



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

LOS NIÑOS TOMAN LA PALABRA:

NARRATIVAS INFANTILES SOBRE LAS ESTRUCTURAS DE ACOGIDA

TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN  
PEDAGOGÍA INFANTIL

ANGIE KATHERINE BOTERO VALLEJO

MARÍA ALEJANDRA VALLEJO PINO

PROFESOR ASESOR

DOCTOR GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

SECCIONAL ORIENTE

2018



### Facultad de Educación

1. RESUMEN.....	4
2. PALABRAS CLAVES .....	4
3. INTRODUCCIÓN .....	4
4. OBJETIVOS.....	7
4.1 General.....	7
4.2 Específicos .....	7
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
5.1 Antecedentes.....	7
5.1.1 Plano internacional.....	8
5.1.2 Plano nacional.....	10
5.1.3 Investigaciones en el ámbito local.....	12
5.2 Formulación del problema.....	14
5.3 Pregunta de investigación.....	16
5.4 Contexto.....	16
6. MARCO TEÓRICO.....	17
6.1 Estructuras de acogida y empalabramiento.....	17
6.2 Investigación fenomenológica.....	19
6.3 Experiencia vivida.....	21
6.4 Las narrativas.....	22
6.5 Investigación biográfico-narrativa.....	23
6.6 Inicios de la investigación biográfico-narrativa.....	24
6.7 La investigación biográfico-narrativa en educación.....	27
7. METODOLOGÍA.....	29
7.1 Nuestro método: un estudio de caso. Una apuesta por escuchar sus historias.....	29
7.2 Técnicas, instrumentos y estrategias: un reto por descubrir al otro.....	30
7.3 Situaciones de aprendizaje: espacios acogedores de participación.....	32
7.3.1 Color a color, voy pintando mi familia.....	34



7.3.2 La escuela al aire.....	35
<b>Facultad de Educación</b>	
7.3.3 Protagonizando mi territorio.....	37
7.4 Recolección de la información: atesorando vivencias.....	38
7.5 Análisis e interpretación de la información: descubriendo historias.....	39
8. HALLAZGOS.....	40
8.1 Las raíces que me cobijan.....	40
8.2 La morada del aprendizaje.....	44
8.3 El territorio que se habita.....	46
9. COMPROMISOS ÉTICOS.....	51
10. REFLEXIÓN AUTOBIOGRÁFICA.....	52
10.1 Mi apuesta por la escuela.....	53
10.2 Un camino cultivado.....	55
11. CONCLUSIONES.....	59
12. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	60
13. ANEXOS.....	64
13.1 Anexo 1: Página web.....	64

**Índice de tablas**

Tabla 1: situaciones de aprendizaje.....	33
--	----



### Facultad de Educación

Este trabajo de pregrado presenta las percepciones, los sentimientos y las experiencias acerca de la familia, la escuela y el territorio, de niños y niñas en los grados de transición B y primero A de la Institución Educativa La Paz del municipio La Ceja, Antioquia. Esta investigación cualitativa tiene un enfoque biográfico-narrativo que utiliza el estudio de caso como método, mediado por situaciones de aprendizaje como estrategia didáctica. Las técnicas empleadas para recolectar la información son: la observación participante, la entrevista dialógica y los grupos focales. Además, como instrumentos de registro contamos con los diarios de campo y la transcripción de entrevistas en memos mediante el software ATLAS.ti. Todo esto con el fin de permitirnos escuchar las percepciones de los niños frente a sus experiencias de vida en estos tres espacios.

## 2. PALABRAS CLAVES

Investigación biográfico-narrativa, estructuras de acogida, experiencia vivida, narrativas.

## 3. INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte del interés por observar, leer, escuchar, recolectar e interpretar con una mirada epistémica las narrativas de los niños y las niñas sobre sus experiencias iniciales en las estructuras de acogida: la escuela, la familia y el territorio. Para tal objetivo, se diseñaron tres situaciones de aprendizaje vinculadas a la expresión gráfico-plástica, a la



En este orden de ideas, se buscó a través de la Investigación biográfico-narrativa en educación recobrar las voces de los niños, además de intervenir pedagógicamente desde lo oral, lo gráfico y lo corporal con estudiantes de transición y primero entre los cinco y ocho años de edad, pertenecientes a la Institución Educativa La Paz, en La Ceja, Antioquia, propiciándoles prácticas donde los niños narraran sus vivencias en cuanto a lo que dicen, sienten y piensan acerca de las estructuras de acogida.

Para la construcción de este trabajo se realizó una revisión documental de estudios académicos precedentes, relacionados con la temática de narrativas infantiles en torno a las estructuras de acogida. La búsqueda se llevó a cabo en repositorios universitarios en el interior y en el exterior del país, en bases de datos y en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En la organización de la sección de antecedentes se determinó revisar y destacar cinco estudios internacionales, cinco nacionales y cinco locales o de nuestra Facultad de Educación, para brindar una panorámica general del estado de las investigaciones en los diferentes ámbitos en relación con esta temática.

1 8 0 3

Los conceptos que fundamentan el ejercicio investigativo son: la investigación biográfico-narrativa desarrollada con autores tales como Paul Ricoeur, Christine Delory-Momberger y Gabriel Jaime Murillo; las estructuras de acogida y el *empalabramiento* abordadas por



Respecto a la metodología, se optó por una investigación cualitativa con un enfoque biográfico-narrativo, visto a través de un estudio de caso, apoyado en situaciones de aprendizaje como estrategia didáctica. Las técnicas de recolección de la información fueron: la observación participante, la entrevista dialógica y los grupos focales. Los diarios de campo y la transcripción de entrevistas en memos se emplearon como instrumentos de registro. Para el análisis de la información se utilizó el software ATLAS.ti y en el proceso de interpretación se triangularon las voces de los niños con las de los autores que fueron nuestros referentes.

En cuanto a los hallazgos se identificaron las categorías correspondientes a las estructuras de acogida: *codescendencia* (familia) y *corresidencia* (escuela y ciudad), que cobran expresión en los capítulos: “Las primeras raíces que me cobijan”, “La morada del aprendizaje” y “El territorio que se habita”. Para terminar, se comparte una reflexión autobiográfica, donde cada una de las investigadoras narra sus experiencias en el trayecto de formación como licenciadas en pedagogía infantil.



**Facultad de Educación**

**4.1 General**

Relatar los decires, sentires y pensares expresados por un grupo de niños en los grados de transición B y primero A en la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia, acerca de la familia, la escuela y el territorio como estructuras de acogida.

**4.2 Específicos**

- Propiciar el *empalabramiento* de los niños acerca de las estructuras de acogida a través de situaciones de aprendizaje.
- Interpretar a partir de la información recolectada las percepciones de los niños frente a las estructuras de acogida.
- Reflexionar sobre las transformaciones que se han dado a lo largo de nuestro proceso formativo como licenciadas en pedagogía infantil.

**5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

**5.1 Antecedentes**

El interés por reivindicar las voces de los niños se ha ido construyendo en los últimos años, a través de la experiencia narrativa en distintos campos y en la formación escolar. Lo que ha permitido desarrollar distintas investigaciones en el plano internacional, nacional y local, fundadas en las historias de vida y en la etnografía escolar, acerca de las percepciones que construyen los niños en sus primeras interacciones en los espacios de la familia, la escuela y el territorio. Por lo anterior, presentamos a continuación una selección de algunas



### **5.1.1 Plano internacional.**

Desde una perspectiva macro hemos revisado algunos avances investigativos desarrollados en el plano internacional acerca de los espacios de socialización comprendidos por las infancias a través de las narrativas.

Gil y Jover (2000) en su texto *Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil*, abordan desde la filosofía de la educación, la posibilidad de narrar la vida y la educación, relatada por los niños de primaria acerca de cómo viven y cómo les gustaría habitar su mundo. Este trabajo aporta a la investigación por su enfoque narrativo como constructor de identidad desde la experiencia autobiográfica del niño y también por observar y escuchar de manera atenta las voces de la infancia del presente y no los recuerdos de los adultos sobre su infancia. No obstante, estos autores no profundizan las tres estructuras de acogida, puesto que solo desarrollan la escuela, además la población objeto de estudio abarca desde los seis a los doce años, mientras que nuestra investigación se focaliza en dos grupos que van desde los cinco a los ocho años de edad.

Por otra parte, Alegre (2015) en su trabajo de maestría *¿Qué es la familia? La percepción de los niños de 5 años sobre las familias*, recoge las apreciaciones acerca de la familia que tienen veinticinco niños del colegio San Juan Bautista de Burianda, en la provincia de Castellón, España. Esta propuesta fue construida en tres fases: una de indagación sobre el



concepto, otra de profundización sobre el tema y, por último, la evaluación sobre lo

**Facultad de Educación**  
aprendido, utilizando la expresión gráfica, la entrevista, y los datos oficiales para la obtención de la información. Sin lugar a dudas, Alegre se centra solo en la familia, donde implementa técnicas que se aplican en nuestra metodología como las entrevistas, la revisión de datos institucionales y el trabajo con la expresión gráfica.

Así mismo, Serrano (2015) en su trabajo de posgrado *Habitar y transitar ciudad: percepciones y experiencias de los niños y niñas sobre la ciudad de La Paz*, buscó hacer investigación con los niños a través del diálogo y la utilización de cartografías urbanas, con el propósito de comprender cuáles son las percepciones y experiencias que niños y niñas edifican acerca de la cultura urbana en La Paz Bolivia. Aunque esta iniciativa se centró en la ciudad, asume al niño como un sujeto investigador que puede hablar por sí mismo de su espacio, como también lo proponemos en nuestro trabajo.

En relación con lo anterior, Ames y Rojas (2012) en su libro *Podemos aprender mejor: la educación vista por los niños*, presentan las significaciones que tienen los niños y adolescentes en instituciones públicas de algunos lugares de Perú acerca de la experiencia de escuela; abarcando tanto la escuela rural como urbana, los docentes, el aprendizaje y su rol como estudiantes. Ellas utilizaron como metodología grupos colectivos, la expresión gráfica, las entrevistas y protocolos de observación.

Para terminar en el ámbito internacional, Milstein (2008) en su trabajo de investigación, *Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas*, incorpora a trece niños y niñas de la villa La Florida en Quilmes, al sur de Buenos Aires,



**Facultad de Educación**

con el propósito de que ellos contaran sus historias y significaciones acerca de la familia, la escuela y la localidad o, en otras palabras, el barrio en el que viven. La autora trabaja las narrativas orales, escritas y gráficas a través de la etnografía. Lo particular en este estudio es que ella desde un principio no estaba tan interesada en lo que decían los niños, sin embargo, gracias a su interacción con ellos en la escuela, Milstein comienza a escribir sobre lo que expresan y a su vez problematiza la noción de infancia por la de infancias. Metodológicamente hablando, la autora utilizó la observación participante, la entrevista, el registro fotográfico, el diseño de planos de la localidad y conversaciones grupales. En definitiva, esta investigación trabaja las tres estructuras de acogida, con una población infantil, desde una mirada etnográfica.

**5.1.2 Plano nacional.**

El interés por rescatar las voces de los niños también ha sido abordado por diferentes investigadores colombianos en diversas regiones y poblaciones infantiles. Tal es el caso de Vega y García (2005) con su texto *Imaginos de ciudad en niños y niñas de Barranquilla-Colombia*, quienes en su investigación dieron a conocer los imaginarios que tienen algunos niños entre los nueve y once años de edad, de diferentes instituciones, acerca de la ciudad de Barranquilla, recolectando la información mediante notas de campo, mapas mentales y grupos de discusión. Esta investigación aporta a nuestro trabajo por su interés hacia las percepciones que tienen los niños sobre la ciudad, no obstante, se olvida de la familia y la escuela como espacios de construcción de significados para ellos.



desde las narrativas populares urbanas en Bogotá, analiza las relaciones existentes entre la infancia y la ciudad mediadas por la narrativa en tres escenarios, como son: niños de estratos bajos del aula de aceleración del Colegio Agustín Nieto Caballero, niños en la Corporación Fe y Esperanza, de Altos de Cazucá, y con niños de la Plaza de Mercado del barrio 20 de Julio; para ello utilizó la narrativa y la etnografía, con el fin de incorporar las voces de los niños en los espacios urbanos y públicos de Bogotá. Dicha propuesta está orientada a la percepción de este territorio, sin embargo, es a través de la narrativa que descubre las nociones de los niños sobre la ciudad como en nuestra iniciativa.

En este orden de ideas, el profesor Murillo (2004) desarrolló en algunos lugares de Colombia un estudio titulado *Retratos de familia y escuela a través del juego dramático*, donde apuesta por la narración escrita, oral y corporal llevada a escena, en el que alumnos y maestros hablan acerca de la familia y la escuela, implementando la narrativa en la investigación educativa. Este trabajo contribuye a la investigación a nivel metodológico por utilizar el juego dramático como estrategia para lograr materializar las expresiones y los pensamientos de niños y adultos, aplicada a un grupo infantil de diez a doce años y a maestros en diferentes municipios del país, excluyendo la ciudad como estructura de acogida.

1 8 0 3

Del mismo modo, Aguilar (2014) en su texto *Significaciones imaginarias sobre ciudad, en niños y niñas de Pereira*, presenta los imaginarios urbanos de los niños sobre la capital de Risaralda, entendiéndola como una institución histórico-social. Para dicha investigación la autora utilizó como técnicas para la recolección de información, la expresión gráfico-



**Facultad de Educación**  
recorridos por la ciudad, entrevistas, juegos de fichas y un tablero imantado. El trabajo realizado por Aguilar aporta al nuestro en la medida en que se centra en las narraciones de los niños y hace uso de actividades didácticas para la recolección de la información.

Por último, Franco, Herrera y Rojas (2015) realizaron una investigación en Bello sobre la participación infantil, denominada *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación*, en ésta los niños narraron sus vivencias en los espacios de la familia y la escuela, donde son vistos como sujetos activos que pueden participar. Este trabajo se realizó con cuatro niños de cinco años en Bello, utilizando como estrategias de recolección, la observación participante, los diarios de campo y los relatos. En esta medida, esta propuesta contribuye a nuestro ejercicio investigativo por la utilización de los relatos de los niños, pero difiere en que no se profundiza sobre el espacio de ciudad.

### **5.1.3 Investigaciones en el ámbito local.**

En este ámbito exploramos estudios regionales, municipales y locales correspondientes a la Universidad de Antioquia, con el fin de fomentar la comunidad académica y leer las construcciones de pares académicos que se han llevado a cabo, encontrando los siguientes:

En un primer momento hallamos a Ospina y Pérez (2015) quienes en su texto *Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del Programa aceleración del aprendizaje de la IE Fe y Alegría Luis Amigó*, presentan las diferentes abstracciones que tienen ellos acerca de la escuela, ubicada en el barrio Moravia en



**Facultad de Educación**  
mediante un enfoque biográfico-narrativo y un estudio de caso, varía en cuanto a su población, puesto que los investigados pertenecen a edades diversas, al contrario de nuestra investigación basada en los relatos de niños y niñas entre los cinco y ocho años de edad.

Igualmente, Ríos (2015) en su investigación *La infancia tiene la palabra: experiencias significativas en la vida escolar*, le dio la palabra a los niños, quienes expresaron sus experiencias en la escuela Juan Bernardone del municipio de Girardota mediante las narrativas. Para la recolección de la información utilizó las narrativas autobiográficas, las actividades como los juegos de roles, entrevistas, dinámicas de concentración y creaciones artísticas. En este trabajo encontramos similitud con nuestra investigación, debido a que hacen uso de las narrativas para darle voz a los niños, diferenciándose en su énfasis por la estructura de la escuela.

De igual forma, Ocampo (2017) en su texto *Los sentidos de la calle. Narraciones de la calle de un grupo de niños y niñas de Medellín en su cotidianidad*, expresó los relatos de algunos niños entre los cinco y doce años de edad sobre la configuración, el papel y la representación que estos niños construyen día a día en el espacio de la calle, a partir de la investigación cualitativa bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo, del registro fotográfico, de las cartografías urbanas y de los grupos focales. Esta investigación se asemeja a la nuestra por los sentidos que los niños le dan a la calle por medio de la narrativa, pero varía en el contexto, en la edad de los niños y en el abordaje exclusivo del espacio de ciudad.



**Facultad de Educación**  
*escolares. La acogida de las voces de los niños*, relatan las sensaciones de niños entre los cinco y diez años de la Institución Educativa San Benito de Medellín acerca de tres estructuras de acogida, desde un enfoque cualitativo, un estudio de caso y actividades en el aula, que apoyan la recolección de la información de manera didáctica. El ejercicio realizado por ellas se relaciona con nuestro proyecto en su énfasis, la población, el interés por las estructuras de acogida, la implementación de actividades en el aula y la metodología, variando en su contexto y en la profundización de la ciudad como estructura de acogida.

Finalmente, Naranjo (2013) en su libro *La casa de las estrellas*, recoge las nociones que expresan los niños sobre distintos temas que afectan sus vidas en el oriente antioqueño. El profesor utiliza el juego y la pregunta con el propósito de darle voz a los niños, quienes le dan significado a las palabras de acuerdo a lo que han vivido. Este proyecto se relaciona con nuestro trabajo *Los niños toman la palabra: narrativas infantiles sobre las estructuras de acogida*, en la medida en que ellos son los protagonistas que relatan la realidad que los atraviesa, sin ninguna censura por parte del adulto, considerándolos como interlocutores válidos. En el primer caso, la metodología se centra en las definiciones de 500 conceptos en niños de diversas edades y distintos lugares del oriente, mientras que la presente investigación se focaliza en las infancias de la Ceja, Antioquia, acerca de sus percepciones de la familia, la escuela y el territorio.

## **5.2 Formulación del problema**



**Facultad de Educación**  
desde la perspectiva adulta, donde ellos solo cumplen el papel de informantes, no obstante, la investigación biográfico-narrativa se ha planteado la investigación con niños dando valor a las percepciones que tienen ellos sobre sus realidades, otorgándoles voz y rostro, permitiendo así generar conocimientos relevantes acerca de sus mundos vivenciales, las formas de pensar, las opiniones y los puntos de vista de los niños y niñas.

Este tipo de investigación ve a los niños como sujetos en el acto investigativo y los posiciona como co-investigadores, quienes pueden hablar y representar lo que acontece a su alrededor y no ser simplemente usados con fines académicos o comerciales que están fuera de sus alcances e influencias. Frente a la educación y la narrativa se ha propuesto desde la escuela las biografías como un medio para que los niños puedan formar la imagen que tienen de sí (Passeggi y De Souza, 2009), lo que permite comprender los pensamientos y las concepciones que tienen los niños y jóvenes sobre los espacios que habitan y las situaciones que viven. Así mismo, tales estudios reconocen los aprendizajes de los estudiantes sobre sí mismos, de los pares, los adultos y los entornos. Lo anterior responde a las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, las cuales expresan la necesidad de:

[...]Proponer una gran variedad de actividades, vivencias, relaciones que les permitan a los alumnos un reconocimiento, una toma de conciencia de su individualidad y de sus relaciones con los otros. Los juegos de dramatización, los juegos de roles, las actividades narrativas autobiográficas, las historias de vida, pueden posibilitar oportunidades para el autoconocimiento del cuerpo, de las propias sensaciones, gustos, deseos, saberes, habilidades y dificultades. (1998, 46)



## Facultad de Educación

En este orden de ideas, se propone realizar una investigación biográfico-narrativa con niños, alrededor de lo que piensan, sienten y perciben sobre los entornos más cercanos, utilizando las historias de vida, el juego dramático y las narraciones con el fin de reconocer la palabra de las infancias y en conjunto con ellos investigar las percepciones que han construido. Es por esto que nos planteamos la siguiente pregunta.

### 5.3 Pregunta de investigación

¿Qué decires, sentires y pensares expresan los niños de transición B y primero A de la Institución Educativa La Paz, de La Ceja Antioquia, acerca de la escuela, la familia y el territorio como estructuras de acogida?

### 5.4 Contexto

Nuestra investigación se centra en el municipio La Ceja del Tambo, ubicado en el oriente antioqueño, limita con los municipios de Rionegro, El Carmen de Viboral, Abejorral, Montebello, La Unión y el Retiro. Su nombre se atribuye al parecido de sus montañas con una ceja y el tambo por las casuchas que hospedaban a los viajeros; otros nombres con los que se le reconoce son: el “vaticanito” por albergar un número significativo de comunidades religiosas; “la capital regional de las flores”, gracias a su economía basada en la floricultura de exportación y “el mejor trazado”, ésta última característica facilita el uso de la bicicleta por estar ubicado en una planicie.



## **Facultad de Educación**

primaria, esta es de carácter oficial mixto y su población es heterogénea, debido a que recibe niños tanto del casco urbano como del rural. En cuanto a infraestructura se refiere, posee una edificación pensada para los niños; cuenta con espacios abiertos, conectados con la naturaleza e interactivos, tales como: zonas verdes, cancha, parques de juegos, biblioteca, patios, ludoteca, sala de informática, rampla para discapacitados, restaurante, cafetería, espacios de socialización, enfermería, servicios sanitarios separados según el género y baños adecuados para los niños de transición. Este espacio está rodeado por una malla que separa al colegio de la zona residencial, su fachada está en buen estado y no presenta hacinamiento; además, sus salones son amplios, con una buena altura respecto al techo, apropiada iluminación, ventilación y acústica. Igualmente, posee una panorámica natural, por la incorporación de ventanales grandes sin división que conectan con el exterior.

En el caso de las aulas de transición B y primero A, los espacios son amplios, adecuados, organizados y dispuestos para los niños con un mobiliario en buen estado y aprovechamiento de los rincones y paredes de los salones. Los participantes de nuestro proyecto de investigación fueron ochenta y cuatro niños y niñas entre los cinco y ocho años de edad pertenecientes a la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia, que cursan los grados de transición B y primero A, ellos hacen parte de diversas tipologías familiares y pertenecen a los estratos socioeconómicos 2 y 3 en su mayoría.

## **6. MARCO TEÓRICO**

### **6.1 Estructuras de acogida y empalabramiento**



La acogida cumple un papel fundamental en la vida del niño, por cuanto insta al recién nacido en el mundo, dándole a conocer las tradiciones, las normas, las prácticas, las representaciones sociales, los valores, las actitudes y las conductas dominantes en la sociedad. A medida que el sujeto va creciendo, estas son interiorizadas y según las situaciones, permitiéndole construir su vida social. Pero dicha tarea se encuentra diseminada en las diferentes instituciones de socialización a lo largo de la existencia humana.

En un principio se halla la estructura de *la codescendencia* (Duch, 1997), que se traduce en la familia donde el niño experimenta sus primeras interacciones y vínculos afectivos, transmitiéndole la cultura y reconociéndolo como miembro de un grupo. La segunda estructura es denominada por Duch (1997) *corresidencia*, que hace referencia a la ciudad o, en otras palabras, a esos espacios que favorecen las interacciones con los otros en el ámbito público (la escuela, el trabajo, el hospital, el barrio). Finalmente, se habla de *la cotrascendencia*, como esos lugares donde los colectivos se movilizan por sus creencias, permitiéndole al individuo identificarse y ser parte de la sociedad.

Si bien el sujeto pasa por estas estructuras, es importante darle un lugar donde se sienta admitido y escuchado, como lo expresa Duch (1997): “El acogimiento y el reconocimiento son imprescindibles para que el recién nacido vaya adquiriendo una fisonomía auténticamente humana” (p. 12). Es por ello que se torna fundamental *el empalabramiento*,



**Facultad de Educación**

a través de las palabras, lo que permite esa bienvenida e inserción al mundo por medio de la participación, participación que se hace a través del lenguaje, sea oral, corporal, escrito, gráfico, incluyendo los comportamientos, los pensamientos, las acciones, los sentimientos y, en definitiva, todo lo que el sujeto es capaz de expresar.

Para que el niño pueda expresarse, el adulto debe invitarlo a conocerse y reconocer todos los símbolos que componen el mundo, de igual forma tiene la responsabilidad de escucharlo, iniciando así una comunicación. Un ejemplo de ello es cuando el niño llora solicitando alimento, cariño y atención, entablando así diálogos con sus seres cercanos. A medida que va creciendo el sujeto, ésta capacidad de simbolizar el mundo que lo rodea va evolucionando, encontrando otras maneras de expresar su existencia individual en relación con la sociedad por medio de las historias, que le posibilitan hacer una anticipación simbólica donde se rememora el pasado, se actúa en un presente y se incide en el futuro.

**6.2 Investigación fenomenológica**

“El narrador siempre extrae de la experiencia aquello que narra; de su propia experiencia o bien de aquella que le han contado, y a su vez lo convierte en experiencia de quienes escuchan sus historias”

1 8 0 3

(Benjamín, W.)

La investigación en ciencias humanas centra su interés en la experiencia vivida, mediante la fenomenología y la hermenéutica. La fenomenología se entiende como el estudio de la



(Van Manen, 2003), mientras la hermenéutica se refiere a la interpretación de los textos de la vida.

La investigación fenomenológica se focaliza en describir en detalle los significados de cada experiencia tal y como se vive en la cotidianidad, con personas que son denominadas sujetos o individuos, quienes narran o representan su mundo, porque son ellos los indicados para dar a conocer lo que acontece a su alrededor. Al investigar en esta línea se busca conocer el mundo, un mundo lleno de situaciones por descubrir y por cuestionar, comprendiendo así lo que significa estar en éste como persona (hombre, mujer, niño, padre, madre, maestro, estudiante, ciudadano). Así mismo, la fenomenología posiciona al investigador como un sujeto activo, quien permanece inmerso en la vida, en las relaciones que se tejen y en las situaciones que se dan, explorando la experiencia vivida en toda su plenitud. Por otra parte, la investigación fenomenológica centra su interés en las experiencias más familiares y más cercanas que les sucede día a día a las personas, para luego el investigador desarrollar un texto de estas vivencias, como lo expresa Max Van Manen (2003):

La fenomenología apela a nuestra experiencia común, inmediata con el fin de efectuar un análisis estructural de lo que es más habitual, más familiar, más evidente para nosotros. El objetivo es elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal y como las conocemos en el mundo de la vida (p.37)



**Facultad de Educación**  
presencia de la narrativa, el arte, los diarios, las autobiografías y las historias, dado que estas estrategias facilitan en las personas el contar sus vivencias y al investigador recolectar todo lo que hace parte de la experiencia humana.

### **6.3 Experiencia vivida.**

Como se mencionó, la fenomenología tiene el interés en la experiencia vivida, al estudiar los sucesos que les ocurren a las personas en su diario vivir. En cuanto a esto Dilthey (1976) expresa:

Una experiencia vivida no aparece ante mí como algo percibido o representado, no me ha sido dada, sino que la realidad de la experiencia vivida está ahí, para mí, gracias a que yo tengo un conocimiento reflejo de ella, porque yo la poseo inmediatamente, como si, en cierto sentido, me perteneciera. Sólo en el pensamiento se convierte en algo objetivo.  
(p.223)

Lo dicho por Dilthey quiere decir que la experiencia vivida es todos los sucesos o acontecimientos que pasan día a día y al hacerse visibles se hacen conscientes, esta consciencia se da cuando el sujeto reflexiona sobre las vivencias mediante el lenguaje verbal y no verbal como lo son: los escritos, los dibujos, los diálogos, el arte, entre otros; dando a conocer así las percepciones. Esta experiencia vivida permite conocer el mundo, actuar en él y descubrir situaciones antes no vistas, donde cada sujeto tiene historias diferentes.



**Facultad de Educación**  
consciente por el proyecto de vida, de lo que significa vivir y por qué hago lo que hago; un ejemplo típico como educadores es cuando se reflexiona cómo actuar, qué hacer y qué implementar con acierto en situaciones pedagógicas para crear un ambiente armónico y de confianza.

Por último, las experiencias vividas tienen importancia en la medida en que son recordadas, mediante el diálogo, las meditaciones y los pensamientos, dándoles así significado a los fenómenos que suceden en la cotidianidad (Max Van Manen, 2003), es así como algunas situaciones que pasan se convierten en significativas, como una charla con un hijo, ser madre, ser docente, entre otras.

## 6.4 Las narrativas

La narrativa se entiende como la capacidad que tienen los seres humanos para contar a otros sus vivencias, mediante historias o relatos; es a través de esta que se recuerda el pasado y se actúa en el presente, haciéndose conscientes de lo que sucede alrededor. Además de esto, la narrativa permite sentir empatía hacia el otro, ponerse en su lugar, entender su vida, posibilita ser compañero de viaje del otro y comprender sus experiencias. (McEwan y Egan, 1998).

1 8 0 3

Las historias y los relatos dejan ver otras perspectivas del mundo, que evocan alegría o tristeza, igualmente los relatos transforman, dada la identificación que se genera con



Así es como la narrativa se convierte en una herramienta indispensable para la educación, porque es a través de ésta que los alumnos conocen lo que sucede en el entorno y en su vida cotidiana, seguidamente, el docente puede invitar a sus alumnos a leer, escuchar y escribir relatos, favoreciendo así el diálogo entre maestro-alumnos y entre pares, creando así un mundo compartido, donde el sujeto se reconoce como habitante de este, inmerso en infinidad de sucesos y tradiciones, donde aprende de sí mismo, de los otros y de lo Otro.

#### **6.5 Investigación biográfico-narrativa**

“Narrador es el hombre al que la larga mecha de su vida se le podría consumir completamente en la suave llama de su narración”

(Benjamín, W.)

La investigación biográfico-narrativa abandona las historias de grandes representantes y se cuestiona por los saberes populares que habitan en los sujetos, dándole valor a la dimensión discursiva que poseen las personas y rescatando cómo ellos vivencian y le otorgan significado a su mundo por medio del lenguaje. Con miras a la comprensión tanto de las individualidades como de las dinámicas sociales, este tipo de investigación utiliza las representaciones sobre las vidas y el mundo, para luego interpretarlas y compartirlas con los otros, lo cual favorece el reconocimiento de las situaciones, la cultura y el contexto que atraviesa la persona que expone su subjetividad en la biografía. Esta propuesta posibilita



**Facultad de Educación**

se expresan en las narrativas, entendidas como las historias de vida, las autobiografías, las entrevistas, las cartas, los diarios íntimos, los testimonios, las biografías y los blogs.

Del mismo modo, este ejercicio manifiesta el proceso del ser humano en búsqueda del sentido de la vida, construyendo así su *trayecto biográfico*, donde las personas narren sus historias, se comprendan a sí mismas y se entiendan como sujetos sociales, que piensan y organizan sus acontecimientos en narrativas *biografiándose* o, dicho de otra manera, están en un proceso de aprendizaje mediante el cual empiezan a comprenderse por medio de las historias de sí mismo y de las palabras que construyen conscientemente. (Delory-Momberger, 2015).

Esto mismo buscó explicarlo Ricoeur (1986) cuando postuló la conquista reflexiva de la identidad o *identidad narrativa*, por medio de las narrativas en tres momentos: el primero lo llamó *la prefiguración*, en esta el sujeto comienza a recordar y a preguntarse por los hechos que marcaron su vida; la segunda etapa la denominó *la configuración*, basada en la organización del relato en un tiempo y en una estructura para poder narrarla; y el tercer momento lo nombró como *la refiguración o mediación hermenéutica*, concebida como una interpretación reflexiva que hace el autor del relato en miras por resignificar la historia y la vida que cuenta.

1 8 0 3

**6.6 Inicios de la investigación biográfico-narrativa**



El enfoque biográfico-narrativo ha sido un constructo histórico que ha evolucionado por

## Facultad de Educación

varios momentos en las ciencias sociales para consolidarse como un enfoque investigativo; inicialmente fue gracias al denominado *giro hermenéutico* en las ciencias sociales a principios del siglo XX, siendo la raíz del paradigma interpretativo que centró la mirada en el sujeto como fuente de investigación. Por otra parte, el surgimiento del diario de campo como instrumento de recolección de la experiencia, propuesto por el antropólogo polaco Malinowski posibilitó comprender al otro a través de las historias que allí se contaban y de las interpretaciones que en éste se consignaban en su famosa tesis de grado *Los argonautas del Pacífico* (1922).

Simultáneamente, William Thomas y Florián Znaniecki en su libro, *Los campesinos polacos en Norteamérica* (1920), reconstruyeron las historias de los inmigrantes polacos en Norteamérica a través de lo que denominaron *documentos personales*, que en su mayoría eran cartas entre familiares, anuncios de periódico, postales, diarios íntimos, documentos parroquiales y judiciales que rememoraban los recuerdos de personas en diversas situaciones sociales; este trabajo dio origen a la llamada *Escuela de Chicago*, caracterizada por el uso de las historias de vida en las ciencias sociales.

En este orden ideas, fueron algunos autores los que impulsaron esta iniciativa en Europa, entre ellos se encuentra el sociólogo francés Daniel Bertaux, quien empezó a trabajar las historias de vida desde una perspectiva etnosociológica, es decir, a estudiar las subculturas que coexisten con otras, el autor retoma la vida del panadero, el carnicero y el artesano en París en busca de darle voz a esos que pasan por “desapercibidos”, preguntándose el para qué lo hacen y cómo lo hacen.



## Facultad de Educación

Asimismo, el sociólogo italiano Franco Ferrarotti se interesó por las historias de vida como esas fabricaciones de sentido personal y social que son construidos por los sujetos mediante los relatos biográficos, para ello detuvo su mirada en los obreros de Roma, dada su afinidad por los movimientos sociales; además de esto, Ferrarotti propuso las fotografías como otra fuente para las investigaciones, en la medida que éstas le permitieron compartir las realidades que habitan los otros desde la imagen como narración.

Otro autor que popularizó esta propuesta biográfica es el antropólogo norteamericano Oscar Lewis con su trabajo *Los hijos de Sánchez, autobiografía de una familia mexicana* (1961), donde acogió esas microhistorias marginadas y se apoyó en el surgimiento de la grabadora para la captura de las voces de los protagonistas, este recurso posicionó a la fuente oral y auspició guardar la literalidad de las expresiones.

De igual forma, Peter Alheit, sociólogo y educador alemán, propuso el término *biograficidad* y la metodología de la entrevista narrativa, y es miembro del grupo y la red de Trabajo sobre Investigación de la Biografía y el Mundo de Vida. Él habla de la crisis de la sociedad y de la necesidad de una autobiografía del aprendizaje, para entender la importancia de las biografías en la vida escolar:

[...] las biografías educativas demuestran que en cada estímulo o idea la intervención educativa, es traducida al lenguaje experiencial, participante e integrada en sus experiencias. El aprendizaje es un proceso autopoietico, que comunica con las



En relación con lo anterior, la pedagoga alemana Bettina Daussein es una precursora del estudio de la investigación biográfica en educación y junto al profesor Alheit ha reconocido esta investigación como una mirada a las personas “pequeñas”, esas que han sido sometidas y silenciadas por el poder hegemónico y que a través de las biografías alzan y reclaman a su sociedad lo que se les ha quitado (Alheit y Daussein, 2011).

Sin lugar a dudas, ha sido la investigación biográfico-narrativa la que ha reivindicado esas microhistorias cargadas de significaciones compuestas por las realidades de los sujetos. Es precisamente esta línea de investigación en la educación la que ha privilegiado la función narrativa en los cambios culturales y la mirada hacia esta profesión.

### **6.7 La investigación biográfico-narrativa en educación**

Gracias a los cambios dados por el giro interpretativo en las ciencias sociales, la propuesta del constructivismo en la pedagogía y la reivindicación por la memoria, se despertó en los últimos diez años el interés por la investigación biográfico-narrativa en educación en América Latina. Esta se despliega con la implementación de historias de vida, etnografías y biografías de instituciones, procesos educativos y maestros, quienes cuentan y comparten entre sí, experiencias y perspectivas en el campo de la pedagogía y la educación, a través de narraciones que les posibilitan construir una identidad y leerse a sí mismo respecto a los procesos formativos.

**Facultad de Educación**

Este enfoque ha contribuido con el reconocimiento del quehacer educativo, la reivindicación social del rol docente y la posibilidad de que los maestros expresen aciertos, logros, intereses y motivaciones, al igual que las dificultades, miedos y contratiempos que surgen en el desarrollo de cualquier acto de comunicación. Del mismo modo, ha sido una oportunidad para que los profesores comprendan los cambios en el transcurso del tiempo respecto a la educación, indaguen frente a su proceso formativo en torno a sus prácticas y modos de ver la educación, la didáctica, el aprendizaje, la enseñanza, el estudiante, la infancia y la adolescencia.

Sin duda alguna, la fuerza de este enfoque ha motivado la formación o surgimiento de un sinnúmero de grupos de investigación, así como proyectos, simposios, talleres, seminarios y cambios alrededor de la escuela, la educación y el maestro. Particularmente, en Colombia se han logrado modificaciones curriculares de las facultades de educación y en algunas escuelas normales superiores por estos aportes.

Asimismo, en torno a este tema en latinoamérica se ha alcanzado la conformación de la *Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph)*; la consolidación del grupo *Memoria Docente y Documentación narrativa de experiencias Pedagógicas* en Buenos Aires, Argentina, coordinado por el profesor Daniel Suárez; el establecimiento del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, dirigido por Luis Porta, de la Universidad Nacional de Mar de Plata; la realización bianual del Simposio Internacional de Narrativas en Educación que se lleva a cabo en la Universidad de Antioquia, Colombia, a cargo de Gabriel Jaime Murillo. Sin embargo, la investigación biográfica-narrativa con



todavía escasa, aunque se alientan esperanzas de mayores progresos acordes con la necesidad histórica de saldar la deuda de la sociedad con el tema de las infancias.

## **7. METODOLOGÍA**

En este apartado contaremos el método empleado para la investigación, las técnicas e instrumentos seleccionados para recolectar y registrar la información, la estrategia didáctica implementada para mediar el proceso investigativo. Además, expondremos detalladamente las situaciones de aprendizaje, su aplicación y, finalmente, el proceso de análisis e interpretación que llevamos a cabo.

### **7.1 Nuestro método: un estudio de caso. Una apuesta por escuchar sus historias**

En los estudios de caso, frecuentemente lidiamos con historias que la gente nos cuenta sobre cómo «experiencian» unos hechos o contextos y, para comprenderlos, nos vemos obligados a contarlos por medio de informes narrativos. Narrativas de gentes y narrativas del investigador, fenómenos y método se funden, productivamente, para comprender la realidad social.

(Bolívar, A.)

1 8 0 3

La investigación biográfico-narrativa en educación se apoya en las vivencias localizadas en grupos, dándole importancia a las individualidades y a las significaciones que se expresan a través del lenguaje verbal y no verbal, donde se recolecta información narrable extraída de



Al mismo tiempo, posibilita al investigador reflexionar sobre su proceso investigativo.

Para realizar este proceso, el investigador debe desarrollar una mirada atenta a los sucesos, palabras, gestos y omisiones del grupo investigado, con el fin de recolectar historias, acciones y manifestaciones que narren las vivencias reales de estas personas. En esta investigación el sujeto es constructor de identidad y el objeto son las representaciones-sobre determinado tema de sus vivencias. Por su parte, el investigador observa los acontecimientos y las personas e invita a los sujetos que hacen parte de la propuesta a contar sus historias y sus trayectorias, después de lo cual realiza un análisis e interpretación de los relatos que finalmente serán leídos por un público (Bolívar, 2002).

Este proceso de análisis se hace al dividir la información en fragmentos, según las categorías que se manifiestan en las narrativas, encontrándose puntos de coincidencia. Al final el investigador presenta un informe narrativo que recrea las experiencias de los co-investigadores y responde a los hallazgos a manera de relato. En el informe narrativo todos son contadores de historias, es por esto que nosotras en calidad de investigadoras también narramos la experiencia del proceso investigativo, dado que es una posibilidad para conocernos y formarnos.

1 8 0 3

## **7.2 Técnicas, instrumentos y estrategias: un reto por descubrir al otro**



**Facultad de Educación**  
información que estén relacionadas con nuestro enfoque. Por esta razón, implementamos la observación participante, tanto por ser parte de la investigación cualitativa, como por las prácticas que se dieron en los contextos observados, donde nos hicimos partícipes, compartimos con ellos sus espacios, implementamos pruebas piloto, interactuamos en diferentes momentos con ellos y participamos de todo aquello que trae consigo la vida escolar. Esto nos permitió llevarnos impresiones de las personas, los acontecimientos y las relaciones que se tejen en estos grupos, y nos facilitó entender los intereses de los niños para crear actividades didácticas de acuerdo con sus motivaciones.

Estas interacciones nos invitaron al diálogo con los estudiantes, por lo que decidimos realizar entrevistas dialógicas en las que se escuchara la voz de todos, dando a conocer sus experiencias en los espacios y centrando la atención en lo que dicen sus palabras, sus silencios, sus comportamientos y evocándoles recuerdos a través de la conversación. En este orden de ideas, hicimos nuestro el método de la entrevista como invención dialógica, “en la cual el diálogo se construye precisamente en esa mutua adecuación de hablar no solo para, sino por otro” (Arfuch, 2010, p. 27).

Dada la gran cantidad de alumnos por grado elegimos la estrategia de grupos focales, para entablar conversaciones en profundidad sobre algunos temas de los que surgieron categorías de análisis. Para ello, se conformaron dos grupos focales, cada uno con cinco estudiantes por grado, heterogéneos en género, rendimiento escolar y nivel socioeconómico, abarcando así diferentes perspectivas y vivencias acerca de la familia, la escuela y el territorio.



## Facultad de Educación

Del mismo modo, incorporamos situaciones de aprendizaje para generar espacios de *empalabramiento* sobre temáticas específicas, con un inicio, un desarrollo y un cierre, lo que materializó los saberes previos, los conocimientos adquiridos, las experiencias reales y los nuevos aprendizajes, mediante actividades auténticas que motivaron a los estudiantes a pensar y a comunicar sus percepciones y sentimientos. Para Pivaral de Ramos, Morales y Gutiérrez (2013):

Las situaciones de aprendizaje son momentos, espacios y ambientes organizados por el docente, en los que se ejecuta una serie de actividades de aprendizaje, evaluación, enseñanza, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en los estudiantes. (p.5).

En nuestra propuesta quisimos que los estudiantes potenciaran sus habilidades comunicativas a través de una serie de actividades encaminadas a la expresión de todo aquello que suscitara nuestras intervenciones, partiendo de las estructuras de acogida como ejes temáticos, razón por la cual decidimos presentar tres situaciones de aprendizaje.

### 7.3 Situaciones de aprendizaje: espacios acogedores de participación

El propósito de darles a los niños la palabra, escucharlos, dejarles expresar sus realidades desde sus lenguajes, permitió que se apoderaran de las palabras para pensarse, conocerse y decidirse a tejer pensamientos propios con los ecos de otros, en otras palabras, *empalabrarse* del mundo.



Dicho esto, recurrimos a nuestro conocimiento didáctico como pedagogas infantiles,

**Facultad de Educación**  
ingeniándonos para cada estructura de acogida una situación de aprendizaje que permitiera que los niños se tomaran la palabra y nos narraran sus vivencias, sus sentimientos y sus percepciones acerca de la familia, la escuela y el territorio como espacios de socialización, apoyándonos en actividades auténticas como el museo, la radio y el juego dramático.

**Tabla 1: situaciones de aprendizaje**

	<b>Contenido</b>	<b>Actividad</b>	<b>Título de la actividad</b>	<b>Lenguaje</b>
1	La familia	El museo	Color a color, voy pintando mi familia	Gráfico-plástico
2	La escuela	La emisora	La escuela al aire	Oral
3	El territorio	El juego dramático	Protagonizando mi territorio	Corporal

De manera detallada, “Color a color, voy pintando mi familia”, se orientó al trabajo con los niños desde lo gráfico-plástico y las narraciones orales acerca de sus visiones y vivencias sobre la familia. Dicha propuesta fue mediada por una entrevista dialógica y tuvo como resultado la creación de un museo como lugar de exposición de sus obras y experiencias. Por su parte, “La escuela al aire” se enfocó en la producción radial sobre cómo perciben y cómo sienten los niños la escuela. Y la actividad “Protagonizando mi territorio” se orientó a través del juego dramático, la cual buscó que los niños representaran lo que viven y observan en su territorio, desarrollada a partir de planteamientos de casos postulados por los niños recopilados en un video.



Para abordar la primera estructura de acogida, la familia, orientamos la situación de aprendizaje “Color a color, voy pintando mi familia” a la creación de un museo, dado que el museo en la educación infantil es considerado una herramienta para el aprendizaje, donde se comunican y exponen diferentes conocimientos desde lo visual a todos sus participantes. La implementación de este recurso en el aula favoreció la expresión de los sentimientos y vivencias que habitan en los niños a través del lenguaje gráfico-plástico, el cual abandonó el individualismo y permitió que los otros observaran, aprendieran e interpretaran las obras. (Romero, 2014). Fue así como este recurso se utilizó como pretexto para la observación, la escucha y la interacción de las narrativas gráficas y orales, construidas por los niños, las que su vez fueron presentadas a sus familias.

La vivencia del museo se desarrolló en cuatro etapas: la primera correspondió a la indagación de saberes previos acerca de la familia y la presentación por parte de nosotras de un cuento interactivo acerca de las diferentes tipologías familiares existentes y sus principales características.

La segunda fase consistió en la creación de las obras de los niños, realizadas en un octavo de cartón paja donde libremente expresaron a través del dibujo quiénes conformaban su familia y cómo se sentían en ella. La tercera se basó en la socialización de las obras de los niños, mediante el relato de sus percepciones, permitiéndonos capturar sus voces en grabaciones de audio, disfrutando de un momento valioso, en la medida que fueron ellos



quienes contaron su obra, narrándonos quiénes hacen parte de sus familias, por qué no

**Facultad de Educación**  
dibujaron a ciertos miembros, qué es lo que más les gusta hacer con ellos y cuáles son los lugares más frecuentados con sus familiares. Finalmente, se realizó la presentación de las obras, para lo cual adecuamos la sala de video de la Institución Educativa como un museo. Con el propósito de que asistieran los padres, estudiantes de otros grados, profesores de la Institución y algunos docentes directivos, la exposición en el museo se efectuó al terminar la jornada escolar.

### **7.3.2 La escuela al aire.**

La situación de aprendizaje “La escuela al aire” nos permitió recoger información acerca de la escuela, iniciando con “el tren escolar”, donde se realizó un recorrido por la Institución en pequeños grupos. Para el efecto dividimos el espacio en estaciones guiadas por flechas, que indicaban hacia qué dirección se debía avanzar. A medida que nos trasladábamos en el tren, cantábamos y reíamos, al llegar a las estaciones los pasajeros del vagón que hubieran comprado el tiquete a esa estación debían bajarse, conocer el lugar y contar su experiencia allí, mediante preguntas guía tales como: ¿Cómo se llama este lugar? ¿Qué se hace en este lugar? ¿En qué momento se puede estar ahí? ¿Qué no se puede hacer? ¿Quiénes pueden estar ahí? ¿Les gusta o no ese lugar? Las estaciones del recorrido escolar fueron: la cancha, el parquecito, el restaurante, la coordinación, la sala de profesores, la rectoría, la tienda, la portería, los baños de adultos, la biblioteca, la sala de informática, los baños de los niños y el salón de clases.



Luego del recorrido, les presentamos a los niños una línea de tiempo que daba a conocer la

**Facultad de Educación**  
historia de la radio, sus inicios, cómo fue creada y su finalidad. La radio, además de ser un medio de información y comunicación, favorece la enseñanza–aprendizaje, dado que se educa mediante la diversión y el entretenimiento, estimula el desarrollo de habilidades comunicativas y la participación de los niños, aprendiendo así valores, culturas e informándose de los acontecimientos que hacen parte de la realidad que los rodea. Es así como la radio se convierte en un agente participativo, donde los niños narran sus experiencias, como lo expresan Melgarejo y Rodríguez (2013):

[...] Organizan programas radiofónicos en los colegios para que los más pequeños conozcan de primera mano el funcionamiento de la radio a través de la participación activa; y aunque sólo sea por unos minutos los niños se convierten en los auténticos protagonistas de las emisiones radiofónicas. La radio es un medio propicio para que el menor despierte su espíritu crítico y comience a conocer la realidad que le rodea, ya que, no olvidemos, la radio es un poderoso medio de comunicación que nos informa. (p.36).

En esta actividad los niños tuvieron contacto con los discos de acetato, la radio galena y el radio portátil. Igualmente, desarrollamos un taller de iniciación vocal, donde los niños narraron goles, promocionaron productos, dedicaron una canción, informaron con una noticia y contaron chistes, con el fin de tener una preparación para la actividad final que fue la creación de una emisora.

1 8 0 3

Al concluir la actividad, se hizo elección de los niños con mayores habilidades comunicativas para la creación de la emisora, que consistió en la narración acerca de sus vivencias en la escuela, mediada por preguntas orientadoras tales como: cuéntanos un día



en la escuela, ¿A qué vienes a la escuela?, ¿En qué se diferencia la I.E La Paz de otros

**Facultad de Educación**  
lugares?, ¿Sería posible dar clase a través de la radio?, ¿Si fueras profesor (a) qué harías?,  
Cuéntanos algo que te haya pasado en el colegio que fuera de tu gusto, ¿Qué te ha pasado  
en el colegio que no te ha gustado?, ¿Qué le dedicarías a los profesores?, ¿Qué es lo que  
más te gusta del colegio?, ¿Qué es lo que menos te gusta del colegio?, ¿Para qué existen los  
profesores?, ¿Si fueras rector qué harías?, ¿Para qué se construyeron las escuelas?, ¿Qué te  
gustaría que enseñaran en la I.E La Paz? Estos relatos fueron recopilados en audios,  
creando así la emisora “La escuela al aire”, cuya emisión fue llevada a cabo en el descanso,  
con el fin de ser escuchada por toda la comunidad educativa.

### 7.3.3 Protagonizando mi territorio.

La experiencia de ciudad fue mediada desde el juego dramático, por ser una situación  
interactiva donde los niños pueden asumir roles, jugar, interactuar con los otros, develar sus  
ideas y sentimientos frente a una circunstancia y expresarse desde lo oral y lo corporal. Esta  
decisión fue tomada gracias a las observaciones e interacciones precedentes en las aulas y  
en las conversaciones privadas con los niños en las que ellos narraron de manera  
espontánea su día a día, valiéndose de sus palabras, sus gestos, su cuerpo, y en ocasiones,  
de algunos objetos para transmitir no solo lo vivido, sino también lo que sentían al respecto.

1 8 0 3

En este orden de ideas, dimos valor a la implementación del juego dramático por ser una  
actividad lúdica, que le otorga al niño comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo  
que habita; como también favorece las habilidades comunicativas y creativas, lo que deja  
en evidencia las representaciones que ha adquirido a lo largo de su existencia y comunica a



**Facultad de Educación**  
pedagógico es considerado un recurso invaluable para la investigación y el aprendizaje de los modos de pensar que tienen los niños y los jóvenes. (Murillo, 2004).

En el campo práctico realizamos con los niños actividades de improvisación alrededor de problemáticas correspondientes al municipio, profesiones o lugares representativos de éste, fijando así el objetivo de estimular a través del juego sus habilidades representativas y comunicativas, a la vez que observábamos sus percepciones al respecto de estos cuestionamientos. Más luego, los invitamos a traer vestuario y objetos para personificarse como cejeños. Una vez caracterizados, detonamos preguntas tales como: ¿Qué hacen después de clases?, ¿Qué observan cuando salen por las calles de La Ceja?, si fueras un guía turístico, ¿Dónde llevarías a los visitantes? En este proceso, los niños fueron evidenciando las prácticas que han aprendido y desaprendido en su interacción con el espacio de ciudad, los lugares que les son acogedores y los que no, y las historias que los hacen diferentes a los otros. Todo lo expresado por los niños fue documentado en grabaciones audiovisuales, y como producto final creamos dos videos, uno correspondiente a primero y otro a transición, los cuales se encuentran en la red en nuestra página web *identidades narradas*. (Ver anexo 1).

#### **7.4 Recolección de la información: atesorando vivencias**

1 8 0 3

Las técnicas que utilizamos para recolectar la información fueron la observación participante, la entrevista dialógica y los grupos focales; del mismo modo empleamos



### **7.5 Análisis e interpretación de la información: descubriendo historias**

Para el análisis de la información ingresamos al software ATLAS.ti los diarios de campo y las transcripciones de las entrevistas, con el fin de hacer una lectura de lo que decían los niños con lo que nosotras experimentamos, en este proceso identificamos palabras claves que agrupaban puntos de vista en común, reunidas mediante códigos, como por ejemplo: en el capítulo de la familia hicimos uso de “narraciones hermanos”, “narraciones tipologías familiares”, “narraciones familia mascotas”, “narraciones familia tiempo juntos” y “narraciones familia y escuela”, creando así un memo descriptivo que relacionaba las voces de los niños con las nuestras. Para la interpretación hicimos una revisión documental de textos académicos sobre las tematizaciones antes mencionadas, formando así códigos de conceptos que nos permitieron hacer una triangulación de las voces de los autores con el memo descriptivo, este proceso nos arrojó los primeros hallazgos.

Por otro lado, para el análisis de la información de la escuela realizamos transcripciones de los audios, para crear códigos que permitieran agrupar la información, estos fueron: “narración unión familia y escuela”, “narración escuela aprender y jugar”, “narración gusto juego” y “narración buena relación con maestra”, facilitándonos unir lo que decían los niños con textos sobre la escuela y crear el segundo capítulo denominado “la morada del aprendizaje”.



Para el capítulo de ciudad se produjeron los siguientes procesos. Primero, se describió de

**Facultad de Educación**  
manera detallada las representaciones de los niños, resaltando sus acciones, sus gestos u omisiones; de igual forma se transcribió literalmente sus diálogos en las representaciones. Segundo, se consignó en el diario de campo lo común para ellos, lo diferente y lo nuevo, tanto en las creaciones dramáticas como en sus guiones. Tercero, se clasificó la información a través de códigos en la plataforma ATLAS.ti, estos fueron: “lo que nos gusta hacer”, “lo que vemos en la calle”, “las historias de otros”. Una vez ordenada la información, se crearon subcategorías con las que se construyó un texto. Para terminar, se trianguló el escrito y las voces de los niños con documentos académicos sobre el tema.

## 8. HALLAZGOS

### 8.1 Las raíces que me cobijan

A través de la situación de aprendizaje “Color a color, voy pintando mi familia”, recolectamos con los niños algunas percepciones, ideas y sentimientos de ellos relacionados con la familia, encontrando que no hay una sola forma de estructuración de esta, puesto que varían en cantidad, integrantes y prácticas.

Respecto a la conformación hallamos que existen diferentes tipologías familiares tales como: *la nuclear* o círculo familiar compuesta por ambos padres e hijos; *la extensa* formada por más de dos generaciones (abuelos o abuelas, papá y mamá, tíos o tías, hijos o hijas) y las familias *monoparentales paterna o materna*, constituidas por los hijos y uno de los padres o madres (Zambrano, 2017).



Una de las conformaciones familiares se evidencia en la narración de Samuel cuando

**Facultad de Educación**  
afirma que en su obra dibujó a: “mi papá, mi mamá, yo y mi hermanito”, donde muestra una familia nuclear; esta tipología es la más recurrente en las narraciones de los niños, dado que este tipo de familia ha tomado mayor fuerza en la actualidad, debido a los procesos de urbanización, los cuales han contribuido a la transformación de la familia extensa en pequeñas agrupaciones, dando lugar al surgimiento de la familia nuclear (Gonzales, 2009).

Sin embargo, la familia extensa en nuestra investigación no ha perdido completamente su lugar, porque esta tipología aún se observa en los hogares cejeños por las tradiciones culturales, que han transmitido oralmente el dicho que versa “donde come uno, comen dos”, lo que alude a la solidaridad familiar. Frente a esto, Laura cuenta que su familia está conformada por “mi mamá, mi abuelita, mis tías, mis abuelitos y mi primo Santi”, esto nos lleva a pensar que, en nuestro municipio, a pesar de estar en constante desarrollo, aún conserva una tipología de familia tradicional.

Por otra parte, Brandon presenta una familia monoparental materna conformada, según él, por “yo, mi mamá y mi hermanito”. Respecto a esto Zambrano (2017) señala: “Actualmente, la mayor parte de las familias monoparentales son consecuencia de un divorcio, aunque muchas están formadas por mujeres solteras con hijos” (p.4). No obstante, Víctor expresa: “este soy yo, mi hermanita y mi papá”, describiendo una familia monoparental paterna. Indagando el porqué de esta conformación familiar, descubrimos que en algunos casos estas ausencias por parte de uno de los padres, es atribuida a varias causas, una de ellas es porque no comparten domicilio, esto es afirmado por Miguel cuando dice: “mi papá vive en otra casa”. Así mismo, Danna expone: “mi mamá no vive conmigo”.



Otra de las posibles causas frente a esta situación, es que los niños desconocen la identidad

## Facultad de Educación

de sus padres, esto es confirmado por Daniel quien relata no saber de su papá, en palabras suyas, “porque no lo conozco desde chiquito”. Finalmente, esta ausencia de los padres en algunos casos se da por el fallecimiento de uno de ellos, como lo dice Salomé, “porque yo no tengo papá, se me murió”.

También encontramos que los integrantes de una familia no solo son humanos, sino que se incluye a los animales como parte de esta. Tal incorporación se debe a que los seres humanos establecen vínculos afectivos con sus mascotas, creando así significados simbólicos con ellos al punto de insertarlos en sus ciclos familiares (Schvaneveldt, Young y Kivett, 2001). Respecto a esto, Maximiliano nombra: “esta es mi familia, mi mamá, yo, mi hermanita, mi abuelo, mi abuela, mi abuelo, mi tío, mi perrito y mi gato”. Igualmente, David narra que su familia está compuesta por “mi mamá, yo, mi hermanita y mi papá, mis pájaros, mis lagartijas y estos son mis peces”. Lo mencionado muestra como los animales son más que una simple compañía, dado que se convierten en parte del grupo familiar que, aunque no sea humano ni compartan un vínculo consanguíneo, están presentes en sus vidas cotidianas.

En este orden de ideas, descubrimos que los hermanos y hermanas son parte importante de una familia, debido a que en las narraciones los niños manifiestan sentirse felices por compartir con ellos el juego, la realización de tareas, el afecto mutuo y la existencia. En sus propias voces, María Isabel expresa que premiaría “a mi hermanito porque él me ama mucho y también me ayuda a hacer las tareas. Lo llevaría al Carmen a visitar a mi tía”. Del mismo modo, Samuel expresa que recompensaría a su “hermanito, porque él juega mucho



**Facultad de Educación**  
cuando dicen que “los hermanos mayores [...] proporcionan un contexto para tipos más positivos de intercambios complementarios, como enseñar, ayudar y cuidar”. (p.2).

Lo anterior evidencia como en algunas ocasiones los hermanos y las hermanas mayores remplazan algunas funciones de los padres, dado que en ciertos casos asumen el cuidado de sus hermanos menores, como se observa en el caso de Violeta quien promete: “yo premiaría a mi hermanita, dándole un abrazo muy fuerte, porque juega conmigo y me hace la comida”. En palabras de Howe y Recchia (2014), “durante la primera infancia, los hermanos pueden actuar como fuentes de apoyo durante situaciones de cuidado cuando [los padres] están ausentes por un tiempo corto”. (p.4)

Por último, la mayoría de los niños y niñas narran que lo que más les gusta hacer con su familia es salir de paseo tanto a nivel local, regional, nacional e incluso internacional. Algunos de ellos dan a conocer que les gusta divertirse con su familia, jugando a las cosquillas, cartas, bloques, videojuegos e ir al parquecito. Igualmente, les gusta ir a piscina, andar en bicicleta, ir a misa, ayudarles a sus padres en la casa, cocinar con ellos, ver películas, en fin, ser felices. Lo anterior se confirma en la expresión de Sebastián cuando dice: “a mí me gusta pasear con mi papá, mi mamá, yo y mi hermanito, yo paseo con ellos y me gusta andar en bici con ellos”, reafirmando así la tradición cejeña de movilizarse en bicicleta a todas partes. En sintonía con lo dicho, María Ángel comenta que “lo que más me gusta hacer con ellos es ayudarles a organizar la casa”. Estos decires de los niños nos permiten interpretar que para ellos es importante pasar el tiempo con su familia, compartir con ellos actividades y momentos que los hacen sentir acogidos.

En concordancia con lo anterior, los niños expresaron que al ver a sus familias participar de las actividades escolares se sienten felices e importantes, como narra Laura: “lo que me gustó fue el día de la madre, porque vino mi mamá, vino mi papá, vino mi primo, vino mi hermanito que es un bebecito, vino mi prima, porque ese día era muy especial para mí, yo los quería mucho”; también relata Juan Diego: “lo que más me gustó fue ir a preescolar y cuando se iba a acabar el año hice una presentación y todos los papás me vieron y me sentí muy feliz”. Es así como la unión entre la familia y la escuela contribuye al desarrollo de los niños de forma efectiva, permite que los niños adquieran autonomía y una responsabilidad educativa, lo que posibilita que los estudiantes tengan un nivel académico bueno, se sientan en confianza y felices en la escuela, además los niños aprecian que los tomen en cuenta y se sienten acogidos (De León, 2011). Igualmente, se evidencia que la participación día a día de las familias en la escuela tiene buenos resultados académicos y en el desarrollo óptimo de los niños.

En este orden de ideas, los niños dan a conocer que se sienten bien en la escuela y que ésta no solo es para aprender sino para jugar, ya sea fútbol, en la casita de muñecas, en el parquecito, entre otros espacios, como narra Sebastián: “a mí me gusta mucho el balón, porque el balón es para jugar mucho, meter muchos goles, porque gano con mi equipo”; el gusto por el fútbol también es compartido por Tomás, quien dice: “una vez en el colegio estábamos haciendo educación física, a mí me gusta mucho educación física porque jugamos, podemos jugar fútbol”.



## Facultad de Educación

Además de practicar este deporte, también les gusta estar en el parquecito como lo expresa Juan Diego: “lo [mejor] que me ha pasado en el colegio es ir al parquecito, porque me gusta mucho el parquecito, después vamos al salón y hacemos planas”. Lo anterior muestra como los niños se sienten felices y cómodos en la escuela, porque pueden jugar y compartir con sus amigos, mostrando que la escuela no es solo para aprender y realizar los ejercicios propuestos por las maestras. Al respecto, Aguilera y Díaz (2010) expresan que:

El desarrollo infantil está vinculado con el juego, ya que además de ser una actividad natural y espontánea a la que el niño le dedica todo el tiempo posible, a través de él, el niño desarrolla su personalidad y habilidades sociales, sus capacidades intelectuales y psicomotoras y, en general le proporciona las experiencias que tendrán trascendencia en su vida futura (p.57).

De acuerdo a lo anterior, en el juego también se aprende, lo que es de gran importancia para el desarrollo de los niños, porque es una actividad que los motiva y les permite adquirir conocimientos significativos, a medida que se conocen y descubren el mundo mientras juegan. A través del juego con sus amigos, agregan las autoras citadas, si se juega de manera grupal se fortalece la empatía, la responsabilidad, la cooperación, el intercambio, el respeto por los turnos y el control de los impulsos.

Otro tema que manifestaron fue la felicidad y la confianza que sienten con sus profesores, como lo relata Sophi:

los profesores sirven para enseñar, para que nos divirtamos, cuando es un día especial ellos tratan de hacer lo más posible para comprar unas cositas o algo para que nosotros nos



**Facultad de Educación**

que nos ayuden a enseñar, para que nos ayuden a hacer valientes, también a que no seamos groseros, porque los profesores no son groseros con nosotros, ellos nos enseñan [...]pero lo que más me gusta de la profe es que nos quiera mucho.

Este afecto hacia los maestros que les dan clases es compartido también por Juan Diego, quien sostiene: “yo le quiero dedicar a la profe, que yo la quiero mucho y yo la amo mucho”. Lo anterior muestra como los niños al encontrar un maestro que los respete, los escuche y les enseñe, se sienten en confianza, acogidos y motivados por aprender, se sienten respetados y queridos por sus maestros (Villalobos, 2014). Esto nos permite entender cómo la escuela se convierte en un lugar para aprender, jugar, compartir con los amigos, regalarse historias, divertirse, querer y conocer, transformándose así en la morada de cada niño.

### **8.3 El territorio que se habita**

“[...]La ciudad es producto pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber”.

(Martínez, J.)

Los niños viven La Ceja, la transitan en sus mañanas de camino a la escuela y de regreso a sus casas; la disfrutan en sus entrenamientos deportivos o en sus clases artísticas; la esperan al ir a cine o a *Happy city*; la gozan en los cumpleaños; la vibran en el parque o en la calle; la exploran al salir de viaje; la escuchan cuando los adultos hablan de sus vidas en el



**Facultad de Educación**  
específica en un espacio; la padecen al ir por una enfermedad al hospital; la critican al ver el crecimiento urbanístico en su municipio. Y, ante todo, todas esas emociones que les produce La Ceja les hacen sentirse habitantes de esta tierra ubicada en el oriente antioqueño.

Iniciaremos hablando de un lugar que los recibe, la cancha deportiva, este espacio de juego donde los niños relataron sentirse reunidos allí para compartir con el otro el gusto por el fútbol, haciendo mención de algunas características como: la posición que ocupan en los partidos el arquero, las defensas, los volantes y, por supuesto, los hinchas. Relataron con orgullo a qué equipos pertenecen en lo local, regional e internacional, contando sus aspiraciones con esta práctica, entre las que destacaron el recibir trofeos, ganar y meter goles, e igualmente mostraron la indumentaria que se debe usar para la práctica de este deporte como lo son las camisetas, las pantalonetas, las medias largas, los guantes, los guayos y sin lugar a dudas un balón.

Esta conversación nos exigía movimiento y práctica, por lo que los convocamos a la cancha de la escuela para jugar un partido, propuesta que alentó el entusiasmo entre los niños. Dado que fueron quienes comandaron toda la estructura del encuentro futbolístico, escogieron capitanes y arquería, seleccionaron los integrantes del equipo, designaron las posiciones de cada uno de los jugadores, establecieron las reglas y la cantidad de goles para ganar, se ubicaron en sus mitades y esperaron *el cara o sello* para iniciar. En el transcurso del juego ellos demostraron saber y cumplir las reglas, como también establecer acuerdos referentes a las faltas, los tiros de esquina, los penales y la celebración del gol. Los niños



## Facultad de Educación

allá de eso nos enseñaron que después del partido todos siguen como amigos, porque es un juego solamente.

Este ejercicio permitió ver lo aprehendido en los clubes de fútbol *Pioneros* y *El Maná*, en las canchas de los barrios o en las mismas calles cerradas que adecúan para emprender un partido; abarcando los hábitos, comportamientos, expresiones, conceptos, rituales y reglas que se crean en estos espacios de ciudad. En relación con lo expresado Lomas (2011) comenta: “Nuestro cuerpo es también un registro de hábitos y conductas, un soporte material y vital de memoria, la memoria encarnada en voces, gestos, escrituras, actitudes y otras modalidades del comportamiento humano” (p. 23). Esto nos lleva a pensar que los aprendizajes son grabados en el cuerpo, en las voces, en los comportamientos, y que no solo en la escuela se aprende, sino que los espacios comparten informaciones, creencias y prácticas con los niños, educándolos como habitantes del territorio que ocupan.

Otra perspectiva de ciudad fue vista por un grupo de niños que vestían con ropa camuflada y de color verde militar, quienes en medio de las dramatizaciones nos contaron algunos delitos vivenciados por sus familias, tales como:

**Maximiliano:** en mi casa hubo un robo, un ladrón

**Daniel:** maxi, imagínate que a mi mamá le robaron el dinero

**Anthony:** Imagínate que le robaron la moto a mi papá



En medio de su charla dos niñas deciden representar un robo; los niños agentes al escuchar

**Facultad de Educación**  
el grito de auxilio de la víctima, se desconectan de su conversación y se disponen a capturar a la ladrona y a devolverle el objeto hurtado a su dueña; una vez capturada, interrogan a la presunta delincuente y le hacen una pregunta muy particular: ¿a usted quién le enseñó a robar? Ella no responde, parece confundida y luego de unos segundos confiesa un nombre al aire.

Esta escena muestra cómo los niños observan lo que pasa a su alrededor y lo interpretan, encontrando que en su municipio no siempre presenta civilidad, sino que les revela problemáticas que han alcanzado a tocar a sus parientes. Bonafé, (2010) afirma: “La ciudad produce saberes en los que se muestran las tensiones y conflictos por dar significado a las experiencias de la vida” (p.7) La anécdota nos inquieta y nos interroga, más aún el cómo los niños se preguntan por él quién le enseñó a robar a esa niña, ¿será que la ciudad en su cotidianidad nos enseña cosas que oficialmente no se transmiten? Tal vez no podemos hablar o discutir sobre lo que sucede en la ciudad desde nuestra escuela, por ser solo un espacio de “aprendizaje”, pero este tipo de charlas si se pueden llevar a cabo en la calle, incluso la pueden ver y escuchar de los otros. ¿Sería entonces necesario hablar de la vida cotidiana y sus problemáticas en la escuela?

De acuerdo con lo que reciben los niños de los otros, encontramos un par de niñas, quienes deciden interpretar el pasado, para esto una de ellas se caracteriza de viejita y la otra se queda con su uniforme y como si fueran nieta y abuela entablaron la siguiente conversación:



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

**La estudiante:** ¿usted cómo era cuando era joven?

## **Facultad de Educación**

**La viejita:** yo tenía un esposo que era muy juicioso, que no tomaba, salíamos a chupar cono.

**La estudiante:** ¿y qué jugaba cuando era pequeña?

**La viejita:** jugaba a la pelota en la finca, saltaba en los charcos.

**La estudiante:** ¿y qué comía?

**La viejita:** comía una bandeja, comía arroz, frijoles, comía arepa, comía aguacate, comía agua panela.

**La estudiante:** ¿y que hacían los fines de semana?

**La viejita:** Ir al parque, ir a misa y mercar.

En este diálogo encontramos como las niñas son capaces de ejemplificar una época, trayendo a la memoria las historias contadas por los adultos, dejando ver las prácticas, hábitos y creencias que se tenían anteriormente. De manera explícita, la niña señala una mujer perteneciente al campo y la estudiante personifica esa curiosidad de los niños por conocer ese otro que es diferente a ella. Al respecto Murillo (2016) comenta:

La noción del otro en tanto portador de una historia distinta de la mía, como condición de posibilidad de la imbricación de diferentes relatos de vida en la vida social. Reconocer al otro en tanto agente de una historia diferente, en un mundo en el que cada quien es dueño de una historia que ha de armarse de a poco, somos las historias que oímos desde la cuna y construimos historias que nos hacen ser diferentes de nuestros semejantes, somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que damos a dichas historias. (p.24)



## Facultad de Educación

Estas representaciones protagonizadas por los niños, nos muestran como la ciudad es interpretada por ellos de distintas formas, desde sus aciertos y logros como desde sus problemáticas y conflictos. Igualmente se evidenció como el municipio materializa la cultura y permite que entren en juego el pasado y el presente por las significaciones que se van reconstruyendo por los habitantes, las cuales se manifiestan en los relatos, las historias y, en este caso, en las dramatizaciones que cuentan la experiencia de la ciudad para los niños, quienes viven día a día este espacio y pueden hablar de sus sentimientos y pensamientos al respecto de su territorio.

## 9. COMPROMISOS ÉTICOS

Con el fin de responder a la *Carta Internacional para la Investigación Ética de la Niñez*, decidimos adoptar los compromisos que se declaran en esta, donde se antepone el bienestar, los derechos y la condición de los niños. Para ello nos hicimos responsables de todas las normativas éticas que se deben llevar a cabo con las infancias, respetando su dignidad, sus opiniones, sus contextos y su diversidad, dando un trato justo y equitativo, beneficiando a los niños a nivel individual y grupal, sin olvidar las regulaciones legales.

Por lo mismo, en el proceso de investigación realizamos consentimientos informados dirigidos a las familias y asentimientos desde la expresión gráfica para los niños; todo con el propósito de que ellos aprobaran o desaprobaran la participación en el proceso investigativo, los registros fotográficos, la grabación de audios y videos, la utilización de sus nombres y percepciones al interior de nuestro trabajo y la publicación de estos aportes e



En busca de hacer una devolución de la información creamos una página web, la cual llamamos “identidades narradas”, ésta herramienta posibilita el acceso a la información, facilita la revisión y actualización de los datos y es una evidencia que queda para la posteridad. Así mismo, la página web nos permitió albergar videos, audios, fotografías, tablas y documentos que fueron utilizados y tomados durante el proceso de investigación.

Por otra parte, para la devolución de la información construida con los niños, se realizó una socialización de la página web “identidades narradas”, dirigida a los directivos de la I. E La Paz, las docentes cooperadoras, los niños y sus familias. Éstas presentaciones se realizaron el día 9 de noviembre de 2017 de 7:00 am a 9:00 am en el aula de video de la I. E La Paz para el grado de primero “A” y el día 15 de noviembre de 2017 entre las 13:00 y las 15:00 pm con el grupo de transición “B”.

## **10. REFLEXIÓN AUTOBIOGRÁFICA**

*Biografiarse* es una acción propia de los seres humanos, quienes cuentan a otros lo que han vivido, recrean las historias del pasado y proyectan su futuro a través del lenguaje a modo de relato, en otras palabras, representan su vida. En este orden de ideas nosotras narraremos cómo esta experiencia práctica e investigativa nos permitió pensarnos el camino emprendido al momento de decidir ser licenciadas en pedagogía infantil, un trayecto de sucesiones, transformaciones, deconstrucciones y construcciones, que seguirán en marcha,



## **10.1 Mi apuesta por la escuela**

Angie Katherine Botero Vallejo

Al pensar en mi recorrido por la Universidad, vienen a mí un sinfín de sentimientos y sensaciones que me hacen recordar el por qué decidí estudiar Licenciatura en Pedagogía Infantil. Desde muy pequeña he tenido la influencia de familiares docentes o en el sector de la educación y cuando los escuchaba decir que debían planear la clase o que iban a hacer una actividad con los estudiantes, me emocionaba mucho y quería hacerlo también. Fue así como decidí presentarme a esta carrera, enamorada de la enseñanza y de compartir conocimientos, diálogos y momentos con los niños.

Este trayecto de conocimientos, aprendizajes y experiencias me permitieron enamorarme aún más de la escuela y de la educación, aunque no niego que en ocasiones quería huir y salir de allí, debido a que no me sentía bien con algunos docentes o me sentía desorientada de los contenidos del curso. Muchas veces consideré que lo que me enseñaban estaba desligado de la realidad de los niños, porque enseñaban contenidos que cuando yo los aplicaba en las prácticas en el aula no funcionaban, porque eran contenidos extrapolados que no eran adaptables para todos los niños. Pese a esto nunca desistí de lo que anhelo que es enseñar en la escuela, aún creo que la escuela puede ser constructora de conocimientos significativos y de experiencias mágicas e inolvidables para los niños.



## Facultad de Educación

Fue así como esta práctica investigativa me permitió estar en este lugar tan especial como lo es la escuela y reafirmar que es allí donde los cambios suceden. La escuela me permitió cambiar las concepciones que tenía sobre la educación y sobre la infancia, me proporcionó tener experiencias nuevas con los niños, donde ellos fueron los protagonistas del proceso, me dejó compartir con los niños de otra manera, no como la maestra dueña de la transmisión del conocimiento, sino como una guía que orienta y al mismo tiempo recibe los conocimientos de los niños, aprendí mucho de ellos, fue una experiencia reconstructora.

Lo que más me gustó de esta experiencia fue compartir con los niños de una forma más cercana, porque ellos se sintieron en confianza de compartir sus sentimientos y percepciones del mundo que los rodea, sin temor al qué dirán o al regaño, como están acostumbrados en el diario vivir de la escuela. A su vez, les permitió experimentar el conocimiento de otras maneras, no solo estar sentados mirando al tablero y copiando en el cuaderno, sino donde pudieron participar de esos aprendizajes y descubrir nuevas formas de aprender.

Percibir a los niños como sujetos que pueden participar y decidir por ellos mismos, fue uno de los cambios más importantes que esta práctica me pudo aportar. Trabajar, aprender y compartir con niños, fue una de mis mejores experiencias como docente, lo que me da certeza de que cuando salga de la academia voy a llevar siempre esta experiencia presente, porque me demostró que el docente no es el único que tiene el conocimiento, sino que en



## 10.2 Un camino cultivado

María Alejandra Vallejo Pino

Comenzaré haciéndoles saber que me da miedo escribir sobre mí, tal vez se deba a que prefiero refugiarme en las palabras de otros, evitando así ser juzgada como poco académica y llena de subjetividad. Este temor nació en la universidad gracias a la experiencia vivida con varios profesores, quienes se dedicaron a decirme que solo los autores reconocidos podían hablar por mí como profesora, en la medida que los interprete y deje que su discurso me atravesara. Pero dicha tarea me alejó de lo que pensaba, de lo que sentía frente a mi proceso formativo, me convertí en un amasijo de teorías y prácticas expresadas por otros que cuentan con un título y apellido en una referencia bibliográfica, mi voz quedó sometida a entenderlos y utilizarlos para explicar lo que quería decir, de alguna manera diciéndome que lo que yo pensaba no era válido si alguien no lo decía antes.

Es por eso que en estos párrafos me leerán a mí, María Alejandra Vallejo Pino, y no encontrarán definiciones de pedagogía, infancia, formación, no lo verán porque ya están escritas y tal vez el ponerlas sería volver al mismo círculo vicioso de hablar a través de otros. En estos párrafos encontrarán el proceso formativo de una mujer que se detuvo a pensar sobre la infancia y la educación, y en vez de criticarla y echar culpas, decidió formarse en el tema y empezar a cambiar su perspectiva y prácticas para hacer de la educación una experiencia lejana a mi escuela vivida y cercana a mis reflexiones. Además,



Para iniciar, les diré que desde niña estuve rodeada de mujeres y religiosas, debido a las creencias de mi hogar sobre la educación católica en valores, la cual, a pesar de ser un recuerdo amargo en todos mis familiares por las experiencias traumáticas con monjas y padres severos en la docencia con ellos, decidieron de igual forma brindarme la posibilidad de ponerme en sus zapatos y tal vez educarme al igual que ellos.

Así fue como entré al preescolar de un colegio ubicado en Medellín, en donde pasé el mejor año de mi vida, en compañía de la profe Liliana, la que a mi parecer era una rebelde para su tiempo, pues ella sacaba su guitarra y nos cantaba, nos narraba cuentos con dramatizaciones y entonación, se disfrazaba para enseñarnos sobre el mundo, nos invitaba a leer imágenes y a crear historias, me llamaba por mi nombre y en ocasiones se acercaba a preguntarme cómo estaba. En ese año siempre estuve dispuesta a levantarme temprano para ir al preescolar, pues me movía el hecho de saber que iba a aprender algo nuevo, a divertirme, así como al llegar a casa les compartiría a través de mis palabras a toda mi familia algo sobre el mundo que estaba conociendo.

Pero luego me promovieron a primero, y sinceramente no logro recordar cómo aprendí a leer o a escribir, solo recuerdo que no me podía parar del puesto ni hablar con otras compañeras, que debía copiar sin atrasarme, así me doliera el dedito por el callo que cada día crecía más y más a causa del agarre al usar el lápiz. En ese tiempo yo solo debía sumar, escribir con el lapicero borrable rojo y negro, hacer dictados, presentar exámenes, levantar



la mano antes de hablar, no ir al baño siempre y sin antes pedir permiso, jugar solo el

**Facultad de Educación**  
tiempo que permitía la campana, hacer dibujos prediseñados, rezar, cocer, ser femenina, hacer formaciones, esperar a que me llamaran, decir presente cuando escuchaba mi nombre completo y solo comunicarme con la profesora para llevarle el cuaderno de notas por un recado para los padres o recibir una carita triste o feliz por el trabajo realizado.

Esa fue mi vida durante años, con nuevos temas y menos cosas diferentes por hacer, hasta que un día en una clase de literatura, una profe me dijo: "léete este libro, aunque no sea para la clase", me lo entregó en un descanso, iniciando así una gran amistad repleta de libros colombianos y charlas interesantes. Con el paso del tiempo, recibí de ella una invitación a participar en el grupo de teatro del colegio, y sin tener idea de actuar, me dejé llevar por sus buenas iniciativas y empecé a ir, conociendo gente a la que les fascinaba leer y jugar a ser otros, eso me pareció divertido, lo que me llevó a enamorarme de las obras, de presentarme frente al público, de producir sonrisas y de volver a ser niña.

Fue así como al salir del colegio decidí formarme como actriz, lo cual representaba para mí jugar todo el tiempo, leer con más detenimiento, descifrar el subtexto, estudiar las épocas, las palabras, comprender la esencia del escrito, pero debido a problemas tanto económicos como personales hice un alto en mi carrera y emprendí nuevos caminos. Alejarme de aprender y dedicarme al trabajo o a la vida familiar no fue mi opción, viéndome así en un gran dilema, por lo cual busqué dónde y qué seguir estudiando. Encontré la Licenciatura en Pedagogía Infantil en un momento en el que pude recordar lo emocionante que era estar en preescolar, lo bueno que sería hacer teatro con niños y me aventuré a estudiarla.



## Facultad de Educación

que hablan y que no aplican, profes tradicionales, profes locos, pero sin lugar a dudas, de todos me llevé algo, adherido a mi forma de ser o no ser profesora. También aprendí a reconocer las diferencias y a cuestionarme el por qué nos da miedo pensar y hablar por nosotros mismos. No obstante, a pesar de estar compartiendo un discurso del poder de la palabra, mi voz se fue callando, me fui volviendo esa estudiante que respondía a sus tareas, pero que poco se sentaba a escribir y leer para sí misma.

En este proceso desesperanzador me encontré con el profe Willy, quién me preguntó sobre qué me indignaba, ese interrogante fue el detonante para emprender mi camino investigativo, dado que me di cuenta de que lo más indignante para mí era escuchar a los adultos hablar sobre los niños y no escuchar a los niños directamente acerca de sus vivencias. Tal fue mi convicción por apostar por las voces de las infancias que me arriesgué a vivir esta experiencia en la práctica y en el trabajo de grado, pero me faltaba algo para terminar de avivar mi energía. En conversaciones con mi compañera de grado, decidimos valernos del teatro, cuya fusión me hizo sentir orgullosa de ser capaz de hacer lo que amo con quienes deseo compartir mis vivencias y conocimientos. Una experiencia que no tardó en potenciar en mí la capacidad de escuchar con los niños, la sensibilidad para entenderlos y no involucrar mis pensamientos en los suyos, la práctica de sorprenderme por lo que dicen y la posibilidad de recordar porqué estoy aquí a pasos de terminar esta carrera.

Ahora me inscribo en este texto y comparto un pedacito de mi historia, contándoles este viaje de formación, dejando de lado el miedo a escribir lo que pienso, haciendo de mi vida



## 11. CONCLUSIONES

Las producciones académicas en las ciencias sociales se han interesado en escuchar las experiencias de las personas en sus cotidianidades. Particularmente, la pedagogía ha puesto la mirada en rescatar las historias de las instituciones, el quehacer docente, la didáctica y las infancias. Infancias que construyen significaciones sobre sus experiencias en los espacios más cercanos.

En busca de descubrir las significaciones que tienen los niños, nos dimos a la tarea de generar espacios de *empalabramiento*, mediante situaciones de aprendizaje orientadas desde la expresión gráfico-plástica, la oralidad y el juego dramático; donde los niños pudieran hablar sobre lo que sienten y piensan alrededor de la familia, la escuela y el territorio. Estas actividades dinamizaron la participación, la escucha, la comunicación de vivencias, y la confianza al compartir percepciones e historias. Particularmente, destacamos que esta estrategia favoreció el disfrute de los niños, gracias a un diseño metodológico y didáctico pensado de manera lúdica y desde sus motivaciones; esto nos permitió posicionarlos como co-investigadores de este proyecto.

A grandes rasgos, los niños al tomarse la palabra nos contaron sobre la familia, diciendo que no hay una forma de ser familia, debido a que la conformación de sus integrantes, las



**Facultad de Educación**  
espacio que les brinda la I.E La Paz, gracias al juego y a las relaciones que establecen con sus pares. Y en cuanto a la ciudad se refiere, manifestaron aprender de y en ella las dinámicas sociales que no se abordan en la escuela, por medio de la representación de historias que están adheridas en la memoria de los lugares y las personas.

Solo nos queda decir que este ejercicio nos permitió como licenciadas en pedagogía infantil situarnos en los contextos de los niños, hacerlos partícipes y valorarlos como investigadores de su propia realidad, dejándonos nuevas percepciones por articular a los procesos de cambio de estas instituciones; creyendo en la relación por tejer entre los niños y los adultos, para construir una sociedad que se sensibiliza y transforma al escuchar a los niños.

## **12. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS**

- Alegre, A. (2015). *¿Qué es la familia? La percepción de los niños de 5 años sobre las familias*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime.
- Aguilar, C. (2014). *Significaciones imaginarias sobre ciudad, en niños y niñas de Pereira*.
- Aguilera, M. G., & Díaz, M. D. (2010). *La importancia del jugar en el desarrollo de la personalidad del niño*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 13(4).
- Alheit, P., y Dausien, B. (2011). *La "bibliografía" en las ciencias sociales: Notas sobre los problemas históricos y actuales desde una perspectiva de investigación*. Diálogos: Educación y formación de personas adultas, 3(67), 11-29.
- Ames, Patricia y Rojas, Vanessa. (2012). *Podemos aprender Mejor: la educación vista por los niños* Lima, IEP, UNICEF, (Educación y Sociedad, 8).
- Arendt, Hannah (2010). *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*. Madrid: Trotta.



Arendt, Hannah (1993). *The crisis in education. In: Between past and future. Eight*

*essays in political thought.* New York: Penguin Books

Arfuch, L. (2010). *La entrevista, una invención dialógica.* Buenos Aires, Paidós.

Benjamin, W. (1936). *El narrador.* Recuperado de:

[http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/benjamin\\_narrador.](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/benjamin_narrador)

Bolívar, Antonio (2002). *¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.* Parte de: Revista Electrónica de Investigación

Educativa, N° 1, Volumen 4. Recuperado de:

<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

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

De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as.* In XII Congreso Internacional De Teoría De La Educación Por La Universidad De Barcelona (Vol. 1).

Delory-Momberger, C. (2015.) El relato de sí como hecho antropológico. En Murillo, G (ED), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria: El relato de sí como hecho antropológico* (pp. 57-68). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Dilthey, W., & Diltbhey, W. (1976). *Selected Writings, (ed), trans. and introduced by Rickman, HP.*

Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad.* Capítulo 1. Barcelona: Paidós.

Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana: simbolismo y Salud.* Madrid: Trotta.

Franco, Y. L., Herrera, K. M., & Rojas, M. I. (2015). *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación.* Manizales: CINDE Universidad de Manizales.

Gil, F y Jover, G. (2000). *Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil.* Enrahonar 31, U. Complutense de Madrid, pp. 107-122.

González-Pienda, J. A. (2007). *Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende.* Oviedo: Universidad de Oviedo.



- Enfermedades. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF –Innocent.
- Hernández, F. J. (2006). Peter Alheit. *La " biograficidad" del aprendizaje a lo largo de la vida en la modernidad tardía*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Howe, N., y Recchia, H. (2014). *Las relaciones entre hermanos y su impacto en el desarrollo de los niños*. Montreal: Universidad Concordia.
- Jiménez, A. (2007). *Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá*. Revista Colombiana de Educación, (53), 150-175.
- Liebel, M. (2007). *Niños Investigadores*. Berlín: Universidad Libre de Berlín. Encuentro, 6-18.
- Lomas, C. (2011). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Gobierno de España-Ministerio de Educación- Octaedro.
- Marín, A. L., Rosero, N., & Agudelo, S. I. (2016). *Narrativas de experiencias escolares: la acogida de las voces infantiles*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Martínez, J. (2010). *La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad*. In Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp. 527-547). Morata.
- Melgarejo, I., y Rodríguez, M. (2013). *La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los podcast y su naturaleza educativa*. Murcia: Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- McEwan, H., y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Milstein, D. (2008). *Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas*. Sociedad e cultura, 11(1). Buenos Aires: Universidad Nacional del Comahu y Centro de Antropología Social – IDES – de la República Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional–MEN- (1998). *Serie Lineamientos Curriculares: Educación Ética y Valores Humanos*. República de Colombia: Santa Fe de Bogotá.
- Murillo, G., Salinas, M. (2003). *Yo no enseño cuento*. (Inédito). Medellín: Universidad EAFIT.
- Murillo, G. (2004). *Retratos de Familia y Escuela a través del Juego Dramático*. Educación y Pedagogía, XVI, (40), Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 25-39
- Murillo, G. (2016). *Biografía, identidad y narrativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.



**Facultad de Educación**

- Centro Comunitario Rural Laboratorio del Espíritu.
- Ocampo, V., & Irslandy, S. (2017). *Los sentidos de la calle: narraciones de la calle de un grupo de niños y niñas de Medellín en su cotidianidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ospina, L., y Pérez, V. (2015). *Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del Programa aceleración del aprendizaje de la IE Fe y Alegría Luis Amigó*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Passeggi, M., y de Souza, E. C. (2009). *Memoria docente, investigación y formación*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Pivaral de Ramos, M; Morales, B & Gutierrez, S (2013). *Situaciones de aprendizaje*. Ministerio de educación de Guatemala.
- Ricoeur, Paul (1986). *La Identidad Narrativa* [Conferencia]. Neuchâtel: Universidad de Neuchatel.
- Ricoeur, P. (1999). *Para una teoría del discurso narrativo*. En: Á. Gabilondo & G. Aranzueque (Eds.), Paul Ricoeur. *Historia y narratividad* (pp. 83-155). España: Paidós.
- Ríos, Y. A. (2015). *La infancia tiene la palabra: experiencias significativas en la vida escolar*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Romero, M. Á. (2014). *Un museo en el aula*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Sánchez, J. (s/f). *Del niño sujeto al niño objeto: una mutación antropológica*. Revista de la Unidad de Posgrados de la UPS, 31-62.
- Schvaneveldt, P. L., Young, M. H., Schvaneveldt, J. D. y Kivett, V. R. (2001). *Interaction of people and pets in the family setting: A life course perspective*. Journal of Teaching in Marriage & Family, 1 (2), 34-51.
- Serrano, M. (2015) *Habitar y transitar ciudad: percepciones y experiencias de los niños y niñas sobre la ciudad de La Paz*. Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados, no. 51. Buenos Aires: CLACSO.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.



Vega, M y García, L. (2005). *Imaginarios de ciudad en niños y niñas de Barranquilla-Colombia*. Maracaibo: Quórum Académico, 2(1), 37-60.

Villalobos, C. (2014). *La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente*. Revista Electrónica Educare, 18(1).

Zambrano, E. (2017). *La Familia* (Doctoral dissertation, Facultad de Entretenimiento y Diversión) Recuperado de:

[http://dspace.bibliolatino.com/bitstream/bibliolatino/365/1/lec\\_42\\_LaFam\\_ConcTIp%26Evo.pdf](http://dspace.bibliolatino.com/bitstream/bibliolatino/365/1/lec_42_LaFam_ConcTIp%26Evo.pdf).

## 13. ANEXOS

### 13.1 Anexo 1: Página web



**Link:** <https://judaruci.wixsite.com/identidadesnarradas>