atención a lo que tiene vida y fuerza en la periferia del currículo y de las rutinas escolares puede

ayudar a encontrar un nuevo sentido, a escribir una nueva narrativa para la Escuela Primaria” (Hernández, 2007, p. 192).

Para la segunda escuela “San José”, se encuentra continuidad en ciertos aspectos que tienden a convertirse en una característica muy marcada en los estudiantes en sus primeros años durante la trayectoria en la escuela hasta el grado tercero como es el cuidado maternal que permite una buena relación entre los estudiantes, además de la regulación de las relaciones que se presentan entre niños y niñas, y por ende a partir del grado cuarto se presenta cierta preocupación en cuanto a la parte académica de los estudiantes y aunque se podría pensar que la escuela tiene muchos prejuicios, para los niños y las niñas este lugar es muy importante ya que les da la posibilidad de interactuar con otros, adquirir nuevas experiencias y obtener nuevos aprendizajes para su vida.

Para la tercera escuela se determinan tres ejes los cuales se articulan a la construcción de la subjetividad:

1. La construcción del espacio y del tiempo: en los informes se evidencia que las relaciones espacio-temporales surgen como algo fundamental en el análisis de la subjetividad en este contexto.
2. La expresión de sí mismo en el aula y fuera del aula: aprender a ser sujeto en la vida cotidiana frente a la importancia de los saberes y las tareas escolares (Hernández, 2007, p. 196).
3. Cooperación, autogestión y participación en la escuela: una de las miradas de las investigadoras fueron las estrategias utilizadas en la escuela, aquellas que permiten a los estudiantes participar y trabajar en grupo lo cual ayuda a promover sus relaciones personales en el ámbito infantil, lo cual tiene que ver con la formación de la subjetividad en esta etapa.

En cuanto a la última escuela E.B, se evidencia que la institución se convierte en un lugar fundamental para adquirir conocimientos y nuevos aprendizajes, según los comentarios realizados por algunos adultos como fue la directora quien afirma que

la verdad es que seguimos el currículum oficial. Creo que se debería hacer más trabajo experimental, pero no lo hacemos. Nos centramos sólo con el trabajo curricular y sus contenidos, pero ni potenciamos la expresión ni el proceso. No se debate sobre los conocimientos, sólo nos limitamos a aplicar el currículum. Si hubiera que definir el centro diría que es un centro que da mucha importancia a la cuestión mecánica, al currículum, pero que después el profesor individual decide que debe de hacer, también (p. 198).

Lo anterior, se complementa con la mirada que tienen los niños y las niñas de esta escuela cuando dicen que dicho lugar les permite un acercamiento y una mejor relación con los demás y con el conocimiento, de ahí que al fomentar “aún más la gran diferenciación establecida entre el saber académico y el saber cotidiano, encontramos que las experiencias de los alumnos actúan como simples anécdotas y no se fomentan actividades de experimentación ni de búsqueda colectiva.” (Hernández, 2007, p. 198).

Finalmente y a modo de conclusión, estos investigadores pretendían que el mismo lector fuera quien concluyera y diera su aporte al trabajo realizado, ya que ellos consideraban que cada adulto era capaz de inferir y de ampliar mucho más su mirada según lo que se planteó en todo el trabajo; sin embargo desde la autoridad de quien investigó se puede concluir y mencionar ciertos aportes tales como:

Esto ha hecho pensar la educación escolar como el camino por el que cada uno puede desarrollar sus posibilidades y capacidades de creación. Lo que implica que cada persona pueda comprenderse a sí misma pudiendo elaborar un viaje interior jalonado por el saber y construido en su relación con el “otro”. Y educar se produce cuando la relación entre la persona que enseña y la persona que aprende entran en sintonía. Especialmente con aquellas personas que a lo largo de nuestra vida tienen la magia de producir en nosotros una relación significativa. Los significados sobre la vida, sobre nuestros deseos, nuestras alegrías se construyen conjuntamente⁵.

Por otra parte, en “El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas” (Alarcón, 2004), plantea que el discurso narrativo de los niños

⁵ Asun López, en el final de su relato como investigadora de la escuela San José. Del informe final de la investigación presentado al Ministerio de Educación en febrero de 2007

permite obtener el desarrollo de la competencia lingüística; conocimientos sobre gramática; reconocer personas, tiempo y espacio; la descripción entre otros. En esta investigación se da a conocer el análisis de construcciones narrativas realizadas por 33 infantes, pertenecientes a primero, tercero y quinto de primaria en una escuela en Querétaro (México).

Son amplios los estudios relacionados sobre lenguaje infantil y pocos los relacionados con el discurso narrativo en la infancia. “Las muestras de lenguaje que se obtienen a través de las narraciones infantiles resultan una fuente rica en información acerca del desarrollo del lenguaje infantil, tanto del avance en la gramática como en el léxico y usos pragmáticos” (Alarcón, 2004, p. 2); durante los años 60 y 70 los investigadores sobre el lenguaje en niños decían que entre los 5-6 años se adquiere el lenguaje por completo; luego, en el los 80 desde la perspectiva cognitivista más específicamente los interaccionistas se enfocaron en el lenguaje en la escuela, de tal forma, en México, es importante que los docentes ingresen a los niños al aprendizaje del lenguaje escrito y potencializar el desarrollo del lenguaje oral a partir de funciones sociales (Alarcón, 2004).

Siguiendo la misma línea, la autora menciona que en el primer año en la escuela se deben propiciar espacios en los que los niños narren, opinen, pregunten, expresen lo que saben. En general lo que pretende Alarcón (2004) es que en la escuela se implemente la narración. Por otra parte en cuanto sistema de atribución del español, se refiere a la relación de tres elementos que son: tema o base de la atribución, verbo y atributo, y referente a las construcciones atributivas, a las oraciones en que la relación entre el tema y el atributo se da a través de ser y estar (el verbo “parecer” no aparece en las muestras estudiadas (Alarcón, 2004, p. 5).

Con relación a la metodología de la investigación, como ya se mencionó fueron escogidos 33 niños de 1º, 3º y 5º de una escuela pública, en donde los niños a partir de una secuencia de imágenes de uno de los cuentos de “la rana”, narraban oralmente lo que pasaba, esto fue grabado y luego transcrito a partir de la propuesta de “Berman y Slobin (1994, p. 657-664), donde la unidad básica de análisis es la cláusula: toda unidad conteniendo un solo predicado unificado, expresando una situación única (...), aun cuando el verbo no esté conjugado o esté elidido”

(Alarcón, 2004, p. 6). Además, se realizó un análisis cuantitativo para llegar al promedio y la media en cuanto a las construcciones con la atribución y subcategorías.

Referente a los resultados encontrados por Alarcón (2004), señala que coincidieron los tres grupos con la cantidad de cláusulas que tenían algún tipo de atribución, “el análisis en cuanto al tipo de estructura que predominaba en cada nivel marcó distinciones y permitió encontrar pautas en el desarrollo del sistema de atribución dentro de la narrativa infantil” (p, 7). A su vez, se esperaban unos resultados distintos a los hallados, los niños de primero hicieron producciones más largas (74 cláusulas por cuento) que los más grandes (49 cláusulas por cuento), pero esto no influyó en la calidad del entretendido narrativo.

Por otra parte, con relación a las construcciones atributivas se encontró un gran número de en las pertenecientes al ser y cualidades “en las narraciones de 1º la mayoría de los ejemplos tienen que ver con la identificación del regalo: Era u..una ranita y vio qué era y era una ranita” (Alarcón, 2004, p. 7), en los niños mayores “la construcción atributiva con Ser ubica en el tiempo la historia del cuento: ...y era el cumpleaños del niño, ... que era el día de Navidad (3º grado); ...y era su cumpleaños, ese día era su cumpleaños (5º grado)” (Alarcón, 2004, p. 7) refiriéndose entonces a la utilización del ser desde lo abstracto y la imaginación.

Continuando con los resultados planteados por Alarcón (2004), los niños de primero hablan de la imagen, tal cual aparece mientras que los más grandes profundizan en este asunto. Ahora bien, en las construcciones atributivas “constituidas por estados emocionales, físicos o mentales), se aprecia una drástica disminución en el uso que de ellas hacen los niños mayores, contrastando con la fuerte presencia de dichas construcciones en la producción de los niños menores” (p. 8); en los niños de tercero predominó la utilización de los mismos adjetivos que usó uno de ellos; y los estudiantes de quinto produjeron mayores frases atributivas absolutas, por tanto, el sistema de atribución influye en el desarrollo del lenguaje en los niños y se nota una falencia en las frases incidentales y un desarrollo tardío en la adquisición de estructuras, así pues, “se considera de suma importancia su progresiva presencia a lo largo de la producción narrativa analizada” (Alarcón, 2004, p. 8).

Con relación a las construcciones semi-atributiva es muy parecida en los niños de los tres grados, esto demuestra un avance dentro de su desarrollo, y en correspondencia con las construcciones con complemento predicativo, sobresalen los complementos con relación al sujeto “...entonces la dejaron sola a la rana la tortuga, como no tenía las orejas muy larga” (Alarcón, 2004, p. 9).

En síntesis, “es evidente el avance de los niños a lo largo de la escuela respecto a la adquisición de estructuras más complejas del sistema de atribución de su español” (Alarcón, 2004, p. 10); los niños más pequeños se caracterizaron por utilizar estrategias claves como nombres de personajes y cualidades, aspecto que no hicieron los mayores; es evidente la relatividad en cada uno de los grupos, pues en todos se pueden encontrar desde cuentos sencillos hasta cuentos más estructurados, lo que hace pensar a la autora que lo último mencionado, debe advertir quienes diseñan el currículo y quienes llevan a cabo la realización de planes educativos

pues si bien en este estudio no se llevó a cabo un registro exhaustivo acerca de los niños a quienes se les leía cuentos en casa, seguramente esto es un factor que debe estar influyendo en las grandes diferencias intragrupalas en cuanto a logros narrativos (Alarcón, 2004, p.10).

A propósito de las anteriores investigaciones, se logró conocer también acerca de cómo los estudiantes adquieren diversas experiencias en su contexto escolar, lo cual los conecta con nuevas realidades que hacen parte de su diario vivir. De tal modo, en la investigación denominada “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones” de Rivas, Leite, Cortés, Márquez & Pauda (2010) se analizan diferentes experiencias escolares desde las perspectivas de los alumnos y las alumnas de Pedagogía. Se trata de una investigación biográfica que parte de diversas narraciones biográficas que fueron realizadas por 32 alumnos y alumnas de la universidad de Málaga durante 3 años, las cuales se analizaron e interpretaron por el grupo de investigación del autor y algunos otros de los autores de manera colaborativa. Dichas autobiografías corresponden con el periodo escolar y el ingreso a la universidad de los autores y su interpretación se realiza teniendo en cuenta 3 ejes primordiales: la experiencia, los modelos de gestión del poder, diferenciando entre la gestión en el centro educativo y la gestión en el aula, y el conflicto.

Para lo anterior, se determinaron 6 categorías en las cuales se tuvieron en cuenta aspectos globales, transversales y, a su vez, significativos de todo el proceso escolar vivenciado por los narradores, esto si se tiene en cuenta que las diferentes experiencias escolares se han establecido como uno de los hitos más importantes en la vida de las personas, pues “las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia social, cultural, política, escolar (...) representan su comprensión del mundo y, por tanto, el modo en que van construyendo el sentido a su estar en el mundo (Goodson, 1996; Hargreaves, 1996a, 1996b; Goodson y Hargreaves, 1994; y MacLure, 1993)⁶ .

Se emplea el relato porque permite hacer visible y público todos aquellos acontecimientos que han vivenciado los sujetos en su mismo contexto, al igual que la biografía donde el sujeto narra su vida teniendo en cuenta diferentes momentos como la infancia y la adolescencia. “El relato biográfico se convierte así, en un acto de conocimiento de la realidad que cada sujeto vive en un entorno determinado” según lo mencionan (Hardy, 1968; MacIntyre, 1987; Mink, 1969; Sarbin, 1986; White y Epston, 1993; Rosaldo, 1993). Se dice entonces que “el marco escolar representa el lugar de encuentro biográfico en un sistema organizado. La construcción de las identidades personales representan los modos de afrontar el modelo de sujeto escolar instituido, rehaciéndole de acuerdo a las nuevas experiencias escolares” (Rivas, et al. 2010, p. 191), debido a que son los mismos estudiantes quienes construyen la realidad de su escuela por medio de las mismas historias personales.

De tal manera, las autobiografías de los estudiantes se interpretaron como aquella lectura que hicieron de todo el contexto institucional en el que han vivido en la escuela, al igual que con los otros contextos con que esta se relaciona según diversos factores como las condiciones sociales, el género y el nivel social entre los estudiantes. Se dice que estos estudiantes tenían características propias entre la población escolar, puesto que estudiaban Pedagogía a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, lo cual indicaba que se caracterizaban por

haber superado «con éxito» el proceso de escolarización, acceder a la universidad con una nota media no muy alta propia de los estudios de Pedagogía —que matiza su carácter de

⁶ Citados por Rivas, et al. 2010, p. 191

«exitosos»—, haber cursado al menos un año de Pedagogía, lo cual supone una mínima reflexión sobre el hecho educativo y su significado (Rivas, et al. 2010, p. 194).

Más aun, para el proceso metodológico, en una primera fase se tuvieron en cuenta entre las autobiografías de los estudiantes que participaron, aquellas que tenían mejor calidad narrativa, y los datos fueran más evidentes y las experiencias más significativas porque aunque todas las autobiografías eran relevantes ya que narran sus experiencias, se valoró como lo plantea Conle (2003) “la relación entre la historia como tal y la expresión narrativa de la misma, entendiendo que en esta relación hay elementos para la construcción de significados de forma mucho más rica”.

Por ende, se trabajó con 45 relatos autobiográficos al inicio de la investigación de los cuales 32 quedaron indicados para todo el proceso y, de esta manera, los autores debieron firmar una autorización donde permitían la utilización de sus biografías para la investigación, lo cual les dio la posibilidad de participar en la categorización, análisis e interpretación, puesto que los investigadores vieron pertinente que su punto de vista fuera parte del análisis, con el fin de valorar sus vivencias. Inclusive, seis de estos narradores se unieron a toda esta causa y finalmente terminaron solo tres.

Para la segunda fase, se realizó la categorización y el análisis de las autobiografías, con los listados temáticos emergentes de los relatos. “Estos consisten en extraer los diversos temas que aparecen de una forma lo más exhaustiva posible” (Rivas, et al. 2010, p. 195). También se realizaron tres bloques los cuales quedaron distribuidos de la siguiente manera:

1. Experiencia, la cual abarcó todas las actividades del centro educativo (tareas de casa, grupos de amigos, etc.)
2. Modelos de Gestión del poder, la cual ofrecía una mayor complejidad y luego la subdividieron en la gestión en el centro educativo y la gestión en el aula.
3. Conflicto, donde se evidenció que coinciden gran parte de los análisis anteriores.

A su vez, fue necesario elaborar seis categorías transversales las cuales mostraban otras cosas que aparecían en la información restante tales como: aspectos materiales (el espacio, tiempo y los

recursos), la reforma, la disciplina, etc. Para procesar esta información, se utilizó el programa de Nudist Vivo, el cual fue diseñado para los datos cualitativos; se respetó además la entidad de cada autobiografía donde se tuvo en cuenta “un sistema de codificación para identificarlas, manteniendo a salvo la identidad de los sujetos, ya que no contábamos con autorización para su publicidad” (Rivas, et al. 2010, p. 196).

Posteriormente, se presentaron los resultados más relevantes que se obtuvieron en la investigación con respecto al proceso de construcción de la identidad en el marco escolar, los cuales se estructuraron por bloques partiendo de:

- El juego de las identidades escolares personales: donde se logra evidenciar que la vida de los estudiantes de alguna manera se construye en la escuela, donde cada uno tiene diferentes vivencias las cuales giran en torno a sus amigos, juegos, relación con sus pares, etc.
- El juego de las identidades escolares-institucionales: en el marco institucional de la escuela se estructuran, algunas modalidades de participación donde se busca una interacción con el otro.

5. Escuela contemporánea e infancias.

Desde tiempos remotos en los cuales el hombre ha intentado comprender e interpretar su realidad, su mirada ha parcializado la información y la ha convertido en sólo un fragmento de eso que llamamos verdad. En esta labor investigativa, es posible plasmar una mirada de este asunto, que sólo será eso, una forma de acercarse a un saber. Ejercicio este de mirar a Otros, que también resulta ser un ejercicio de entender nuestra propia experiencia terrenal y llegar un poco a la comprensión de eso que somos como seres herederos culturales y sociales. Es entonces un proceso de indagar en esos Otros, para mirarnos a nosotros mismos. Puesto que “en este mundo de nuevo cuño⁷, a cada momento nos toparemos con un nuevo Otro, que poco a poco irá emergiendo del caos y de la confusión de nuestra contemporaneidad” (Kapuscinski, 2007, p. 27).

A propósito, se puede ver como la infancia está marcada por nuevos conceptos, nuevas formas de aceptación y una realidad diferente a la que vivía en otros tiempos; pues como lo menciona

⁷ De reciente creación.

Diker (2008) la humanidad ha tenido que vivir con los recién llegados, los nuevos siempre introducen una novedad al mundo, el ‘bebé’ siempre ha significado una ruptura, es decir, los niños siempre han representado un límite al saber del adulto y “es imprescindible preservar lo que es nuevo y revolucionario en cada niño, proteger la novedad que traen los recién llegados para producirla como algo nuevo en un mundo ya viejo” (p.14). Eso que trae consigo el nuevo ser, se convierte en un asunto indescifrable para los adultos puesto que ahora además de suscitar sorpresa, asombro se ubica en la radicalidad del desconcierto, unas niñas y niños que no caben dentro de esas categorías en las que se ha entendido la infancia, desde la modernidad.

En la actualidad,

los niños pasan de compartir actividades sociales, productivas, lúdicas, educativas, inclusive sexuales, de manera relativamente indiferenciada con los adultos, a ser reconocidos como sujetos que requieren atenciones y cuidados específicos, por lo cual deben ser segregados del mundo de los grandes (Diker, 2008, p. 19).

De otra parte, y según Skliar (2008), “al niño hay que completarlo pues es incompleto; el niño no “vale” en el presente de la infancia, sino en cuanto a su “futuro” ser” (p. 3); en esta misma línea, Meirieu (1998) menciona que el ser humano al nacer llega a un mundo desconocido y por medio de la socialización va interiorizando normas, valores y costumbres propias de cada cultura, y de esta forma se va familiarizando con el mundo. Así pues, el hombre se va completando por medio de la educación, una educación que es “la (tentación de) completud del otro, la (intención de) completamiento de los otros, la (necesidad de) hacer del otro aquello que el otro no está siendo, no estuvo siendo y, tal vez, nunca podrá estar siéndolo” (Skliar, 2008, p. 3).

En ese hacer al otro, hay una institución que históricamente se ha reconocido como escuela y aunque ésta actualmente tiende a ser modificada ya que existen varias críticas con respecto a su enseñanza tradicional, puesto que siempre se ha visto cómo en ella se "propone y realiza un modelo escolar basado en el autoritarismo, la motivación externa y en el trabajo individual" (Tonucci, 2002, p. 2); lo que se busca es que en dicho lugar se brinden espacios de investigación, experimentación, conocimientos y nuevas experiencias para los sujetos que hacen parte de ella, donde no sea el maestro quien tenga únicamente el conocimiento, sino que éste sea construido tanto entre maestro-estudiante a través de los aprendizajes significativos que se van obteniendo en su diario vivir.

De ahí que, es importante el reconocer la escuela como aquel lugar donde no solo se educa sino también se construyen nuevos aprendizajes puesto que esta juega un papel fundamental, ya que es uno de los primeros agentes socializadores de los niños; no en vano, las escuelas fueron creadas “para favorecer el desarrollo de los niños/as y servir de apoyo y ayuda a las familias en su gran cometido, educar a sus hijos” (De León, 2011, p. 3). Por tanto, en la familia se adquieren valores, se dan las primeras relaciones de vínculo-afecto y a partir de esto los niños van adquiriendo confianza, capacidades y habilidades las misma que se fortalecen en la escuela donde se encuentran más posibilidades de socialización; al respecto De León cita a Olivia y Palacios, las cuales dicen que la unión de familia y escuela “puede entenderse como la búsqueda de un equilibrio, puesto que el niño está recibiendo demandas diferentes pero a la vez complementarias, incidiendo positivamente en él como persona” (2011, p. 6) y así se contribuye a un desarrollo armónico y decisivo para su vida.

Claro está que, no solo educa la escuela, educa también la sociedad en general al transmitir mediante un currículo no formal, normas de comportamiento, valores de buen trato, formas de socialización, entre un sin número de actitudes que son necesarias para convivir en armonía con el otro. Por lo anterior, no se puede señalar a la escuela como aquel lugar donde ocurre todo lo malo y es la culpable de lo que está pasando, puesto que tanto la familia debe también involucrarse en la educación de sus hijos con el fin de articular la función de la escuela con la de los otros agentes educativos externos a esta, puesto que los adultos según la interpretación realizada por Hanna Arendt (1995), citada por Bolívar (2006) “han perdido la seguridad y la capacidad de definir que quieren ofrecer como modelo de vida a las nuevas generaciones”.

Sin embargo, en los imaginarios de las sociedades por lo general se ha creído que la escuela y la familia son espacios separados que no tienen ninguna relación entre sí; pero estas dos instituciones tienen similitudes ya que ambas de una u otra forma están llamadas a la formación de sujetos participes de una sociedad. Es así como la escuela juega un papel esencial puesto que se le ha delegado la responsabilidad de formar a los sujetos desde los diferentes ámbitos y saberes; y en el afán de abarcar lo que la sociedad le solicita no se puede detener en pensar sobre otros aspectos fundamentales de la formación educativa y moral.

Según Durkheim (1975), el Estado debe interesarse en la educación al ser una función social. Ante esto, él plantea que no por esto, el Estado debe monopolizar la educación, por el contrario

debe atender a ciertos parámetros que resultan de gran importancia, como: que ponga a disposición de la sociedad escuelas donde las familias puedan enviar a sus hijos, las cuales tengan como meta “adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a vivir” (p. 61). Así mismo, debe vigilar el funcionamiento de éstas y proporcionar y garantizar buenos maestros; y, finalmente, se señala que el Estado debe estar pendiente de que en la escuela se transmita el respeto hacia la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos.

Durkheim (1975), cita a Stuar Mill, el cual menciona que la educación engloba lo que el sujeto hace por voluntad propia y lo que los demás hacen con el fin de acercarse al perfeccionamiento. “Para que haya educación es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (p. 49), así pues, la educación después de cierta edad, no puede ser igual para todos los sujeto, pues en un principio la cultura enseña costumbres, normas y valores útiles para el desarrollo en la sociedad, pero tiempo después cada persona va tomando sus propias decisiones a partir de sus individualidades. Históricamente se ha visto como el educar ha estado determinado por el ideal de hombre que requiere la sociedad, ante fines económicos políticos y demás intereses que contribuyen a mantener un “equilibrio” social. Es así, como el individuo se acoge a lo que la sociedad requiere, dejando de ser así una supuesta tabla rasa y transformándose en un sujeto útil para la sociedad a la cual pertenece, de tal forma se evidencia que el mecanismo de la sociedad para ejercer para .influencia sobre el individuo, es la educación⁸.

Los aprendizajes no pueden reducirse a un agregado de conocimientos, debe ir mucho más allá planear desde la integralidad tanto académica como moral. Ésta última varía dependiendo la sociedad, pues es ésta

la que nos hace salir de nuestro aislamiento individual, la que nos obliga a tener en cuenta otros intereses que no son los nuestros propiamente dichos, es ella la que nos ha enseñado a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a canalizarlos, a limitarlos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales de fines más elevados (Durkheim, 1975, p.58).

En última instancia, cabe resaltar la importancia que ha tenido Finlandia en cuanto a la educación, puesto era el país más pobre del Norte de Europa, y actualmente ocupa uno de los

⁸ En la escuela o en la familia o en la ciudad.

primeros puestos en el ranking de los países más democráticos del mundo, es el país menos violento, ocupó el primer lugar en las pruebas PISA. La clave del desarrollo y el progreso de Finlandia es la educación, según Oppenheimer (2010) “se remontan a un edicto del arzobispo luterano Johanness Gezelius en el siglo XVII, que decía que ningún hombre que no supiera leer podría casarse” (p. 31), de tal modo, el sistema educativo en este lugar es totalmente gratis, cuentan con un alto nivel de capacitación de maestros, los cuales son una de las claves del éxito. En promedio hay un maestro por 12 alumnos y por aula hay tres maestras, una encargada del grupo, otra como asistente y una “especial”; los niños del grado primero se observan “sentados en grupos de cuatro, alrededor de mesitas- y una maestra asistente que observaba la lección sentada a un costado, en el borde de la ventana” (p.34), pendiente por si algún niño no entendía para acercarse a él a explicarle sin necesidad de interrumpir los demás compañeros.

Además, Oppenheimer (2010) menciona que los estudiantes que presentan bajo rendimiento reciben una atención especializada personal por parte de “maestras especiales”, si su situación no mejora son remitidos a escuelas de educación especial, donde la educación es adecuada para ellos. “La escuela pone especial énfasis en ayudar a los alumnos de los tres primeros grados, porque su desempeño al comenzar la escuela determina en gran medida su desempeño posterior” (p. 35); por otra parte, las escuelas de Finlandia cuenta con “Wilma” que es una plataforma virtual que permite la comunicación entre los padres de los alumnos y las maestras.

Otra de las claves del éxito de la educación en Finlandia es el medio ambiente de las escuelas, las cuales según Robert (2007) deben ser cálidas y acogedoras “el alumno debe sentirse en la escuela “como en su casa”. Toda divergencia entre la escuela y la casa debe ser borrada en la medida de lo posible” (p.3), en esta medida, los estudiantes de Finlandia cuentan con grandes aulas, en los descansos permanecen en pasillos decorados con sus propios trabajos, es un espacio limpio, que cuidan y respetan, tienen gran libertad para moverse (son autodisciplinados); referente a los ritmos de aprendizaje “en el jardín de niños (de 1 a 6 años) y en la educación preescolar (de 6 a 7 años) se pretende sobre todo despertar las aptitudes de los niños, sus habilidades, su curiosidad. Cada día es dedicado a una disciplina (música, deporte, actividades manuales o artísticas, lengua materna, matemáticas) pero los niños trabajan solamente durante la mañana, siempre de manera muy atractiva. La tarde es reservada al juego)” (p. 5).

6. Marco conceptual

Para delimitar la pregunta de investigación es necesario precisar algunos conceptos, como es el caso de infancia, el mismo que ha tenido diferentes apreciaciones a lo largo de la historia debido al contexto social. Ahora bien, en cuanto al término de infancia, ésta se entiende como una construcción social, la cual está determinada por el tiempo y el lugar en que se desarrolla. De tal forma, la infancia se define por el conjunto de normas, reglas y conductas que le atribuye cada sociedad, como lo afirma Gaitán (2006, p. 67) “ha sido precisamente su consideración como fenómeno histórico lo que ha sacado la infancia de la oscuridad y le ha dado realce tanto en la teoría como en las prácticas sociales”. Con respecto a esto Diker hace un acercamiento sobre la idea de infancia actual y parte de aquello que había antes del discurso de las infancias⁹, de acuerdo a unas categorías (la inocencia, dependencia, obediencia, etc.) establecidas por un saber moderno sobre la infancia. De esta forma, se concibe de una manera hegemónica lo que es la infancia, tanto que el hecho de instaurar una sola concepción de esta, conlleva a que se impida reconocer otras formas de vivir y ser niño. Como lo sustenta Diker (2008, p. 17)

(...) llevamos por lo menos tres siglos produciendo un saber acerca de la infancia (...) hoy ese saber se muestra ineficaz para dar cuenta de la multiplicidad de modos de transitar la infancia, de las maneras particulares en que tiene lugar el devenir infantil

De este modo, se puede ver que este concepto ha tenido cambios históricos y significativo, actualmente (siglo XXI) se trata de concebir a los infantes como sujetos con experiencias y expectativas diferentes a la de los adultos, es importante reconocer que no todos los niños se encuentran en iguales condiciones y, por tanto, no todos logran ser ciudadanos con los mismos derechos y obligaciones de los actores sociales.

Por consiguiente, es deber de las entidades públicas ayudar a que exista equidad para todos y es aquí donde la Escuela juega un papel fundamental, ya que es uno de los primeros agentes socializadores de los niños, puesto que ha sido encargada para enseñar a cada sujeto, para

⁹ El concepto de infancia no es homogéneo, se habla de múltiples infancias: en riesgo, infancia adultizada (...)

formarlo en cada una de las dimensiones que posee como persona con el fin de que se incorpore a la cultura a la cual pertenece, por tanto la escuela debe enseñar, puesto que esta ha sido su función porque

"Resulta evidente que la mejora escolar sólo es posible si la escuela, como organización, es capaz de aprender, no sólo en el caso de los individuos, como los profesores o los directores, sino de manera que la propia escuela pueda sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha" (Bollen, 1997:29).

De tal manera, las escuelas deben tratar de contribuir a una mejora continua para la sociedad, donde se piense más en formar ciudadanos críticos, reflexivos y responsables que se adapten más fácil a su contexto y que sean motivados por sus docentes ya que estos deben ser conscientes del papel tan importante que cumplen puesto que "Una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros" (Perkins, 1995, p. 218).

Otra noción esencial en dicha investigación es el concepto de maestro, el cual al igual que infancia ha tenido múltiples connotaciones y variaciones a través de la historia. Los primeros maestros fueron los griegos, los cuales eran esclavos, por lo general ancianos y eran designados "paidagogos"; su rol consistía en acompañar a los niños al sitio donde eran instruidos, aunque a veces lo hacían ellos mismos. A pesar de su condición, en Roma fueron reconocidos públicamente por su labor y Quintiliano, fue considerado el primer profesor oficial, entre otros maestros se distinguen: Sócrates, Platón, y Aristóteles; de esta manera "el maestro, sinónimo de sabio, ejerce gran influencia en el educando. Equipara su papel al de un padre que debe cumplir su misión de forma flexible, sin exceder su autoridad, pero sin dejarse manipular" (Rodríguez, s/f, p. 173).

Ahora bien, durante la Edad Media, los hijos de padres de clases altas recibían la educación por parte de monjes y en el siglo XII, aparecen las primeras escuelas, las cuales eran dirigidas por la iglesia. Seguidamente, en el Renacimiento, el maestro José Luis Vives, "se interesa por temas

tan diversos como el edificio escolar, la marginación, la guerra o los vicios sociales y su proyección social se tilda de pedagogo social” (Rodríguez. s/f., p. 174); además, durante ésta época se aumentaron las escuelas y se implementaron métodos educativos severos para los alumnos; y fue Erasmo de Rotterdam quien sugirió que el maestro debía tener una formación completa y un salario acorde a su labor, de tal modo que supiera más de lo que enseñara; también Lozano (1980), señala que el maestro es quien guía y organiza los saberes y el alumno deja de ser pasivo.

Luego, en la Edad Contemporánea, en el siglo XVIII se crea en Francia la primera Escuela Normal de Maestros y poco a poco se fueron expandiendo. El maestro debía tener una previa preparación y se empezó a luchar por cambiar la enseñanza tradicional en donde el maestro es autoritario y competitivo, por un maestro afectuoso, cordial, científico, pedagógico y humano que conozca las características de los alumnos con el fin de propiciar un buen ambiente escolar, al respecto Rodríguez (s/f) cita a Manjón (1846-1923), el cual expresa que no es “el mejor maestro el que más sabe, sino el que sabiendo lo necesario, tiene el don de saberlo enseñar, esto es, pensar y relacionar, y sobre todo de acrecentar el deseo de aprender, unido al método y hábito de estudiar y discutir” (p. 176), al respecto, Freire (2004, p. 44), señala que un maestro debe conocer como lo ven sus alumnos, para que de ahí pueda reflexionar y mejorar hasta llegar a corregir los aspectos negativos y conservar los positivos: “la manera en que me perciben los alumnos me ayuda o me perjudica en el cumplimiento de mi tarea como profesor, aumenta en mí los cuidados con mi desempeño”.

Finalmente, es importante precisar el concepto de Narrativa debido a que la investigación está enfocada en tal perspectiva. Los autores, nombrados a continuación son retomados por McEwan y Egan (1998), en su texto “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”, así pues, se dice que la palabra narrativa tiene raíz latina y según dichos autores, este concepto hace referencia “a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos «historia» y “narrativa” son sinónimos” (p. 5). Para otros autores, este término es asemejado con “discurso” y, por su parte, Chatman (1998) afirma que la narrativa está conformada tanto de historia como de discurso, porque contiene ciertos

elementos de ambos; en cuanto a la primera incluye sucesos, personajes y escenarios, y en referencia al discurso, éste puede ser oral, escrito, dramatizado o representado por otros medios.

En el mismo sentido, Herrenstein-Smith (1981) considera que la narrativa ha tenido definiciones muy limitantes, las cuales en su mayoría hacen referencia a la estructura de los textos, y ésta es mucho más que eso, puesto que también se compone de “una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de «contarle a alguien que ha sucedido algo»” (p. 228). Así pues, muchos investigadores pretenden hacer estudios sobre la narrativa en contextos escolares, pues según Elbaz (1990), ésta hace parte de la enseñanza y permite a los investigadores la indagación, pues se ha demostrado “que la narrativa parece ser una mediación natural entre cierto estudiante y el maestro en determinada clase y entre los estudiantes y los maestros en todas las escuelas en el mundo occidental” (McEwan y Egan, 1998, p. 7).

Además, la narrativa ha sido aceptada en el continente europeo porque tiene como esencia lo humano. Esto significa que al narrar se está poniendo en evidencia a través del lenguaje una reflexión sobre sí mismo y sobre la cultura a la que pertenece, de ahí la importancia de brindarle a los niños espacios para la narración, pues de lo contrario “se los convierte en tartamudos, en personas vacilantes, tanto en sus palabras como en sus actos” (MacIntyre, 1985, p. 216). En la narrativa siempre va a haber un intérprete, el cual debe situarse en el lugar del narrador para poder comprender lo que éste expresa. De tal modo, según McEwan y Egan (1998), las narrativas son un instrumento de gran valor, ya que transforma, pues solo comunicando ideas, vivencias, pensamientos, sentires, etc, el otro puede entender el mundo del narrador.

Ahora bien, más específicamente el enfoque biográfico-narrativo está obteniendo más predominio en los últimos tiempos puesto que “es una modalidad de investigación que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados” (García, Lubián, Moreno, s/f, p:1) y a partir de testimonios que dan a conocer un punto de vista personal, de éste modo se le está dando un valor importante a la palabra; además lo comprendido influye en la formación docente y su desempeño laboral.

7. Metodología.

El uso de las narrativas construidas por los niños se caracteriza por un enfoque de naturaleza cualitativa. Ella permite, dentro de otros aspectos, la descripción, el análisis y la evaluación de los datos de forma articulada y a profundidad, siendo el investigador el instrumento principal (Lüdke; André, 1986). La presente propuesta contempló infantes de 6 a 9 años de edad y tuvo como objetivo comprender la niñez en su doble condición: del niño que ingresa en un mundo cultural más amplio que la familia o del alumno como sujeto de su formación intelectual y personal (Sacristán, 1999). Partiendo del principio que permea toda la propuesta: para la primera infancia, las formas de narrar la vida constituyen un espacio de reconstrucción del mundo de la manera como ella lo ve, a partir de especificar su mirada globalizante, sincrética y holística.

En la perspectiva del enfoque de las narrativas de los niños, éstas se presentan como la forma más adecuada, dada la naturaleza del problema investigado, los objetivos del estudio, la subjetividad de los datos y la investigación y etapas de flexibilidad (Triviños, 2006). Esta investigación adopta los principios básicos del enfoque cualitativo, según lo descrito por Bogdan y Biklen (1994); Lüdke y Andrew (1986), prefieren este contexto por el significado que los niños dan a los hechos y a su vida, que es el foco del entorno natural del investigador, es la fuente directa de la constitución de la base de datos de búsqueda. El análisis de datos tiende a seguir un proceso inductivo. En otras palabras, la comprensión global del objeto investigado -la percepción de las escuelas de la infancia sobre sí misma- cuyo objetivo no es hacer frente a una hipótesis preestablecida, sino construir un escenario para establecer un diálogo que tenga en cuenta los actos reflexivos del otro, su comprensión y cómo sufre la acción del otro en las instituciones educativas que alojan el objetivo de su pleno desarrollo.

a) Escenario de investigación: La investigación tuvo como escenario la Escuela Básica Primaria de la Sede Pío XII de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo del municipio de Medellín, lugar donde se buscó conocer y obtener las evidencias principales que se requerían para el trabajo y por ende en una primera instancia se realizó un rastreo documental con el fin de observar y analizar el Proyecto Educativo Institucional PEI, por medio del cual se logra conocer los aspectos generales y específicos referentes a su contexto, donde la institución busca

el reconocimiento no solo de los directivos, docentes y estudiantes sino también de la comunidad en general.

Lo anterior, fue de gran ayuda para comprender que la investigación podría ser muy pertinente y arrojaría buenos resultados en este lugar debido a que la institución no solo se enfoca en brindar una mejor calidad en cuanto a la parte educativa, sino también en mejorar las condiciones del contexto que en ocasiones limita a sus estudiantes a ser ellos mismos y a ver la escuela como una nueva oportunidad para seguir adelante, pues como se pudo apreciar la filosofía “pretende formar seres capaces de participar en la transformación de la realidad, del ambiente, su medio personal y colectivo con un perfil social, laboral, educativo, productivo, competitivo, familiar y comunitario, que lo proyecten como un ser responsable de su propio desarrollo, que le permitan vislumbrarse como un ser íntegro e integral practicando los valores morales, el arte, el trabajo, la ciencia y la tecnología con ejemplos de concertación, respeto, participación, que sea capaz de superar las dificultades propias de la vida, frente a su cultura, frente al conocimiento científico, frente a las prácticas tecnológicas y la protección del medio ambiente.”

De igual manera, los datos fueron tomados en rondas de conversaciones con pequeños grupos de un mínimo de máximo (6) seis niños, que estudiaban en la institución seleccionada y además se utilizaron tres criterios principales para la elección de este lugar tales como:

1. Que la institución fuera oficial.
2. Que atendiera a niños de diferentes estratos sociales.
3. Que reuniera los tres niveles de educación: Preescolar, Educación Primaria y Secundaria, lo que permitía el diálogo en el contexto observado con los niños que ingresan a la escuela desde cero, con los que están en transición del preescolar a la escuela primaria, y con los que están en la escuela primaria y secundaria.

b) Procedimientos utilizados para la constitución de las fuentes de datos de la investigación:

•Técnica de recolección de datos: Como técnica de recolección de datos se diseñaron seis sesiones, las cuales tuvieron una duración de 1 hora y 1/2 aproximadamente, en las que se realizaron conversaciones con naturalidad, espontaneidad, juegos, trabajos grupales y realización de expresiones artísticas, pues lo que se ha pretendido es que todos pudieran contar-narrar de

diferentes formas aspectos relacionados con la institución en la que estudian a partir de procesos que privilegien el desarrollo de la imaginación en torno a las experiencias institucionales; de tal forma, se tomaron notas y registros fotográficos durante la realización de las actividades y de los trabajos realizados por los niños.

•Participantes en la investigación: Para dicho trabajo se tuvo en cuenta que cada niño estuviera interesado en participar de este proyecto el cual contaba con varios encuentros durante algunas semanas los cuales se realizarían en el horario académico, por lo que fue necesario contar con la ayuda de algunos maestros de cada grupo para la selección de estos teniendo en cuenta el compromiso y la responsabilidad para no descuidar sus deberes escolares; además era fundamental que los estudiantes contaran con el permiso de sus padres para hacer parte de esta investigación ya que no solo era estar ausentes por unas horas del aula de clase sino también participar de actividades donde se requerían fotos, videos y audios para la recolección de los datos. De acuerdo a lo anterior, las sesiones fueron constituidas por dos grupos de 6 niños. Así:

-1 Grupo de 6 niños de 6-7 años de edad.

-1 Grupo de 6 niños de 8-9 años de edad.

Con cada grupo se hizo una sesión inicial de una hora para establecer la comunicación y empatía de los niños, además los acudientes voluntariamente firmaban o no un consentimiento informado, donde se daba a conocer el grupo de investigación, el objetivo de la misma y cómo se iba a realizar el trabajo con los niños, al respecto dos de los niños no fueron autorizados por sus acudientes, ante lo cual se eligieron dos infantes diferentes.

c) Procedimiento de análisis de los datos: Debido al límite de 10 meses para la realización de la investigación (recolección, transcripción, análisis y preparación de publicación de resultados) el primer paso para la organización de los datos a ser analizados, fue la elección intencional y juiciosa de lo sucedido en las sesiones.

Por tanto, las sesiones contaron con registros fotográficos, de audio, video y notas que permitieron acceder con más facilidad a los comentarios realizados por los niños durante las diferentes actividades y momentos que se compartían en el lugar de los encuentros. Después de este proceso, se realizó el análisis del material recopilado en base a ciertas categorías definidas de la codificación de la lectura y la relectura de las transcripciones, en relación con los

principales temas o ejes. Las transcripciones, entonces, se convirtieron en un resumen de las sesiones, que permitieron destacar lo que pueden enseñarnos los niños acerca de ellos y acerca de la escuela en cada uno de los grupos. Una vez decidido el foco, de acuerdo con las preguntas de mayor interés para la investigación, se trató de identificar temas y categorías principales en la fase de interpretación de los datos, donde además se tuvo en cuenta los diarios de campo realizados por las investigadoras durante los encuentros con los estudiantes.

Las categorías que emergen de esta etapa del trabajo, fueron guiadas por los propósitos y por los referentes teóricos utilizados en la discusión y análisis de la investigación. Los datos recogidos pueden, eventualmente, retornar a los grupos de niños, para que cada uno pueda complementar o cambiar algo, siempre utilizando un lenguaje accesible para el grupo, además de las posibilidades expresivas y de la imaginación de los niños de 6-9 años de edad, pero deben ser cotejadas con otras investigaciones similares.

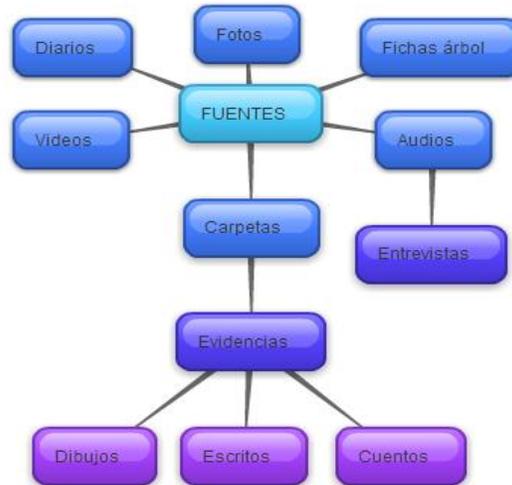
8. Resultados y análisis.

Las diferentes licenciaturas de la Universidad de Antioquia tienen como norte brindar a los maestros-as en formación una educación con pertinencia, contextualizada a las demandas y cambios del contexto, lo que exige, ineludiblemente no negarse a la posibilidad de reflexionar sobre asuntos de interés que se relacionan con asuntos del aprendizaje y la enseñanza y que, a su vez, son situaciones cotidianas que pueden intervenir en dichos hechos, en aras de formar un profesional de la educación abierto y competente, capaz de asumir los más diversos problemas, influencias y demandas de la infancia y la escuela en la sociedad moderna.

En la actualidad, la investigación hace cada día más factible la aproximación a ese deseado equilibrio al que nos referimos cuando hablamos del ser integral y pleno, siempre y cuando la atención al desarrollo a todos sus facultades cerebrales comiencen desde temprana edad. Así pues, para la presente investigación fue necesario pensarse sobre la manera en que se realizaría todo este proceso teniendo como punto de partida una metodología pertinente en la cual se logrará incluir a los niños participantes, ya que ellos eran el foco fundamental para darle una buena orientación a este trabajo; fue así como se llevaron a cabo seis sesiones y los datos (ver fig. 2) obtenidos fueron de registros fotográficos, videos, audios, diarios de campo realizados por las maestras en formación después de cada encuentro, de las fichas de un árbol que cada niño realizó

(en donde en las raíces y el tallo escribían lo que no les gustaba de la escuela, en las hojas lo que más les gustaba y en los frutos lo que quisieran cambiar), y de las carpetas en las cuales quedaron plasmados todos los trabajos realizados durante todo el proceso de la recopilación de datos y el trabajo de campo.

Fig. 2



8.1 Categorías.

Para el proceso de análisis se tuvieron en cuenta algunas categorías (ver Fig. 3) o temas relacionados con la escuela que surgen en un primer momento de un análisis cualitativo que se da a partir de la recopilación de la información obtenida en los registros de las sesiones, en las cuales se evidencia que los niños hacen más énfasis en esto ya que son temas significativos para ellos según las vivencias y experiencias obtenidas en la institución: maestro, interacción entre pares, didácticas/contenidos, espacios y juego.

Fig. 3



8.1.1 Maestras y maestros: Un buen maestro es “el que no ayuda a portarnos bien”

El maestro en cuanto a su función, debe promover en el individuo una comprensión de las fuerzas y los movimientos sociales de su tiempo, donde genere en el alumno la importancia de valorar cada cosa que le pertenece, de hacerse partícipe en la toma de decisiones que lo comprometan en cuanto al estado económico, social y político al cual pertenezca, puesto que “el maestro se convierte en un facilitador, orientador, guía, acompañante, confrontador y desequilibrador dentro del proceso de aprendizaje” (Restrepo, 1993, p. 17), al respecto uno de los niños hace referencia al maestro como facilitador, pues menciona que "es el que nos ayuda a aprender, a disfrutar las clases (se refiere a educación física)".

Es evidente que la mayoría de niños tienen la concepción de que el maestro es autoritario, coincidiendo con Philippe Ariés mencionado por Gallo (1999, p.14), quien señala que "hasta el siglo XIX puede establecerse una relación entre disciplina, protección y humillación (...), el soporte de ese vínculo era la autoridad suprema de un personaje al que se le suponía un saber acerca de cómo disciplinar a un niño". De tal forma, en la obra de teatro realizada durante una de las sesiones, se logra evidenciar que el estudiante que representaba al docente era el que decía en todo momento qué hacer, les dio clase de matemáticas e hizo varias operaciones en el tablero y le preguntaba a los estudiantes el resultado, además el maestro estaba de pie y los alumnos sentados, lo que demuestra su superioridad, de tal manera como cuenta Borja al citar a Duschatzky (1999, p. 78-79) la escuela en ocasiones se torna mecánica y controladora, es necesario cambiar esto propiciando espacios de participación y de proyección.

Otra de las características que mencionan los infantes respecto a los maestros son los castigos, pues si miramos un poco en el pasado se puede ver que los niños debían prestar mucha atención dentro del aula de clase ya que de no hacerlo, estaban expuestos a ser reprendidos de una manera no muy pertinente, como era el castigo físico, el cual era usado en tiempos pasados por algunos docentes, ya que al parecer era una práctica aceptada puesto que la escuela era considerada un lugar no solo para aprender sino también para corregir a los niños y “con razón justa quieren

producir aversión por la infracción en el castigado, disuadir a los potenciales infractores, valorar la normatividad y promover la rehabilitación” (Gallo, 1999, p. 222).

En consecuencia, los niños en sus narraciones escritas manifiestan que: "cuando llegamos tarde nos regañan y nos pone nota en el libro de disciplina", "(...) cuando nos portamos mal, el profe nos regaña y nos manda para el salón (...)", en efecto según Gallo (1999) sugiere que los maestros en cambio de hacer uso de los castigos deben promover la responsabilidad y el autocontrol en sus alumnos, buscando una mejor educación con miras en que estos sean personas de bien para la sociedad a la cual pertenecen. Por tanto, el maestro debe estar comprometido con aquellas manifestaciones que implican su práctica educativa para que mediante esto logre crearse una misión responsable con la educación puesto que “el maestro es la persona más importante porque de él depende el futuro bienestar de la humanidad (...) la enseñanza es la más elevada de las profesiones” (Quintero y Giraldo, 2006, p. 182).

De igual modo, el maestro cumple un papel fundamental en las diferentes experiencias y vivencias que los estudiantes adquieren en la escuela y por consiguiente debe darse a la tarea de conocer las necesidades de cada individuo, para tener un mayor acercamiento a todo lo que carecen, además no solo deben tener como función transmitir conocimientos sino también actuar sobre las problemáticas que allí se presenten, teniendo como objetivo no solo conocer sino también comprender lo que está sucediendo y el porqué de lo que está pasando, ya que los niños los ven como “un amigo, que nos ayuda a aprender y nos enseña cosas nuevas para la vida”.

Por lo anterior, es importante que el maestro se preocupe por el vínculo que puede establecer con sus estudiantes al hacer del saber algo humano y mediante la palabra lograr que el otro encuentre en él un referente a seguir pues como lo mencionan Quintero y Giraldo (2006, p.150) “es necesario humanizar la educación (...) hacer de ella un acto permanente de palabra: decir lo que se espera, lo que se desea, lo que se teme; explicar para encontrar razones; escuchar para acercarse a la verdad propia y a la del otro”.

Por tanto, es muy importante que el vínculo con el otro se logre a través del lenguaje para que sea un acto humanizado, ya que los niños resaltan y recuerdan con agrado los maestros más significativos y les atribuyen cualidades y características positivas, por ejemplo: "(...) mi primera profesora se llamaba Luisa (...)", "(...) mi profe se llamaba Consuelo y esa fue mi vida en el

jardín (...)", y en los cuentos que realizaron se encontró lo siguiente: "mi presente fue muy bueno porque conocí un profesor nuevo que nos dio física y nos va a seguir dando", "entre a preescolar desde los 5 años, me tocó con la profesora Ana Luz¹⁰ una profesora muy creativa, era muy amable" y en una de las entrevista al preguntarle a uno de los niños qué era lo que más le gustaba de la escuela respondió: "mi profesor es José Luis, él nos hace reír también es muy recochôn (sic), a veces es muy serio".

Redondeando, en esta categoría los niños manifiestan aspectos positivos de sus maestros, pero también expresan situaciones que les gustaría que mejoraran. Ellos dan cuenta de cómo es el comportamiento de algunos maestros para con ellos y la manera como les hablan o se dirigen, el hecho de que sus maestros los traten bien, les brinden afecto, confianza y respeto es más que suficiente para que sean también personas muy significativas para ellos y, por el contrario, si la relación que establecen con ellos es de autoridad, los niños los ven como interacción entre pares.

8.1.2 Interacción entre pares: "Me gusta la escuela porque puedo jugar con mis amigos".

López (2010) menciona que desde el nacimiento hay una socialización con el medio, el primero es la interacción con la familia, el barrio y vecinos, "esa manera de actuar se va aprendiendo poco a poco, en contacto con el medio, observando el comportamiento de los otros" (p.3); el segundo medio de socialización es la escuela, allí los niños comienzan a compartir con diferentes personas, con otros niños de distintas culturas, lo cual influye de gran manera en "la adquisición de habilidades, actitudes y experiencias que, sin duda influirán en su adaptación futura (...), contribuyendo a la adaptación social, emocional y cognitiva" (Clemente, et al. s/f, p.2). Los niños consideran relevante la interacción con sus compañeros, puesto que en conversaciones manifiestan "me gusta venir a la escuela porque aquí puedo jugar con mis amigos y no me tengo que quedar encerrado como en mi casa".

De tal forma, según de León (2011, p. 3) las escuelas fueron creadas "para favorecer el desarrollo de los niños/as y servir de apoyo y ayuda a las familias en su gran cometido, educar a sus hijos". Por tanto, en la familia se adquieren valores, se dan las primeras relaciones de vínculo-afecto y a partir de esto los niños van adquiriendo confianza, capacidades y habilidades las cuales se fortalecen en la escuela donde se encuentran más posibilidades de socialización, "porque para

¹⁰ Nombre figurado.

el niño, es el primer contacto con la sociedad: el colegio es una “sociedad” en miniatura” (López, 2010, p. 2), al respecto uno de los niños narra “la escuela me da la posibilidad de hacer nuevos amigos, por eso me gusta venir”, evidenciándose así, la importancia que ellos le ven a la escuela y una de las motivaciones por las que les gusta asistir a ésta.

Por otra parte, es evidente que los niños ya han establecido ciertas características de comportamientos sociales positivos y negativos, pues al preguntarles cómo eran sus amigos en la escuela respondieron: “algunos son molestones, otros mentirosos, agresivos y otros son buena gente”. “El conjunto de interacciones nos va a permitir que los individuos convivan de forma cordial y amistosa, basadas en ciertas reglas aceptadas por los integrantes de la sociedad y en reconocimiento por el respeto de todos los ciudadanos” (López, 2010, p. 2).

En consecuencia a lo anterior, la escuela debe brindar espacios para la socialización y potenciar habilidades de relación. “Esta enseñanza tiene que hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otras materias, es decir de un modo directo, intencional y sistemático” (Rivas, s/a, p. 284), puesto que los niños ven la escuela como el lugar donde pueden hacer amigos y negarles estos espacios sería difícil para ellos, ya que ven la escuela como un espacio adecuado para conocer y relacionarse con otros niños, pues en las entrevistas realizadas, uno de los infantes narra: que van a la escuela “para aprender, para conocer amigos y jugar con ellos”, y en una de las actividades se expresa que “me gusta entrenar karate y por eso me gusta la escuela, porque puedo jugar con mis amigos esto”, y en uno de los cuentos redactan “(...) mi segunda escuela fue la Pío XII me gustó mucho porque estaba con mis compañeros que siempre están conmigo”.

8.3.1 El juego: “Quiero una escuela donde podamos jugar, aunque también estudiar”.

El juego infantil según Redondo (2007, p. 3), es una actividad social, placentera y estimulante en donde se manifiestan distintos comportamientos espontáneos. De este modo, los niños consideran el juego como una de las experiencias más significativa de la escuela, al expresar: “(...) nos gusta ir a descanso porque jugamos fútbol, cuando entramos de descanso no me gusta porque se acaba el juego (...)”, “(...) voy a la escuela, ahí aprendo, como y juego”; así mismo, éste autor habla de varias teorías acerca de juego, algunas de ellas son: el modelo cognitivo de Piaget (1932), para éste el juego es una función cognitiva de exploración, un mecanismo de relajación y diversión que se relaciona con el desarrollo de conocimientos a partir de normas y de la interacción con los demás, coincidiendo con algunos estudiantes que narran: “el descanso es

muy bueno, porque podemos jugar con nuestros amigos y disfrutar del patio”, “en el parque infantil puedo jugar y disfrutar con mis amiguitos el descanso”.

Por otra parte, Bruner (s/f), expresa que el juego es una actividad comunicativa de interacción, en la que se reestructuran conocimientos, permite expresar lo que se quiere, lo que se siente, lo que se piensa y se desea. De ahí, la importancia de implementar en las sesiones distintos juegos que permitieron que los niños se expresaran con una mayor facilidad y menos temor; también se puede ver que éste tiene una estrecha relación con el pensamiento y el lenguaje, ya que el juego libre con instrumentos facilita destrezas cognitivas, motrices, habilidades y fluidez verbal.

Igualmente, el juego es un escenario donde se presentan imaginarios y se pueden adquirir roles, como lo hicieron los infantes en la obra de teatro interpretada por ellos en una de las sesiones asignándose los roles que iban a desempeñar como fue el portero, el maestro y los alumnos; allí dieron a conocer características relevantes de cada uno, en lo cual se pudo observar que “la escuela se convierte en un espacio que oprime el sentido lúdico, creativo, crítico y participativo de la comunidad educativa” (Borja, 2011, p. 176).

En la misma línea, según Bruner (s/f) existen funciones fundamentales en el juego, una de ellas es que los niños pueden constantemente modificar y crear intenciones según el medio y los instrumentos que tengan a su alcance, haciendo uso de la imaginación. Al respecto los infantes dicen: “en descanso jugamos fútbol con tarro”, “no me gusta que nos quiten los tarros y balones”, de modo que al quitarles los balones, ellos se las ingenian para poder practicar su juego favorito, aunque en ocasiones también les quitan los tarros, y les toca recurrir a otro tipo de juegos, porque “el niño que juega plenamente, con determinación propia y activa, y que persevera hasta que se lo impide la fatiga física, será seguramente un hombre completamente decidido, capaz de sacrificarse para promover su propio bienestar y el de los demás” (Cañón, et al. 1990, p. 57).

De tal modo, y como lo menciona Pas Bagdadi (2006, p. 36), el juego libre, a diferencia del juego dirigido por los adultos, desempeña una función clara en la construcción de la propia identidad; debe ocupar un lugar importante en la vida infantil y no ser considerado como un simple pasatiempo, sino más bien como un modo compatible con el sistema psico-físico para aprender a conocer y para convertirlos en personas capaces de ser autónomas y de relacionarse

con más facilidad con los demás como se evidencia en los escritos de los niños cuando dicen: "Me gusta la cancha porque puedo jugar futbol y compartir con mis amigos".

Por otra parte, Bruner (s/f) hace referencia a que la participación de los adultos no altera el desarrollo de los juegos y que por el contrario los enriquece. Así, gracias a éste aporte, se puede ver la importancia que tiene el acompañamiento en los juegos, ya que la presencia y estímulos de adultos gratificantes y flexibles con un buen nivel de interacción y de comunicación los favorece, brindándoles un espacio de participación e integración con los demás.

Por tanto, se pudo evidenciar en uno de los encuentros lo significativo que es para los niños el contar con el apoyo de sus docentes en los juegos que realizan ya que en una conversación uno de ellos relata: “quiero una escuela donde podamos jugar, aunque también estudiar pero que no todo sea estudio que haya más tiempo para compartir con los demás y que los profesores también disfruten con nosotros de los espacios que hayan”; pues como lo menciona " (Mateos, 2008-2009) “la manera según la cual el estudiante entienda y perciba su vida escolar, va a condicionar, en gran parte, su integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal” (p. 286)

Por consiguiente, es necesario que el juego este fundamentado en la vida escolar de los estudiantes debido a que por medio de él no solo se contribuye a un mejor desarrollo de los niños sino que este les da la posibilidad de desarrollar su creatividad y así lograr realizar diferentes acciones que pueden ser muy favorables para el resto de la vida como puede ser la resolución de problemas y la interacción con los demás.

8.1.4 Espacios: “Los salones son muy aseados y limpios (...), los colores son muy bonitos”.

Para hablar de espacios en la educación y más aún si se piensa desde la propia escuela, es necesario conocer más a fondo una mirada diferente desde los mismos historiadores, urbanistas o investigadores sobre este concepto puesto que “el espacio se define como un lugar para ubicar la escuela. Este lugar se nos representa como lo que vemos y delimitamos, una extensión definida por las dimensiones de lo alto y lo largo. Esta visión de escuela y lugar, si bien nos viene de la educación y de la pedagogía, es desde la arquitectura desde donde se afina su sentido y lo hace por medio de ciertas gráficas, líneas y dibujos (Quiceno, 2009, p.14).

Sin embargo, en la actualidad el espacio se relaciona más con lo económico y político, el poder y el saber e incluso con los problemas de la cotidianidad y el conocimiento, por ende se trata de implementar estos nuevos enfoques con nuevas estrategias pedagógicas para la construcción de nuevos espacios escolares. Sin embargo, para los niños el espacio es aquel lugar donde se pueden divertir, distraer de todo lo que viven en las aulas de clase y además se convierten en los lugares más significativos para disfrutar su estadía por la escuela, pues manifiestan que: “en el patio podemos estar con los amigos, allí no nos regañan y siempre nos sentimos muy bien”.

Teniendo en cuenta que “los espacios educativos significativos son ambientes de aprendizaje que favorecen la adquisición de múltiples ‘saberes’ y fortalecen las competencias necesarias para enfrentar las demandas crecientes del entorno” (Puche et al. 2009, p. 87) es necesario comprender que dichos espacios se convierten más en escenarios de aprendizajes el cual tiende a ser estructurado, es allí donde se generan gran variedad de experiencias lo cual se convierte en algo retador para los niños por medio de las diferentes situaciones que se presentan, claro está que estos espacios ayudan a construir nuevos y diferentes aprendizajes que se constituyen más para ellos como experiencias de vida para ser recordadas por mucho tiempo, puesto que ellos desearían: “pasar más tiempo en la escuela porque en la casa paso encerrado”.

Así pues, y retomando a Acaso & Nuere (2004), “la arquitectura del espacio educativo es el primer recurso que se utiliza para transmitir un determinado mensaje a través del lenguaje visual en los contextos educativos” (p. 210). Sin embargo, se debe empezar a ver la escuela no solo como aquel edificio que se caracteriza por tener aulas, pizarras, sillas, etc, sino también como aquel lugar que posee diferentes espacios y puntos de referencia donde sus estudiantes disfrutan estar allí cada día, porque les permite adquirir nuevas experiencias y a su vez disfrutar de lo que los salones no les permite como es el estar con sus compañeros y hablar de lo que les gusta y es importante porque expresan que: “A mí me gusta el patio, los amigos y las tareas”.

En cierta medida, “el espacio es lo extenso, y nunca lo intenso o lo interior, que es como en la actualidad hay que representarse el espacio” según (Deleuze y Guattari, 1993, p. 28) pero, es precisamente aquí donde hay que detenernos a observar con más claridad lo que el espacio significa para aquel sujeto que hace parte de la escuela, puesto que mientras ellos lo ven como una nueva oportunidad para disfrutar de lo cotidiano que se vive allí y que además puede ser

transformado en algo diferente a lo ya existente como por ejemplo “escuela con piscinas, zonas verdes y animales”, el concepto de espacio para el adulto aún sigue siendo la estructura física que conforma la escuela y la hace diferente de otros lugares pertenecientes a la sociedad.

Retomando a Robert (2007) el cual menciona que en el éxito de la educación en Finlandia influye el medio el cual debe ser cálido y acogedor, al respecto uno de los niños relata que “el lugar que más me gusta son los salones porque son muy aseados y limpios (...), los colores son muy bonitos y es muy divertido estar en la sede Pío XII”, de tal modo se puede deducir que un ambiente acogedor motiva a los niños a estudiar y a asistir a la escuela.

8.1.5 Didácticas y contenidos: “Prefiero que no den tanta clase, porque hay algunas aburridas”.

Teniendo en cuenta los diversos encuentros realizados con los niños durante este tiempo, se logra evidenciar como las metodologías empleadas en la escuela con respecto a los contenidos que se les brindan diariamente, no son del todo los más significativas para ellos, puesto que aún se vivencian prácticas tradicionales las cuales han sido empleadas a lo largo del tiempo donde se busca propiciar un conocimiento más mecánico que significativo para el estudiante; y para ellos las clases se convierten en “aburridas, siempre nos enseñan lo mismo y nunca hay cosas nuevas” debido a que “La formación del sujeto en la escuela primaria responde, por tanto, a representaciones derivadas de las disciplinas relacionadas con la escolaridad.” (Hernández, 2007, p.174).

De ahí, se hace entonces un pequeño recuento sobre el momento en el que se instauró la escuela en la sociedad, la educación del niño antes de la escuela no era un asunto de preocupación en la vida social, ya que la familia asumía las prácticas de crianza. El estado declaraba que la educación pública primaria iniciaba a los 7 años de vida: (...) La etapa inicial del proceso educativo general y sistemático, a la que toda persona, sin discriminación alguna, tenía derecho a partir de los siete 7 años de edad. (Decreto 1710-1963).

A partir de esta edad, múltiples saberes de diverso orden entraron con la pretensión de impartir ciertas prácticas de enseñanza, a través de diferentes contenidos, metodologías, estrategias y procesos de evaluación para generar conocimientos, valores, comportamientos y actitudes en los niños y niñas, tanto así que las estrategias utilizadas desde los 30 hasta principios de los 60 estaba

basada en la repetición oral y escrita con el objetivo de fijar los conceptos de forma memorística, pareciera que la consigna “la letra con sangre entra” fuera la más utilizada para aquel entonces, debido a que si el alumno prestaba atención y aprendía los contenidos como se les enseñaba su castigo sería rígido y muy doloroso.

Por otro lado, las planas eran también una de las formas como los docentes evaluaban a sus niños, pues consideraban que el saber escribir bien y llenar una hoja con el contenido que exigían era la mejor manera de que a los alumnos no se les olvidara lo que se les iba enseñando y de este modo aprendieran los números y las figuras geométricas que era donde más frecuentemente aplicaban este método. En cuanto a la manera de calificar y evaluar las tareas de los niños, se utilizaban estrategias que aún permanecen vigentes, puesto que en esa época se utilizaban letras o números los cuales definían si estaba bien o mal realizado el trabajo que ellos hacían, y esto aún se conserva, además con relación a las calificaciones uno de los niños expresa “me gusta sacar buenas calificaciones” teniendo así la concepción de que si se saca buenas notas es un buen estudiante, de lo contrario será considerado mal estudiante. La escuela primaria se convertía entonces en el segundo lugar donde el niño continuaba siendo normalizado, habituado a las condiciones, doctrinas, rutinas y normas socialmente aceptadas de la época; muchas de las cuales aún prevalecen pues el no prestar atención y no escribir en sus cuadernos como la maestra lo indica los lleva a quedarse atrasados y para ellos esto es muy malo porque aunque les gustaba estudiar, lo malo es que les colocan muchas tareas y poco es el tiempo para compartir con sus amigos además de que les borran muy rápido el tablero.

Lo anterior fue importante retomarlo antes de la realización del análisis de la presente categoría, puesto que anteriormente muchas prácticas de enseñanza y metodologías que se implementaban en la escuela se creían fundamentales para la educación de los alumnos y aunque el tiempo ha pasado, actualmente se puede evidenciar que aun estas prácticas siguen arraigadas en la sociedad, lo cual fue evidente en uno de los encuentros cuando los niños realizaban una representación de cómo era un día en la escuela y uno de ellos que era quien hacía las veces del coordinador hace lo siguiente: “pasaba vigilando al maestro y a los alumnos y a éstos últimos les decía “pongan atención para que tengan buenas calificaciones y sean más inteligentes”.

Así pues, se retoma dicha categoría donde la didáctica es definida por De La Torre (1993) citado por Carvajal (s/f) como “una disciplina reflexivo- aplicativa que se ocupa de los procesos

de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados” (p.4), igualmente cita a Vallalpando (1970) el cual se refiere a éste concepto como “la parte de la pedagogía que estudia los procederes para conducir al educando a la progresiva adquisición de conocimientos, técnicas, hábitos así como la organización del contenido” (p. 4). De esta manera, puede considerarse la didáctica como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como fin la obtención de conocimientos, los niños tienen la concepción de que la escuela es el lugar donde se obtiene el conocimiento, manifestando que van a la escuela “para aprender muchas cosas, por ejemplo que las flores y los arboles liberan el oxígeno y que es muy importante no pelear con los compañeros” y “voy a la escuela a prender cosas nuevas en clase de la profe”.

Tanto así que en la básica primaria el juego, el decorado, el pintar, punzar, colorear, pegar y recortar, se fue convirtiendo en la forma ideal para que el niño adquiriera gran parte de su aprendizaje, según esto los niños retoman algunas de éstas características que eran practicadas en el jardín, por ejemplo: “a los cuatro años estaba en el jardín de los niños y escribía, jugaba, y paseaba”, lo cual para ellos era algo muy divertido porque este tiempo era más de conocer, explorar y disfrutar; “(...) en jardín hacíamos dibujos, nos leían cuentos y jugábamos después (...)”, puesto que la lectura de cuentos, el juego libre, de roles y simbólico les permitía relacionarse con los demás e interactuar con ellos, pero ya en la primaria su pensamiento iba cambiando puesto que decían que deseaban que en la escuela “no den tanta clase, porque hay algunas que son muy aburridas (...) ciencias, español”, que lo que prefieren de la escuela es “que no haya clase”.

Según lo anterior, los niños disfrutaron cuando estuvieron en jardín por las didácticas utilizadas, y al ingresar a la básica primaria las metodologías utilizadas cambian totalmente, pasan de ser niños activos a niños pasivos los cuales deben estar sentados escuchando al maestro y por eso la materia que más les gusta a la gran mayoría es educación física, porque están en un espacio diferente al salón, al aire libre, pueden correr, saltar, gritar: “me gusta ir a educación física (...)”, “voy a la escuela para estudiar, para jugar en el descanso, y hacer física y librarme de los oficios”.

9. Conclusiones

Teniendo en cuenta las significaciones construidas narrativamente por niños entre 6 y 9 años de edad acerca de la Escuela Primaria Pío XII de Medellín, se puede decir que durante las

diferentes actividades se logró evidenciar que la mayoría de los infantes hicieron énfasis en experiencias que han sido significativas tanto de manera positiva como negativa para cada uno de ellos en su paso por la escuela, además de expresar aspectos relacionados con la maestra, con sus amigos, contenidos académicos trabajados y haciendo énfasis en el juego, los cuales son elementos fundamentales que deben tenerse en cuenta cada vez que se desea conocer que piensan los niños de la escuela y el contexto de esta, puesto que " las diversas dimensiones y elementos que conforman la experiencia escolar del alumnado hacen que el significado y valor que se dé a la institución no sólo se defina en términos de satisfacción/insatisfacción, agrado/desagrado" (Mateos, 2009, p. 288).

Ahora bien, con relación a los significados que les atribuyen los niños investigados a los ambientes educativos y escolares que los acogen en la Institución Educativa se puede decir que a través de las narrativas los niños pusieron en evidencia cantidad de prácticas, recuerdos significativos o poco agradables, percepciones, conocimientos e información, en donde a lo largo de lo vivenciado han ido construyendo nociones de escuela y de aspectos relacionados con ésta no tan positivos. Por tanto, a partir de lo que dicen los niños se busca una resignificación de la escuela, que se convierta en un espacio agradable para los infantes; que su voz sea tomada en cuenta; que se propicien medios, instrumentos y se elijan estrategias para trabajar a partir de las particularidades, necesidades e intereses de niños, para así favorecer la socialización, el desarrollo y se contribuya a la construcción de conocimientos a partir de experiencias significativas.

Sin embargo, se podría decir también luego de haber escuchado en varias ocasiones a los niños que muchos de los docentes de la actualidad siguen pensando que las mentes de sus estudiantes son únicas y exclusivamente para llenarlas de datos, los cuales hay que afianzar por medio de la repetición mecánica, lo cual obliga a que cada sujeto realice de manera individual su trabajo y la interacción con sus pares sea muy escasa; debido a que el único interés que puede evidenciarse es que los contenidos sigan siendo memorizados y no construidos de una manera significativa, puesto que la memorización es la garantía que ellos tienen para asegurarse que la comprensión y la eficacia de su trabajo ha tenido éxito. Pensamiento que fue forjado y escrito en los manuales de la enseñanza de 1940 y que a pesar del tiempo no ha cambiado.

Claro está que, luego de las actividades realizadas y los resultados obtenidos en la presente propuesta investigativa, se puede pensar entonces que no todo está acabado en el campo educativo puesto que si en las instituciones educativas las maestras y los maestros dan la posibilidad a los niños de expresarse podrán reflexionar y cambiar ciertas prácticas tradicionales que aún perduran en la escuela a causa de un efecto de continuidad normalizada que ha estado arraigado en nuestra sociedad durante mucho tiempo.

Finalmente, se considera necesario tener presente dentro de las instituciones educativas el implementar las narrativas como una metodología de trabajo tanto fuera o dentro del aula de clase, ya que se puede conocer por medio de estas aquello que los niños están pensando de la escuela, lo que los motiva y lo que los limita a ser ellos mismos puesto que el no sentirse presionados puede generar en ellos confianza para hablar con más libertad de lo que viven diariamente en este lugar y más si se tiene en cuenta que por medio de las narrativas los sujetos pueden sentirse partícipes de la sociedad a la que pertenecen y que en muchas ocasiones les brinda poca importancia y se olvida que son sujetos de derechos.

10. Recomendaciones

Una vez finalizado el proyecto investigativo que tuvo lugar en la Básica Primaria de la Sede Pío XII de la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo, se logra evidenciar que el tema de las narrativas puede ser muy importante para trabajarlo en el contexto escolar teniendo en cuenta que puede ser utilizado no solo en la básica primaria sino también en la secundaria, ya que se convierte en una herramienta que le permite al individuo expresar cada uno de sus sentires sin afectarle su parte subjetiva puesto que no lo obliga a decir lo que los otros esperan sino lo que él realmente siente según el tema que se esté trabajando.

De tal modo, consideramos que las narrativas deben tenerse en cuenta en otros proyectos de grado a futuro que se deseen implementar en la Universidad y en el grupo de investigación, puesto que éstas pueden ser muy útiles al momento de recolectar la información que se necesita para darle continuidad a todo este proceso porque no solo le permite al investigador conocer lo que está buscando sino también involucrarse en lo que el otro está contando.

A su vez, creemos que las instituciones educativas, en este caso la mencionada anteriormente debe tener en cuenta los resultados que arrojó dicha investigación con el fin de observar, conocer y reflexionar sobre los aspectos que los niños tuvieron en cuenta de su escuela en el momento de este trabajo, donde no sólo hablaron de la estructura física, sino también de la relación que tienen con sus pares, docentes y la importancia que con el pasar del tiempo ha tenido o no la escuela para ellos en sus diferentes vivencias.

Así pues, se recomienda que la escuela trate de implementar muchos espacios de juego con una intencionalidad, puesto que como ya se mencionó con anterioridad, el juego tiene grandes beneficios y por medio de éste también se pueden construir conocimientos; además los niños ven el juego como una forma de diversión y de interacción con sus compañeros y disfrutan al máximo el descanso que es el espacio utilizado para practicarlo, donde a su vez desearían que sus maestros compartieran con ellos momentos de este porque en ocasiones es muy difícil que se integren con sus estudiantes.

De tal manera, no solo es importante sino necesario formar educadores infantiles que interioricen tanto el juego como la creatividad como la forma más libre de expresión del ser humano; ya que para los niños es muy satisfactorio poder expresarse abiertamente y sin escuchar juicios de valor por parte de sus profesores o demás personas que intervienen en su formación inicial; pues la capacidad de crear sensaciones personales y nuevas experiencias, pueden reflejar y consolidar la salud emocional cada uno de ellos.

11. Preguntas.

- ¿Puede la escuela cambiar la visión que los niños tienen de ella, por medio del trabajo con las narrativas?
- ¿Será posible que la escuela trate de mejorar el ambiente escolar y sus prácticas tradicionales luego de conocer los resultados de dicha investigación?

12. Referencias bibliográficas.

Acaso, M., Nuere, S. (2004) El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad* 2005, vol. 17 205-218.

Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigación cuantitativa en la educación. Una introducción a la teoría de los métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1982.

Bolívar, Antonio. *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. Universidad de Granada. *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 119-146. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf

Bollen, R. (1997): *La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político*. En Reynolds, D. y Otros: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Ed. Santillana. Madrid.

Borja, Makyelin. (2011). *La narrativa como instrumento para la reflexión educativa*. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, pp. 171-183.

Bruner, Jerome. (s/a). *Capítulo 11: Juego, pensamiento y lenguaje*.

Carvajal, Margarita. (2009). *La didáctica*. Fundación Academia del Dibujo Profesional.

Clemente, Rosana; Regal, Raquel; Górriz, Ana & Villanueva, Lidón. (S/F). *Interacción social entre iguales: comprensión de normas socioconvencionales y morales*. España: Universitat Jaume I. Recuperado el 20 de abril de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/19.pdf>

De León, Beatriz. 2011. *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y Responsabilidad de los niños/as*, Universidad de Barcelona. Recuperado el 2 de mayo de 2014 de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf

Diker, Gabriela (2008). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Durkheim, Émile. (1975). Educación y sociología. Barcelona: Península.

Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo. 2004. Recuperado el 2 de mayo de <http://www.webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/materias/epistemologia/lecturas/freire.pdf>

Gaitán, Lourdes. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. Política y Sociedad. Vol. 43 Núm. 1: 63-80. Recuperado el 14 de septiembre de 2014, de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO0606130063A/22657>

Gallo, Héctor. Usos y abusos del maltrato: Una perspectiva psicoanalítica. 1998. ISSN 2344-8644. Recuperado el 18 de abril de 2015 de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16122>

García, M^a Rosario; Lubián, Patricia & Moreno, Ana. (s/f). La investigación biográfica narrativa en educación. Universidad Autónoma de Madrid-España. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf

Jackson, Philip. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

Jaramillo, Clemencia (2001). Breve historia de Antioquia. Fundación Ratón de biblioteca. Medellín. P. 50-72.

Jaramillo, Leonor (2007). Concepción de Infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte n° 8, diciembre-2007 ISSN 1657-2416. Recuperado el 4 de mayo de 2014 de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>

Kapuscinski, Ryszard (2007). Encuentro con el otro (Trad. Agata Orzeszek). Barcelona, Anagrama-crónicas. 98 páginas. ISBN: 978-84-339-2580-0.

López, Concepción. (2010). “Relaciones sociales en la escuela”. En: Revista digital Innovación y Experiencias Educativas. No 37, diciembre-2010. ISSN 1988-6047.

Lozano, Claudio. (1980). La escolarización: Historia de la enseñanza. Barcelona: Montesinos.

Lüdke, Menga & André, Marli. (1986) Investigación en la educación: enfoques cualitativos. Sao Paulo: EPU.

Mateos, Tania. Cuestiones pedagógicas: la percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. Universidad de Sevilla. 2008/2009.

Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Nueva York, 1998. Recuperado el 20 de mayo de 2014 de <http://arte.unicen.edu.ar/secretarias/academica/catedra/dinamica/unidad7/clase7.pdf>

MacIntyre, A. (1985). Después de la virtud. Universidad de Notre Dame Press. USA.

EN (2009). Desarrollo Infantil y Competencias en la primera infancia: Creando espacios educativos significativos con los niños. Documento 10. Revolución Educativa Colombia Aprende. Bogotá, Colombia.

Meirieu, Philippe. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Editorial Laertes.

Quiceno, Humberto. Espacio, arquitectura y escuela. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto 2009.

Quintero, Marina & Giraldo, Juan. (2006). Sujeto y Educación: Hacia una ética del acto educativo. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Redondo, M. Ángeles. El juego infantil, su estudio y como abordarlo. No 13, diciembre del 2008; p. 1-8. ISSN 1988-6047.

Rivas, Ángela. (S/f). Habilidades sociales y relaciones interpersonales. Recuperado el 20 de abril de http://www.feaps.org/biblioteca/sexualidad_ydi/22_habilidades.pdf

Oppenheimer, Andrés. (2010) ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro. Mexico: editorial Penguin Random House.

Perkins, D. (1995). La escuela inteligente. Gedisa. Barcelona.

Robert, Paul. (2007). La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso “cada alumno es importante”. Recuperado de http://www.otraescuelaesposible.es/pdf/secretos_finlandia.pdf

Rodríguez, Juana. El maestro y las instituciones educativas. (s/f). Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_12.pdf

Sabuco, Assumpta; et al. Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. En: Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 17, No 1 (enero-abril 2013); p. 141-157. ISSN 1989-639X (edición electrónica).

Sacristán, J. Gimeno. El alumno como invención. Puerto Alegre. Artmed, 2005.

Skljar, Carlos. (2008). Infancia y discursos sobre la niñez. Trazos de una relación sin rumbo.

Simposio “La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro”: 2004: México. El discurso narrativo de niños en edad escolar: el caso de las construcciones atributivas.

Triviños, Adalberto. (1992). Introducción a la investigación en ciencias sociales: la investigación cualitativa en la educación. Sao Paulo: Atlas

Talou, Carmen; Borzi, Sonia; Sánchez, María J. & Iglesias, María C. Compartiendo la vida escolar: ¿Qué piensan los niños? En: Orientación y Sociedad; No. 4, 2004; ISSN: 1851-8893.

Tonucci, F. (2010). Investigar en la escuela. Recuperado el 1 de septiembre de <http://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/francesco-tonucci-investigar-en-la-escuela.pdf>

13. Anexos.

CATEGORÍA FUENTE	MAESTRO	INTERACCIÓN CON PARES	DIDÁCTICAS/ CONTENIDOS	ESPACIOS	JUEGO
<p>Fotos</p> 		<p>-“La escuela me da la posibilidad de hacer nuevos amigos, por eso me gusta venir”</p> 		<p>-“Quiero una escuela on piscina, zonas verdes y animales”.</p>  <p>Desean que la escuela sea una cancha con arquerías y definiciones.</p>   <p>“Mi lugar favorito es la cancha”</p> 	<p>-“En el parque infantil puedo jugar y disfrutar con mis amiguitos el descanso”</p>  <p>Obra de teatro: representando el descanso jugando con un tarro.</p> 
<p>Diarios</p>	<p>-En la obra de teatro (el profesor) expresó “es difilcil ser profe, yo me</p>	<p>- “A mí me gusta el patio, los amigos y las</p>	<p>Se realizó un conversatorio en el que los pequeños</p>	<p>- “A mí me gusta el patio, los</p>	<p>-“no deberían de haber salones, sino canchas, patio y piscinas para que</p>

	<p>iría si me pusieran a ser profe”.</p> <p>-En la obra de teatro (el coordinador) dijo: “me gusta ser coordinador porque está pendiente de los niños y le dice lo que pasa a los padres”.</p> <p>-En la obra de teatro el maestro era quién decía a los niños en todo momento qué hacer, les dio clase de matemáticas e hizo varias operaciones en el tablero y le preguntaba a los estudiantes el resultado; cuando los alumnos estaban hablando les decía “sí hablan mucho, les mando nota a la mamá citándola y los pongo a firmar el libro de disciplina”.</p> <p>-En algunos momentos manifestaban que la coordinadora era muy regañona y siempre les hacía anotaciones en el libro de disciplina.</p> <p>-Por otro lado, durante la 3 sesión algunos niños manifestaron que la profesora les dijo que se iban a quedar atrasados y que hasta podían perder el año (por el hecho de ir a nuestras actividades)</p> <p>-Aunque los niños mostraban mucho entusiasmo para realizar las diferentes actividades, tuvieron momentos donde se sentían presionados por su docente ya que esta pensaba que el trabajo realizado era poco valido y como tal le estaba dando poca importancia a este, tanto así que les insinuaba a los niños que podrían quedarse sin descanso o incluso atrasados.</p>	<p>tareas”.</p> <p>-Me gusta venir a la escuela porque aquí puedo jugar con mis amigos y no me tengo que quedar encerrado como en mi casa”.</p>	<p>expresaron aspectos relacionados con la escuela como: “voy a la escuela a prender cosas nuevas en clase de la profe”.</p> <p>- “A los cuatro años estaba en el jardín de los niños y escribía, jugaba, y paseaba”.</p> <p>Por otra parte estaba el coordinador que pasaba vigilando al maestro y a los alumnos y a éstos últimos les decía “pongan atención para que tengan buenas calificaciones y sean más inteligentes”.</p> <p>El juego permitió que los niños se expresaran más libremente: ¿para qué vas a la escuela? “Para estudiar, para jugar en el descanso, y hacer física y librarme de los oficios, aunque me aburro un poco porque en las clases siempre nos enseñan lo mismo y nunca hay cosas nuevas”;</p> <p>¿qué prefieres de la escuela? “que no den tanta clase, porque hay algunas que son muy aburridas (...) ciencias, español”.</p> <p>¿Qué prefieres de la escuela? “Que no halla clase”.</p> <p>-Durante diferentes actividades los niños manifestaban que les gustaba estudiar, pero lo malo era que colocaban mucha tarea y borraban muy rápido el tablero.</p>	<p>amigos y las tareas”.</p> <p>-“Me gustaría pasar más tiempo en la escuela porque en la casa paso encerrado”.</p> <p>-“En el patio podemos estar con los amigos, allí no nos regañan y siempre nos sentimos muy bien”.</p> <p>- “No me gustan los baños, porque huelen muy maluco”</p>	<p>todos nos divirtiéramos mucho más”.</p> <p>-“El descanso es muy bueno, porque podemos jugar con nuestros amigos y disfrutar del patio”.</p> <p>-“Quiero una escuela donde podamos jugar, aunque también estudiar pero que no todo sea estudio que haya más tiempo para compartir con los demás y además que los profesores también disfruten con nosotros de los espacios que hayan”</p>
<p>ENTREVISTAS (AUDIOS)</p> 	<p>-¿Para ti que es un buen maestro?</p> <p>“El que no nos deja tantas tareas, que nos ayuda a portarnos bien”.</p> <p>-¿Crees que hay maestros malos en la escuela? Sí, porque a veces no nos dan clase y por eso es malo”.</p> <p>¿Qué enseña un buen maestro en la escuela?</p> <p>“lo que debe enseñar para que todo sea bueno”.</p> <p>-¿Cómo es el maestro en la escuela?</p> <p>“amables, aunque algunos son gritones, algunos recochones, otros serios”.</p> <p>-¿Hay malos profesores en la escuela?</p> <p>“Sí”.</p> <p>-¿Qué es un mal maestro?</p>	<p>-¿Para qué se va a la escuela?</p> <p>“Para aprender, para conocer amigos y jugar con ellos”.</p> <p>-¿Cómo son tus amigos de la escuela?</p> <p>“algunos son molestos, otros mentirosos, agresivos y otros son buena gente”.</p> <p>-¿Cómo son los amigos de la escuela?</p> <p>“Son amigables, divertidos”.</p>	<p>-¿Qué prefieres de la escuela?</p> <p>“que no den tanta clase, porque hay algunas que son muy aburridas (...) ciencias, español”.</p> <p>-¿Por qué te gusta venir a la escuela?</p> <p>“Porque nos enseñan matemáticas que es mi materia favorita”.</p> <p>¿Cuáles materias te gustan más y qué te gustará que te enseñaran? “Me gustan todas, me gusta que me enseñen matemáticas, porque ahí uno aprende a dividir, a multiplicar, sumar, restar y eso me divierte mucho”.</p> <p>¿Para qué vas a la escuela?</p> <p>“Para estudiar, para jugar en el descanso, y hacer física y</p>	<p>¿Qué prefieres de la escuela?</p> <p>“Los computadores, los salones, la tienda, el patio”.</p>	<p>-¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela?</p> <p>“que no nos lleven a física”</p> <p>-¿Para qué vas a la escuela?</p> <p>“Para estudiar, para jugar en el descanso, y hacer física y librarme de los oficios”.</p>

	<p>"Es cuando regaña a uno y no está haciendo nada, por ejemplo que está haciendo una tarea y la profe lo regaña sin ningún motivo".</p> <p>-¿Qué enseña un buen maestro en la escuela?</p> <p>"A leer, a escribir y cosas nuevas".</p> <p>-¿Cómo es el maestro en la escuela?</p> <p>"Muy bien, siempre nos ayuda a aprender, a disfrutar las clases (física)".</p>		<p>librarse de los oficios".</p> <p>-¿Qué prefieres de la escuela? "Que no haya clase".</p> <p>-¿Tus papás te ayudan con las actividades escolares?</p> <p>"Si, me ayudan en las tareas difíciles, me ayudan mucho".</p> <p>-¿Para qué vienes a la escuela?</p> <p>"Para aprender muchas cosas, por ejemplo que las flores y los arboles liberan el oxígeno, que es muy importante no pelear con los compañeros".</p>		
<p>-Conversatorio: "Lo que más me gusta de mi escuela"</p>   	<p>- "A mí me gusta que nos den física, el profe es bueno".</p>	<p>- "Lo que más me gusta de la escuela es la educación física y el descanso, porque puedo compartir con mis compañeros"</p> <p>Cómo son tus amigos de la escuela? "algunos son molestos, otros mentirosos, agresivos y otros son buena gente"</p>	<p>- "Lo que no me gusta es que siempre no pongan música".</p> <p>- "Me gusta ir a educación física y comparar en la tienda".</p>	<p>- "Quisiera que tengan más vigilancia".</p> <p>- "Me gustaría que la escuela tuviera cancha sintética".</p> <p>- "A mí no me gusta el baño porque es muy desordenado".</p> <p>- "Lo que no me gusta de la escuela es el baño porque no hay papel..."</p> <p>- "Yo quiero cambiar la cancha por una sintética que tenga los arcos y las definiciones".</p> <p>- "Yo cambiaría la cancha por una sintética".</p> <p>- "A mí lo que me gustaría cambiar de la escuela es el patio por una cancha sintética con piscina".</p> <p>- "Quiero cambiar la cancha".</p> <p>- "Me gustaría quitarle el patio para ponerle una cancha de grama".</p> <p>- "Yo quiero cambiar la cancha por una cancha sintética para jugar futbol".</p> <p>- "Lo que no me gusta es que el patio es muy pequeño para poder divertirnos"</p>	<p>- "No me gusta que nos quiten los tarros y balones".</p> <p>- "No me gusta que nos quiten los tarros y balones en el descanso".</p> <p>- "Lo que me gusta es la cancha porque me puedo divertir".</p> <p>- "Me gusta la cancha porque puedo jugar futbol y compartir con mis amigos".</p>



CAPETAS (EVIDENCIA DE ACTIVIDADES)

	MAESTRO	INTERACCIÓN CON PARES	DIDÁCTICAS/ CONTENIDOS	ESPACIOS	JUEGO
<p>ESCRITOS</p> <p>“Un día en la escuela”</p>	<p>-“El profe es muy recochón y nos hace reír, pero a veces parece a doña Graciela”.</p> <p>-“cuando llegamos tarde nos regañan y nos pone nota en el libro de disciplina”.</p> <p>-“(…) cuando nos portamos mal el profe nos regaña y nos manda para el salón (…)”.</p> <p>-“(…) nos portamos mal y nos ponen nota en el cuaderno (…)”.</p> <p>-“(…) cuando llego tarde una profesora nos regaña”.</p> <p>-“(…) mi mejores profesoras son Mercedes, Ligia, Natalia, las quiero”.-“(…)La profesora Margarita nos enseñó a sumar, restar, escribir” Juan Pablo.</p>	<p>-“Me gusta entrenar karate y por eso me gusta la escuela, porque puedo jugar con mis amigos esto”.</p>	<p>-“Todos los días empezamos con español y matemáticas”.</p> <p>-“(…) cuando entramos salimos a física (…), después entramos estudiamos ética y religión (…)”.</p> <p>-“Me gusta sacar buenas calificaciones”</p> <p>-“(…) cada lunes hacemos matemáticas y español y sociales (…)”.</p>		<p>-“En descanso jugamos futbol con tarro”.</p> <p>-“(…) nos gusta ir a descanso porque jugamos futbol, cuando entramos de descanso no me gusta porque se acaba el juego (…)”.</p> <p>-“(…) cuando el descanso juego Dragon Ball Z (…)”.</p>
<p>CUENTOS</p> 	<p>TÍTULO: MI HISTORIA DEL PASADO.</p> <p>-“(…) A los 5 años ingrese a la pio XII, estudie con Mercedes y tuve problemas con ella porque me portaba mal, pero ya no me porto mal (…)”.</p> <p>TÍTULO: MI PRIMERA ESCUELA, MI SEGUNDA ESCUELA Y MI PRESENTE.</p> <p>-“Mi primer escuela fue la guardería que fue la mejor porque me cuidaron como si fuera su hijo (… mi primera profesora se llamaba Luisa”.</p> <p>-“Mi presente fue muy bueno porque conocí un profesor nuevo que nos dio física y nos va a seguir dando”.</p> <p>TÍTULO: MI VIDA EN LA ESCUELA.</p> <p>-“Entre a prescolar desde los 5 años, me tocó con la profesora Amparo unas profesora muy creativa, era muy amable”.</p> <p>-“(…) entre a segundo con la profesora Paula (… entre a</p>	<p>TÍTULO: MI PRIMERA ESCUELA, MI SEGUNDA ESCUELA Y MI PRESENTE.</p> <p>-“Mis mejores amigos fueron Yeison, Juan José, Juan David, Sebastián y María Camila (… mi segunda escuela fue la Pio XII me gustó mucho porque estaba con mis compañeros que siempre están conmigo”.</p>	<p>TÍTULO: MI PASADO.</p> <p>-“El Samuel Barrientos es bueno, ordenado y mi materia favorita es inglés”.</p> <p>TÍTULO: QUE RECUERDO DE MI PASADO.</p> <p>-“(…) en prescolar problema porque yo ya sabía todo lo que me enseñaban”.</p> <p>TÍTULO: MI VIDA EN LA ESCUELA.</p> <p>-“(…) en prescolar ya sabía leer y escribir, sumar, restar”.</p> <p>TÍTULO: MI VIDA EN EL JARDÍN.</p> <p>-“(…) en jardín hacíamos dibujos, nos leían cuentos y jugábamos después (…)”.</p> <p>-“(…) cuando estaba en primero me gustaba mucho estudiar, ir a educación física (…)”.</p> <p>TÍTULO: YO CUENTO MI VIDA.</p>	<p>TÍTULO: CÓMO FUE MI VIDA EN LAS ESCUELAS.</p> <p>-“(…) sigo estudiando aquí en esta escuela tan bonita”.</p> <p>TÍTULO: MI VIDA EN LA ESCUELA.</p> <p>-“(…) teníamos un patio solo para los de prescolar”.</p>	<p>TÍTULO: LOS RECUERDOS.</p> <p>-“Me divierto mucho con mis amigos y aquí mi mejor amigo es Andrés (…)”.</p> <p>TÍTULO: YO CUENTO MI VIDA.</p> <p>-“(…) voy a la escuela, ahí aprendo, como y juego”.</p>

	<p>segundo con la profesora Patricia (...) eran más gritonas”.</p> <p>-“Mi profesor es José Luis, él nos hace reír también es muy recochón, a veces es muy serio” Yeison.</p> <p>TÍTULO: MI VIDA EN EL JARDÍN.</p> <p>-“Mi profesora se llama Sandra, lloré el primer día”.</p> <p>-“(…) en prescolar me regañaron porque no hacía las sumas que me enseñaba la profe”.</p>		<p>-“(…) voy a la escuela, ahí aprendo, como y juego”.</p> <p>-“(…) en primero aprendí a sumar, restar y las letras; en segundo aprendí divisiones por una cifra, multiplicar y los números abreviados; en tercero aprendo a dividir por dos cifras y los ángulos de matemática, en sociales estoy con sólido, líquido y gaseoso y en sociales con los países y departamentos”.</p>		
<p>Fichas árbol</p>  	<p>-“De la escuela me gusta las profesoras que enseñan mucho”.</p>		<p>-“Mi lugar preferido es los salones porque puedo estudiar, porque puedo aprender”.</p> <p>-“De la escuela me gusta las profesoras que enseñan mucho y nosotros aprendemos mucho (...)”.</p>	<p>-“El lugar que más me gusta de mi escuela es el patio porque me divierto con mis amigos, me gusta comprar en la tienda (...)”.</p> <p>-“El lugar que más me gusta de mi escuela es la cancha porque podemos jugar futbol y basquetbol (...)”.</p> <p>-“Mi lugar favorito de la escuela es el parque porque podemos jugar y divertirnos con mis amigos”.</p> <p>-“El lugar que más me gusta es el patio y la tienda porque me divierto”.</p> <p>-“Me gusta la cancha porque puedo divertirme jugando futbol haciendo fisica”.</p> <p>-“Mi lugar preferido son los salones porque puedo estudiar, porque puedo aprender”.</p> <p>-“Mi lugar favorito es la cancha porque es un lugar bueno, uno puede jugar futbol y porque es un lugar tranquilo y es un lugar para compartir”.</p> <p>-“El lugar que más me gusta son los salones porque son muy aseados y limpios (...), los colores son muy bonitos y es muy divertido estar en la sede Pío XII”.</p> <p>-“A mí me gusta la cancha porque puedo jugar futbol, porque la cancha es muy divertido”.</p> <p>-“el lugar que más me gusta de la escuela le sirve a todas las personas y todos podemos hacer uso de ella (...) la tienda”.</p> <p>-“El patio es un lugar donde uno puede jugar, y es negro (...) el patio”.</p>	<p>-“Me gusta la cancha porque puedo divertirme jugando futbol haciendo fisica”.</p> <p>“El lugar que más me gusta de mi escuela es la cancha porque podemos jugar futbol y basquetbol (...)”.</p>