

Implicaciones de la legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas

Angela Marcela Villarreal Paternina

Cindy Vanessa Pérez Sánchez

Yerlis Vanesa Bolívar Ortega

Trabajo de investigación para optar por el título de
Licenciadas en Pedagogía Infantil

Tutoras

Angie Julieth Gómez Restrepo, Magíster en Estudios en Infancias

Luisa Fernanda Acosta Castrillón, Magíster en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación UdeA
Pregrado UdeA
Caucasia- Antioquia UdeA
2022

Cita	(Villarreal et al, 2022)
Referencia	Villarreal, A. Pérez, C. y Bolívar, Y. (2022). <i>Implicaciones de la legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas.</i>
Estilo APA 7 (2020)	[Seleccione modalidad de grado]. Universidad de Antioquia, Caucaasia.



Seleccione posgrado UdeA (A-Z), Cohorte Seleccione cohorte posgrado.
 Grupo de Investigación Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).
 Seleccione centro de investigación UdeA (A-Z).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa

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

Dedicatoria

Esta tesis la dedicamos con todo nuestro amor y cariño a nuestras familias y parejas, quienes desde el inicio nos brindaron su apoyo incondicional. Gracias a sus palabras de aliento, fortaleza y motivación, podemos decir que lo logramos. Sin duda este triunfo es nuestro.

Agradecimientos

A nuestros seres queridos por creer en nosotras y mantener sus brazos dispuestos a calmarnos, alentarnos y llenarnos de ganas de hacerlos orgullosos de nuestros logros.

A nuestras asesoras por guiarnos y acompañarnos durante todo este proceso.

A nosotras por no rendirnos, por creer y confiar en que lo lograríamos. Sin duda, formamos un equipo de trabajo excelente. Un trío dinamita.

Tabla de Contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1 Planteamiento del Problema	11
1.1 Antecedentes	13
<i>1.1.1 Las concepciones y percepciones de la participación de los niños y las niñas desde una dimensión política, social, cultural y familiar</i>	14
<i>1.1.2 El ejercicio de la PI en el ámbito educativo formal</i>	15
<i>1.1.3 El ejercicio de la PI en el ámbito educativo informal</i>	17
2 Objetivos	18
2.1 Objetivo General	18
2.2 Objetivos Específicos	18
3 Marco teorico	19
3.1 Participación Infantil	19
<i>3.1.1 Niveles y tipos de participación infantil.</i>	20
3.2 Relaciones Pedagógicas	21
4 Metodología	24
4.1 Paradigma	24
4.2 Enfoque	24
4.3 Técnicas e instrumentos	25
4.4 Contexto y participantes	25
4.5 Estrategias para analizar la información	26
4.6 Limitantes	27
4.7 Consideraciones Éticas	29
5 Resultados y Análisis	30
5.1 Formas PI legitimadas	31
<i>5.1.1 El Cuerpo y El gesto</i>	31
5.1.1.1 Cuerpo Erguido.	32
5.1.1.2 Cuerpo Silencioso.	34
5.1.1.3 Cuerpo Diferenciado.	35

5.1.2 La Palabra	40
5.2 Formas PI Censuradas	41
5.2.1 <i>El cuerpo y el gesto</i>	42
5.2.1.1 Cuerpo Dinámico.	42
5.2.1.2 Cuerpo Silencioso.	43
5.2.1.3 Cuerpo sin higiene corporal.	44
5.2.2 <i>La Palabra Oral y Escrita</i>	45
5.3 Acciones del Maestro	49
5.3.1 <i>Acciones del maestro para legitimar la PI</i>	50
5.3.1.1 El maestro, quien guía y dirige.	51
5.3.1.2 Maestro Atento.	53
5.3.1.3 Maestro Desapercibido.	54
5.3.2 <i>Acciones del maestro para censurar la PI</i>	55
5.3.2.1 Llamados de atención.	55
5.3.2.2 Restar Importancia.	56
5.3.2.3 Burlas y Exposición Pública.	57
5.3.2.4 Burla respecto al género.	58
5.3.2.5 Silenciar mediante el gesto.	59
5.3.2.6 Rechazar mediante el contacto físico.	59
5.4 Los efectos de la legitimación o censura de la participación infantil en las relaciones pedagógicas	61
6 Conclusiones análíticas	63
7 Recomendaciones	65
Referencias bibliográficas	66
Anexos	70

Lista de Tablas

Tabla 1 Matriz binaria de género. Propuesta por Muñoz Onofre (2004)

Tabla 2 Matriz binaria de género del grado tercero de la Institucion Educativa la Misericordia (2022)

Siglas, acrónimos y abreviaturas

PI	Participación Infantil
CDN	Convención de los Derechos del Niño
PEI	Proyecto Educativo Institucional

Resumen

Se planteó como objetivo analizar las implicaciones de la legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas, en los grados tercero de la Institución Educativa la Misericordia. Esta investigación es de carácter cualitativo con enfoque metodológico, como método de investigación se implementó la Etnografía educativa y se llevó a cabo la observación participante como técnica, y como instrumento de registro de datos el diario de campo. Seguido del análisis de tres unidades categóricas: *Las formas de PI, las acciones del maestro y los efectos de la legitimación o censura de la participación infantil en las relaciones pedagógicas.*

Se encontró, que a pesar que la participación es un derecho inherente a los seres humanos, las visiones adultas y los modelos tradicionales de educación son un obstáculo para su ejercicio pleno y autónomo; ya las figuras de autoridad se han encargado de establecer pautas, juicios, reglas, normas y valoraciones frente a la participación de los alumnos en las dinámicas educativas.

Asimismo, los efectos que emergen de las relaciones pedagógicas se ven permeados por condiciones propiciadas por los maestros, los niños y las niñas pero las actitudes y comportamiento del maestro influyen mayormente en la participación. Si tiene una actitud positiva y empática, la participación estará llena de confianza. Por el contrario, si la actitud es negativa se genera lejanía y el ambiente se torna rígido, por lo que la participación se ve afectada.

Palabras clave: participación, participación infantil, maestros, formas, acciones, legitimidad, censura

Abstract

It was defined as objective, the analysis of the implications of the legitimacy or censorship of the participation of children in the context of the pedagogic relations, on third grade of the “Institution Educative Misericordia”. This investigation is of qualitative type with methodological focus, as investigation method, educative Ethnography was implemented and the participant observation was carried out as technique and as instrument of data registration, the field diary was used. Followed by the analysis of tree categorical units: *PI Forms, Teacher actions and the effect of the legitimacy or censorship of the participation of children in the context of the pedagogic relations.*

It was found that even though the participation is an inherent right on human beings, the adult visions and the traditional models of education are an obstacle to its full and autonomous exercise; already has the authority taken care of establishing guidelines, judgement, rules, norms and valuations in front of the student’s participation in the educative dynamic.

Also, the effects that come out of the pedagogic relations are permeated by conditions that are promoted by the teachers and children, but the attitudes and behavior of the teacher have higher influence on the participation. If the attitude is positive and empathic, the participation is full of trust. Otherwise, if the attitude is negative, distance is established and the environment becomes rigid, therefore the participation gets affected.

Key words: participation, child participation, teachers, forms, actions, legitimacy, censorship.

Introducción

El presente proyecto investigativo se desplegó en el marco del proceso de formación curricular del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia – Seccional Bajo Cauca. Este se desarrolló desde el campo temático de la participación infantil (PI) y en él se hizo un análisis sobre las implicaciones que tenían al legitimar o censurar la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas, direccionado por unos referentes teóricos como lo son Trilla (2001), Novella (2012), Hart (1993) y Frigerio (2012), postulados que posibilitaron la acción reflexiva.

Asimismo, se concretó el problema de investigación con la formulación de la pregunta: ¿Cuáles son las implicaciones de la legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas, en los grados tercero de la Institución Educativa la Misericordia?. Por lo tanto, con el propósito de responder a este interrogante se definió como objetivo general, analizar las implicaciones de la legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas, en los grados tercero de la Institución Educativa la Misericordia.

1 Planteamiento del Problema

Históricamente en Latinoamérica la Participación Infantil (PI) se ha visto subyugada por las diferentes cuestiones políticas y económicas que han imperado en las construcciones sociales del continente. Un ejemplo de esto fue el autoritarismo de los sistemas políticos, que actuaron como limitantes de las transiciones democráticas de la sociedad, invalidando a los niños, las niñas y adolescentes de su derecho a la participación y su concepción de sujetos de derechos, dado que, estos derechos políticos fueron reservados para quienes entraban en la categoría de ciudadanos; es decir, para los sujetos que alcanzaban la mayoría de edad, lo que llevó como expresan Cussiánovich y Navarro (2013) “a concebir a los niños, niñas y adolescentes como una parte social y políticamente insignificante.” (p.5)

Siguiendo esta idea, cuando se habla desde el sector económico, en América Latina más de la mitad de los niños, niñas y jóvenes se enfrentan a graves circunstancias de pobreza y desigualdad, con este factor presente la PI es sometida al desinterés, la pobreza extrema, reconocida como un limitante que disminuye las posibilidades de ser tenido en cuenta, cuestión que se evidencia con regularidad cuando económicamente se prioriza la participación de quien posee mejores recursos económicos.

De igual forma, se partió del supuesto que la PI ha estado sometida por una mirada adultocentrista, en la que los adultos son los encargados de establecer las pautas, los juicios, los calificativos, las reglas, las normas y las valoraciones frente a la participación de los niños y las niñas en las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas, lo que supone un control en los modos de ser y estar de la infancia. Tal como lo indicó Martínez (2014), en su tesis *Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: Ideales o realidades*, la PI en algunos espacios puede verse orientada bajo los parámetros y la dirección de los adultos, y no estar dirigida al reconocimiento y al ejercicio de ella como derecho, esto por consecuencia de haber sido formados bajo modelos lineales, los cuales han imperado y se han transmitido de una generación a otra.

Por otro lado, a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) promulgada en 1989 en Latinoamérica, surgen las primeras iniciativas en pro de la PI con la incorporación de proyectos sobre el ejercicio de consulta infantil reducida. Un ejemplo de ello,

lo dieron Pineda y Acosta (2004), cuando afirmaron que “la mayoría de las veces la PI ha sido restringida a los procesos de elección de representantes, tiene entonces que abrirse a unas connotaciones más amplias” (p.13). Esto significa que, pese a que la PI se estableció como un derecho impostergable a partir de la CDN, aún no se han habilitado espacios suficientes donde la voz de los niños y las niñas pueda ser tenida en cuenta con veracidad y sean aceptadas como una posibilidad de transformación, de manera que se les de un posicionamiento como protagonistas de su desarrollo y del medio que los rodea.

Así pues, la idea gestante de esta investigación nació dentro del espacio de formación “*Métodos de trabajo con familia y comunidad*”, en el cual logramos tener un acercamiento a técnicas interactivas para el trabajo con la comunidad, donde el interés se centró en el fortalecimiento de las relaciones y la participación comunitaria, movidas por esta aproximación, en aquel momento nos cuestionamos por la importancia de la participación de los niños y las niñas en su barrio, cómo pueden sus voces ser escuchadas y tenidas en cuenta para su desarrollo.

Sin embargo, decidimos cambiar el lugar de estudio y encaminar la investigación a nuestro principal campo de acción, la escuela. Ahora bien, aunque la PI ha tenido resonancia desde el ámbito político con el establecimiento de políticas públicas para su aplicación en los espacios institucionales, esto no funciona como garantía de su cumplimiento. Tanto así que, los ecos de la PI en la educación han sido menores, pues a pesar del interés de docentes investigadores que han puesto su mirada en el tema y se han ocupado de estudiarlo se requiere seguir ampliando su debate y discusión.

Por lo tanto preguntar ¿Cuáles son las implicaciones de la legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas, en los grados tercero de la Institución Educativa la Misericordia? permitió reunir los discursos y sucesos necesarios para generar comprensiones sobre los efectos que tendrán sobre sujetos el legitimar o censurar las formas de PI.

1.1 Antecedentes

Para el desarrollo de esta revisión de antecedentes, se hizo necesario dar una mirada a la relevancia y seguimiento que desde diferentes investigadores y áreas de estudio le ha dado al tema de la PI en la escuela, con el interés de acercarnos al estado y los posibles puntos de tensión que merecen seguir siendo pensados.

Para la elaboración, se realizó un rastreo documental de investigaciones en Google académico, en bases de datos como lo son Dialnet, EBSCO, Scielo y Redalyc, asimismo, se efectuaron búsquedas de producciones académicas en plataformas de distintas universidades reconocidas a nivel nacional e internacional como lo son la Universidad de Antioquia y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Del rastreo realizado se referenciaron quince investigaciones. Estas se clasificaron en dos categorías fundamentales: en primer lugar, están las concepciones y percepciones de la participación de los niños y las niñas desde una dimensión política, cultural, social y familiar. De esta forma, las investigaciones de Trilla y Novella (2001), Acosta y Pineda (2007), Liebel y Saadi (2012), Díaz, Contreras y Bozo (2018) se centraron en las prácticas o ejercicios de la participación desde una perspectiva democrática y de ciudadanía; estas se leen como un derecho y una posibilidad de reconocer a la infancia en su dimensión política, además de comprender las capacidades que tienen niños y niñas para influir en su entorno escolar mediante la toma de decisiones y la ratificación de su palabra.

En sus estudios, Gallego (2015), hizo énfasis al devenir histórico del concepto de PI y las formas en cómo se ha construido con el paso de los años, mostrando desde una perspectiva de derecho el lugar que ha tenido el niño y la niña en la historia, tomando para esto como referencia obras clásicas e investigaciones relacionadas con el tema. Por su parte, Voltarelli (2018), realizó un reconocimiento de los académicos y académicas que han hablado de los niños y las niñas y de la niñez, haciendo énfasis en lo que han dicho en sus producciones sobre el protagonismo y la participación infantil.

En segundo lugar, se desarrolló el ejercicio de la PI en los ámbitos educativos formal e informal. Las investigaciones agrupadas aquí pretenden develar los aspectos que atraviesan la

participación en la escuela, la manera cómo se percibe y se concibe en los ambientes escolares y extraescolares; por ello, fueron situados en esta categoría Prieto (2015), Novella (2008) y Abarca (2018).

Así mismo, Triana y Velázquez (2014) en su investigación hablan del clima de aula en la apertura docente para promover la PI. De igual forma, Lay y Montañez (2018), Albornoz y Cornejo (2017) y Rodríguez et al. (1998) conversan acerca de las relaciones de poder que atraviesa la participación infantil. Por último, Novella (2012) en su artículo *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana* y en el capítulo de libro *El activismo infantil en la ciudad desde un consejo de participación* (2015), estudia la participación en relación con el protagonismo infantil.

A continuación, se desarrollaron respectivamente las categorías fundamentales en los cuales se han clasifican los estudios e investigaciones rastreadas:

1.1.1 Las concepciones y percepciones de la participación de los niños y las niñas desde una dimensión política, social, cultural y familiar

En relación a la participación como un derecho, Novella (2008; 2012; 2015) y Abarca (2018), discurren en que es importante tener presente esta construcción en diversas situaciones, ya que eso permite ver a los niños y las niñas como sujetos activos que pueden participar, opinar, expresarse y tomar decisiones en diferentes espacios. No obstante, se hizo necesario, como lo manifiesta Novella (2015), que el concepto de PI se reconozca no sólo como un derecho, sino que sea concebido desde una perspectiva multidimensional (derecho, principio educativo, proceso de cambio, valor democrático, contenido formativo, procedimiento metodológico, responsabilidad ciudadana, sentir emocional), pues de esa manera se logra materializar la acción participativa de la infancia y, por ende, trascender del discurso a la acción.

En los artículos *Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad* (2017), *Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas* (2018), *La participación infantil: un concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*

(2012), y *El activismo infantil en la ciudad desde un consejo de participación* (2015) se realiza un recorrido histórico sobre las consideraciones hechas acerca de la PI, en el que explican que la PI desde la literatura clásica era reducida a las decisiones que el padre tomaba sobre la vida del niño y sólo hasta las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI, se observa un cambio de paradigma en los estudios de la infancia, en el que establecen una relación estrecha entre la PI y el protagonismo infantil, centrándose en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho y actores sociales, que tienen un rol principal en su desarrollo y en el lugar donde viven, su comunidad.

1.1.2 El ejercicio de la PI en el ámbito educativo formal

Las investigaciones relacionadas con la PI en este ámbito, ofrecieron elementos que merecen ser tenidos en cuenta como material de reflexión y contraste. Estas dieron una mirada crítica y analítica a la PI, de esa manera, se encontró la investigación llamada *La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación?* de Prieto (2005), la cual desarrolló un estudio cualitativo-interpretativo en cuatro escuelas chilenas de educación media, acerca de las representaciones de los estudiantes sobre sus procesos formativos e incorporó a nueve de ellos como investigadores. Su propósito fue entrar en su mundo personal, decodificar sus interpretaciones respecto de las situaciones escolares y develar sus significados e intenciones. Este estudio logró problematizar la preeminencia de prácticas directivas y rutinarias que no permiten transfigurar las relaciones de poder e invitar a los estudiantes a transformarse en personas autónomas, emancipadas y comprometidas con el destino de su sociedad, es por ello que, sugiere que los estudiantes sean ubicados en el epicentro de los procesos formativos.

También, se hallaron dos estudios, el artículo *Formas de participación infantil: la concreción de un derecho* (Novella, 2008) y la tesis de pregrado *Participación infantil en la escuela* (Abarca, 2018), los cuales presentan los tipos de participación basados en los estudios de Hart (1993), Trilla y Novella (2001). De la misma forma, Abarca (2018) en su investigación, trabajó la noción de la PI e identificó tres de las formas promovidas en las escuelas que a su consideración son más relevantes: la asamblea, la escucha activa y los municipios escolares. De

igual manera, Novella (2008) hace hincapié en las formas de participación de Freinet, las asambleas de Neill y Makarenko, los tribunales infantiles de Korczak y la implicación en las Casas de Familia de Pedragosa¹. Permitiendo de tal manera que se conozcan las formas que han favorecido dar cuerpo a las experiencias de PI significativas en la historia de la educación y además, distinguir el rol que juega el estudiante y el maestro en cada una de estas.

Hablando acerca de las relaciones de poder que atraviesan la PI, los artículos *De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil* (Lay y Montañes, 2018), *Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia* (Albornoz y Cornejo, 2017) y *Las relaciones de poder en el aula* (Rodríguez et al. 1998), tratan el vínculo entre maestros y estudiantes como un ámbito complejo que aviva tensiones en ambas partes, puesto que se establecen un conjunto de reglas, normas y consensos que deben ser cumplidos al ser fundamentales en las relaciones de poder, que discursivamente se marcan en la unidireccionalidad, donde la gestión del poder está a cargo del maestro.

En consecuencia a lo anterior, estos mismos autores ponen en manifiesto cómo las concepciones que el maestro tenga sobre el poder y el ejercicio del mismo serán determinantes en el tipo de relación que se establezca dentro del aula, así como en el modo de participación de los estudiantes. Al mismo tiempo, es importante destacar el cambio exponencial que se ha dado, pues según la investigación de Lay y Montañes (2018), estas relaciones marchan hacia la bidireccionalidad, como una transformación recíproca y potencial.

Por su parte, la investigación de Triana y Velásquez (2014), se centra en caracterizar las comunicaciones asertivas y no asertivas de una docente de prekínder y valorar la relación de dichas comunicaciones con el clima emocional del aula. A partir de los resultados, se evidenció, en primer lugar, una relación positiva entre las conductas asertivas y el clima del aula, y en segundo lugar, una relación negativa entre conductas impositivas, pasivas y el clima del aula. Por lo tanto, desde ese sentido, los autores invitan a pensar en la relevancia de los ambientes del aula,

¹ Las Casas de Familia de Pedragosa, fundada por primera vez por José Pedragosa (1874-1957), en Barcelona hacia 1905-1906, fue una institución reeducadora, «institución puente» que ofreció el apoyo necesario y favoreció el paso y la adaptación a la vida social libre de los jóvenes que estuvieron presos, para ello, combinaban el trabajo con el intentar organizar una vida de hogar con actividades juveniles en los tiempos libres.

como facilitadores del desarrollo de las competencias sociales y emocionales en el aumento del grado de participación e independencia de los niños y las niñas.

1.1.3 El ejercicio de la PI en el ámbito educativo informal

Las investigaciones *Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia* de Castañeda y Estrada (2012) y *Ciudad y participación infantil* de Acosta y Pineda (2007) tienen relación es sus postulados al mostrar la participación como una vía que posibilita la construcción de una democracia con significado, la cual se da a través de los propios puntos de vista, las necesidades y la toma de decisiones, teniendo en cuenta todos aquellos ambientes en los que los niños y las niñas inician su proceso de construcción de identidad, que da cabida en la escuela, la familia o en cualquier otro espacio en el que se relacionen. En concordancia, Díaz et al. (2017) aseguran que “la PI favorece la democracia desde sus elementos básicos: la responsabilidad política, la ciudadanía, la autonomía, el ejercicio de derechos y las libertades civiles” (p. 103). De esta forma, se conlleva a una mayor implicación de la ciudadanía y por ende de los niños y las niñas, logrando de esa manera representar los intereses comunes.

Así pues, el conjunto de las investigaciones referenciadas forman parte de una construcción teórica, metodológica y práctica que buscan contribuir con los estudios relacionados con la PI, tema de interés para la presente investigación. Un tema que se ha estudiado desde hace más de veinte años, por lo que las investigaciones desarrolladas dan cuenta de un gran esfuerzo por apoyar y ahondar en el fenómeno de la PI en el ámbito educativo.

2 Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar las implicaciones de la legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas, en los grados tercero de la Institución Educativa la Misericordia.

2.2 Objetivos Específicos

Identificar las formas de participación infantil que son legitimadas o censuradas por los maestros/as.

Describir las acciones mediante las cuales el maestro legitima o censura la participación de los niños y las niñas.

Estimar los efectos de la legitimación o censura de la participación infantil en las relaciones pedagógicas.

3 Marco teórico

Para llevar a cabo la presente investigación resultó pertinente abordar algunos referentes que posibilitaron reconocer la posición de los niños y niñas en los procesos de participación en el contexto educativo. Así pues, las temáticas trabajadas favorecieron la comprensión de lo que se pretendió alcanzar en este proceso. De esta forma, se realizó una aproximación a los siguientes conceptos: participación infantil, formas de participación infantil en el ámbito educativo y las relaciones pedagógicas desde la legitimación y censura de la participación infantil realizada por los maestros en los espacios escolares.

3.1 Participación Infantil

La PI es un concepto que se construye a partir de diferentes axiomas, por ello, se tiene en cuenta lo expuesto por Hart (1993), quien relaciono la participación con los procesos y decisiones que afectan la vida de los niños y las niñas, al igual que la vida de la comunidad en la cual viven. Entendida además, como medio y criterio por el cual se cimienta y se deben juzgar las democracias, puesto que es un derecho fundamental de toda la ciudadanía.

En correlación con ellos, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), (2015), concibe la PI como el derecho de los niños y niñas a ser escuchados y que su voz sea tomada en cuenta en las situaciones que los afectan, y, además, que ellos tengan incidencia en las decisiones que se toman sobre sus vidas, adquiriendo cada vez más autonomía.

Por su parte, Gallego (2015), Gaytán (1998) y Van Dijk (2007) presentaron el concepto de PI desde una perspectiva protagonista, ya que se le reconoce a los niños y las niñas capacidades para comprender su situación, pronunciarse críticamente frente a ella, organizarse y participar activamente en la transformación de la realidad que los afecta en su desarrollo y el de su comunidad. Por lo que, la participación no podía ser pensada exclusivamente en términos de integración en actividades, sino que fue necesario trascender esta idea y apropiarse de la concepción de la participación como derecho, tal como lo consideró el ICBF (2015).

3.1.1 Niveles y tipos de participación infantil.

La escalera de Hart (1993) plantea diferentes niveles de implicación que deben ser superados para que el proceso participativo sea del todo completo. De esa manera, el avance de la misma dependerá de la incidencia y participación de los niños y las niñas en los procesos de toma de decisiones. Esta escalera fue un referente para Trilla y Novella (2001), quienes tomaron como sugerencia algunos aspectos planteados en ella, sin embargo, propusieron una tipología de participación distinta, en la que partieron de cuatro clases más amplias de participación.

Hart (1993), propuso ocho escalones o peldaños de participación. Según el autor, los tres primeros peldaños más bajos son: «*manipulación*», «*decoración*» y «*participación simbólica*», los cuales no suponían una verdadera participación, sino sólo una apariencia de la misma.

En los siguientes niveles: “*asignados pero informados*», «*consultados e informados*” puede hablarse de una participación genuina, porque para que se produzca han de cumplirse, al menos, cuatro requisitos: que los niños comprendan las intenciones del proyecto; que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas; que tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente.

Aparece ya una diferencia cualitativa en los últimos tres peldaños: “*proyectos iniciados por los adultos, pero cuyas decisiones son compartidas con los niños*”, “*iniciados y dirigidos por los niños*” y “*proyectos iniciados por los niños compartiendo las decisiones con los adultos*”. Puesto que los niños participan significativamente en la toma de decisiones.

Por su parte, Trilla y Novella (2001) presentaron cuatro clases de participación: *simple*, *consultiva*, *proyectiva* y *metaparticipación*.

La *simple* consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada en la preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. La participación *consultiva* supone un paso más, ya que escucha

la palabra de los sujetos, puesto que no se convierten en meros espectadores o ejecutantes, sino que se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. En la participación *proyectiva* el sujeto no está limitado a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente; finalmente, la *metaparticipación* consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación; es decir, es cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el adecuado.

Siendo así, la escalera de Hart (1993) es tal vez la tipología más conocida y citada de las que se conciernen a la PI. Por demás, se pudo apreciar cómo, en paralelo con esta clasificación y su postulado sobre la implicación que tiene el no participar, la propuesta de Trilla y Novella (2001) está más focalizada en la complejidad que tiene el proceso participativo.

3.2 Relaciones Pedagógicas

El concepto de relaciones pedagógicas planteado por Frigerio (2012) propone que estas han de ser pensadas desde el terreno de las prácticas, en lugar de estar sometidas a un discurso teórico. No obstante, sin restarle importancia a las teorías, es entonces en el encuentro donde se establecen, se construye y se interroga la teoría a propósito de las prácticas. De esta forma, los procesos de reflexión cobran importancia, pues a través de ellos se contextualiza la universalidad de los conceptos y se acercan a las particularidades de los contextos en su puesta en escena.

Así pues, la autora advierte que las relaciones pedagógicas se ponen en juego en el momento del encuentro y esto produce unos efectos que dejan huellas en el otro, unas marcas que se hacen en cada interacción, unos efectos que no son medibles y que no dejan ver en el momento específicamente, pues pueden hacerse evidentes mucho tiempo después del encuentro e incluso después de la escuela. Asimismo, se le pueden adjudicar a las relaciones pedagógicas acepciones positivas o negativas, según se legitime o censure la participación. Los efectos de estas acciones inducen a que las marcas impuestas actúen como posibilitadoras o limitantes de los aprendizajes, comportamientos, interacciones y el desarrollo de habilidades.

Ahora bien, las relaciones pedagógicas están llenas de sentidos, gracias al reconocimiento que se hace del otro, cada aula, cada niño e incluso cada encuentro están cargado de sentidos particulares. Cada sujeto es diferente y trae consigo una historia que lo caracteriza, unos conocimientos que lo diferencia ante los otros. Tanto así que, no es posible conocer sin que se haya sido reconocido. Por lo tanto, el reconocimiento es la puerta de entrada al saber.

En esa misma línea, se ha mencionado que el encuentro está cargado de sentido, que en él, se hacen construcciones, hay un reconocimiento del otro y se producen unas huellas. Pero en el marco de las relaciones pedagógicas ¿Qué significado tiene el encuentro? Al respecto, Frigerio expone en la *conferencia Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*, que en el encuentro se ven implicadas por lo menos dos personas, de este modo, uno de ellos es el maestro, quien ejerce el oficio de educar y el otro es el destinatario, aquel al que se le vuelve disponible los secretos (una parte de lo que uno sabe). Sin embargo, impera la necesidad de un tercero, el gesto de transmisión, en el cual, el que enseña vuelve disponible algo para que el que aprende pueda tomarlo, experimentarlo y apropiarse de él.

Ciertamente, para que en las relaciones pedagógicas pueda dar lugar al oficio de transmitir, es necesario volver disponible para el otro, algo que para nosotros sea valioso. Por ello, es importante que exista un reconocimiento del otro desde lo enigmático, ignorando los prejuicios o las etiquetas que se han impuesto sobre los niños. De esa forma, obviar las etiquetas consiste en llegar al aula siendo un ignorante del otro y estar dispuesto a recibir en el encuentro todo lo que este traiga consigo, reconociendo al niño y a la niña desde lo que no se sabe de él, lo que implica poner en juego y discutir las maneras de construir los saberes.

Por consiguiente, en el contexto de las relaciones pedagógicas, el maestro puede legitimar (aprobar) las formas de participación que responden a unos modelos de comportamientos establecidos por la cultura, prescritos bajo unos ideales de obediencia, disciplina y respeto, y a su vez, puede censurar (desaprobar) aquellas que no van acorde a los modelos comportamentales anteriormente mencionados, rechazando así la existencia de diferentes modos en los que los niños y las niñas participan. Dentro de las acepciones de legitimidad se encuentra la aseveración que hace Marqués (2013), quien al respecto expone que, en la legitimidad se reclama una separación de las dos nociones y se acepta que pueda existir la primera sin que exista la última.

De este modo, estos referentes conceptuales pretendieron servir como punto de apoyo para orientar el análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron del ejercicio investigativo realizado en los grados tercero de la Institución Educativa La Misericordia con los maestros y alumnos, pero sin ser una camisa de fuerza que impidiera la posibilidad de construir nuevos significados a la luz del proceso de reflexión que se llevó a cabo en relación con la participación infantil en el aula de clase.

4 Metodología

4.1 Paradigma

Para el cumplimiento de los objetivos trazados en el proyecto investigativo se estableció una ruta metodológica siguiendo los planteamientos del paradigma cualitativo. Salgado (2007) al respecto mencionó que “la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas” (p.71). En otras palabras, se centra en estudiar la realidad en su contexto natural, esto con el fin de comprender el comportamiento de los sujetos dentro del marco de referencia de ellos mismos.

Salazar (2020) menciona en sus postulados que las investigaciones elaboradas bajo el paradigma cualitativo centran su atención en buscar en los fenómenos de todas esas cualidades, características y aspectos importantes que le permitan reconstruir la realidad observada y detectada por el investigador a partir de las diferentes técnicas de recolección de datos que la misma investigación presenta; este proceso debería de ser lo más objetivo posible de manera de que la información que emerge sea la más fidedigna.

4.2 Enfoque

En ese orden de ideas, esta investigación se desarrolló bajo el enfoque de Etnografía educativa, la cual se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente en las instituciones educativas, teniendo en cuenta aspectos socioculturales característicos, con el propósito de “aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible, para seguido interpretarlos y poder comprender e intervenir adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas” (Álvarez. 2011. p. 278). De ese modo, el investigador asume una doble meta: por un lado, el rol de participante en dicho entorno y por otro, investigar el carácter etnográfico del entorno.

4.3 Técnicas e instrumentos

Con base en estos dos componentes metodológicos, se implementaron técnicas e instrumentos que permitieron, en primera instancia, la recolección de información que a su vez facilitaron la documentación de las experiencias y, por último, el análisis de la información recolectada en el campo de acción. Lo anterior se logró gracias a la realización de observaciones participantes, siendo esta considerada como la técnica por excelencia de la etnografía, puesto que, facilita la obtención de información de primera mano, conociendo y viviendo los procesos educativos en toda su complejidad, de manera que se recolecta información durante un periodo de tiempo prolongado, a partir del hacer de los sujetos sobre los cuales se investiga. Dicho por Álvarez (2011), mediante la observación participante se “permite acceder a un tipo de información que, si no, sería muy difícil de recoger.” (p. 277).

En concordancia con esto, se utilizó como instrumento de recolección y registro de datos derivados del proceso de observación el diario de campo. Al respecto, Bonilla y Rodríguez citado por Martínez (2007) han afirmado que este “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación” (p. 77). De modo que, en este registro se llevan las observaciones de forma objetiva, precisa y detallada, lo que facilita dar secuencia al proceso de investigación. Por su parte, para garantizar la protección del derecho a la intimidad y la privacidad, se concertó el uso de seudónimos utilizados en los diarios y demás textos generados en el proceso, para identificar, analizar y comprender las situaciones descritas.

4.4 Contexto y participantes

Por otra parte, este estudio se llevó a cabo con la población escolar y maestros de la Institución Educativa la Misericordia, ubicada en el barrio San Rafael del municipio de Cauca, departamento de Antioquia. Desde su Proyecto Educativo Institucional -PEI- la Institución, ha ofrecido una educación sustentada en la enseñanza de valores y principios importantes para los niños, las niñas y los jóvenes, además de impulsar a crear, construir, pensar y promover alternativas de progreso y acciones que conlleven a la humanización del individuo.

Se seleccionó esta institución gracias a las aproximaciones realizadas desde los espacios y procesos de prácticas integrativas desarrolladas en el transcurso del pregrado, lo que nos permitió interactuar con las dinámicas educativas efectuadas en el espacio escolar por maestros y los estudiantes.

De acuerdo con esta selección, se tomó como muestra tres grupos del tercer grado. Cada investigadora se centró en un grupo con el fin de realizar un proceso de observación detallada, esto a su vez, permitió establecer lazos de cercanía para comprender las interacciones de sus miembros (maestro-estudiantes / estudiantes-estudiantes) con la vista puesta en las acciones mediante las cuales el maestro legítimo o censuró la participación de los niños y las formas de participar que fueron habilitadas o deshabilitadas, para analizar las implicaciones de estas formas en el contexto de las relaciones pedagógicas.

4.5 Estrategias para analizar la información

En ese orden de ideas, se observó el desarrollo de las clases planeadas por los maestros de acuerdo con la siguiente especificación: un maestro por las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana o Español y Educación Artística. En estas, se puso el lente principalmente porque cada una de estas brindan una idea diferente de cómo puede ser percibida y a la vez posibilita la PI.

Siendo así, cuando se habla de participación por área específica, por su parte, las Matemáticas son consideradas como unas de las áreas más complejas para los estudiantes, ya que no todos se relacionan fácilmente con el lenguaje simbólico requerido para su elaboración y comprensión. Por otro lado, la Lengua Castellana o el Español, caracterizado por ser un espacio de aprendizaje que posibilita la participación desde el lenguaje oral, escrito y kinestésico. Y, por último, el área de Artística, se escogió porque está desde su amplio espectro, propicia espacios educativos diversos en los cuales el alumno puede desarrollar la sensibilidad visual, estética, corporal, auditiva, creativa, el uso de objetos y recursos socioculturales que hacen que la recepción o acogida por los estudiantes sea mejor.

Sin embargo, las observaciones no se limitaron solo a estas áreas. El ejercicio quedó abierto a la posibilidad de observar las clases de otras asignaturas e incluso de actividades extraescolares como descansos o actividades deportivas, culturales, días recreativos y actos cívicos.

Además, cabe mencionar que, se optó por el grado tercero, porque a partir de este se implementa en la institución la modalidad del profesorado, y con ello se contó con la oportunidad de lograr una experiencia enriquecida desde la diversidad curricular, en la que se distribuyen los saberes escolares.

4.6 Limitantes

De tal manera, una vez instaladas en los grados y aulas correspondientes, se inició con el proceso de observación, dirigido en primera instancia a los maestros que dictaban las áreas específicas de matemáticas, lengua castellana y educación artística, pues fueron tomadas como punto de partida para descubrir las diferentes maneras en que puede ser percibida y posibilitada la PI desde su legitimidad o censura. Sin embargo, nos encontramos con algunas particularidades institucionales que se posicionaron como limitaciones que nos impulsaron a realizar cambios, ampliando el espectro de observación a todas las áreas del saber.

Así pues, las dinámicas propias de la escuela se presentaron como limitantes para el proceso investigativo, pues algunas programaciones académicas, como: las pruebas saber y culturales como actos cívicos, días culturales y recreativos coincidieron con algunos días de visita en los cuales se esperaba que se desarrollara una clase regular.

De igual forma, el tiempo apareció como limitante al desarrollar la investigación en un contexto escolar específico, considerando que no contamos con que la etapa de recolección de datos coincidiría con el último periodo escolar del primer semestre del año, para el cual en la institución se establece un cronograma de actividades para la habilitación, validación y el esparcimiento, teniendo que ser flexibles y adaptarnos a los tiempos, espacios y dinámicas sin llegar a afectar el desarrollo de las programaciones.

Además, un elemento más que se presentó, fue la falta de contratación del maestro de matemáticas, debido a esto varias clases fueron suspendidas con la inasistencia de los niños y las niñas hasta que el maestro de inglés se ofreció a apoyar el proceso, haciendo repasos y fortaleciendo las falencias de los estudiantes respecto a los temas trabajado hasta la fecha pues estaba próxima la fecha de realización de las pruebas Saber.

Debido a estas situaciones que alteraron la propuesta de las áreas a observar, se tuvieron en cuenta todas las áreas. Es por ello que, se observaron a seis maestros y se efectuó un diario de campo por área, dando así una totalidad de veintitrés diarios de campo, distribuidos en las siguientes áreas: Inglés (III), Tecnología (III), Artística (II), Matemáticas (II), Educación Física (II), Ciencias Naturales (II), Español (II), Sociales (I), Religión (I), Ética (I) y Actividades extraescolares (IV) que incluyeron celebración de las vacaciones, actos cívicos y pruebas saber.

Caucasia es un municipio que históricamente se ha visto golpeado por los estragos de la guerra, siendo víctima de los enfrentamientos entre diferentes grupos armados al margen de la ley que se disputan el territorio por sus vías y buena conectividad al ser la capital del bajo cauca, conecta con el interior del país, la Costa, el Urabá y el alto San Jorge. Para el periodo de realización del proceso práctico, se dio en el municipio un paro armado que afectó la movilidad y el desarrollo de todas las actividades municipales, tanto el comercio como las actividades escolares y culturales. Este cese de actividades coincidió con unas de las fechas de visita a la institución, situación que actuó como un limitante más, por lo tanto no fue posible asistir al centro de práctica, interrumpiendo el cronograma agendado para las observaciones, pasa la contingencia de orden público se cultivaron.

Por último, las inundaciones causadas por el desbordamiento del río Tarazá en la temporada de lluvias, limitó el proceso al igual que los otros elementos, debido a que la creciente afectó a los habitantes de los barrios ribereños, en donde habitan niños de la institución y esto conllevó a que varios alumnos no pudieron asistir a sus clases. Ante esta emergencia, la comunidad educativa abrió espacios dentro de la jornada escolar para realizar oraciones en colectivo pidiendo por el bienestar de los compañeros y además, hicieron colecta de víveres para donarla a las familias damnificadas.

4.7 Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas entendidas por Barreto (2011) como “las actuaciones a partir de las cuales los investigadores e investigadoras aplican los principios morales a un mundo concreto de la práctica” (p. 643), posibilitan que prevalezca el reconocimiento de la subjetividad y la identidad de las personas implicadas en el proceso de investigación.

Por ello, en la presente investigación se reservó la identidad y se garantizó la confidencialidad de la información suministrada. Además, la participación fue de forma voluntaria, los maestros firmaron un protocolo de consentimiento informado, aceptando con ello ser parte de la investigación, acordando que está en concordancia con sus valores, principios, el interés y la motivación de contribuir desde su experiencia al eje problémico de ésta. Adicionalmente, las investigadoras se comprometieron a no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurrieron en el campo de estudio y sobre todo, no tomaron ninguna acción que pudiera perjudicarlos. Por último, cabe destacar que los resultados de la investigación fueron utilizados únicamente para fines académicos y se evitaron toda utilización que pudiera ocasionar algún tipo de daño o perjuicio a las personas, grupo e institución involucrada.

5 Resultados y Análisis

El propósito de este capítulo es presentar los hallazgos obtenidos del proceso de análisis derivado de la etapa práctica de la presente investigación, llevada a cabo en los grados terceros de la I. E. La Misericordia sede San Rafael. En ese orden de ideas, se siguió la propuesta de esquematización de análisis de datos presentada en la investigación *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad*, elaborada por Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) quienes expresan que el análisis consiste en: la reducción, disposición y transformación de los datos, la obtención de resultados y la verificación de conclusiones.

De esa forma, la reducción de datos consiste en “separar las unidades de contenido, identificar y clasificar elementos, la cual conlleva una categorización, una codificación, una síntesis y una agrupación” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 140). De acuerdo con esto, se registró la información observada en diarios de campo, luego, se llevó a cabo una lectura detenida de estos datos, lo que nos permitió a su vez la estructuración de un sistema de categorización con los datos.

Así, como segundo elemento de la esquematización, la disposición y transformación de los datos, radica en “establecer algún procedimiento de disposición y transformación de dichos datos, que ayude a facilitar su examen y comprensión” (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 146). De esta forma, se elaboraron gráficas de cada subcategoría (Anexo 3) que permitieron no solamente presentar los datos obtenidos, sino también jerarquizar y unificar la información documentada de acuerdo con las relaciones existentes entre ellas para su posterior procesamiento.

En relación a la obtención de resultados y verificación de conclusiones como última tarea de la propuesta de esquematización “implican el uso de metáforas y analogías, así como la inclusión de viñetas donde aparezcan fragmentos narrativos e interpretaciones del investigador y de otros agentes, constituyéndose en procedimientos útiles para esta fase que culmina con las oportunas estrategias de triangulación”. (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, pp. 146-147)

En correspondencia con lo anterior, la consolidación de las categorías *formas de PI* y *acciones del maestro*, dan curso al ejercicio analítico, pues de cada una de estas surgieron dos subcategorías; *formas de PI legitimadas* y *formas de PI censuradas*, correspondientes a la

primera y *acciones del maestro para legitimar la PI* y *acciones del maestro para censurar la PI*, para la segunda. Estas subcategorías, surgieron y se consolidaron como tal, gracias a la organización de la información en una matriz categorial planteada de forma congruente con los objetivos propuestos en el proyecto, con el ánimo de alcanzar aproximaciones reflexivas, descriptivas y conceptuales mediante las cuales se llegó a una posible respuesta ante la pregunta ¿Cuáles son las implicaciones de la legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas, en los grados tercero de la Institución Educativa la Misericordia?.

A propósito de las dos categorías mencionadas, en ellas el cuerpo y la palabra actúan paralelamente como los rieles del tren, los cuales direccionan el recorrido y en este caso, las interacciones existentes entre los niños, las niñas y el maestro hacia el contexto de las relaciones pedagógicas. Así pues, en la PI el cuerpo, el gesto y la palabra son lugar de manifestación, mientras se convierten en el territorio donde se reflejan las acciones del maestro; actor que legitima, acepta, reconoce, permite o por el contrario, censura, desaprueba, rechaza el desarrollo de las intervenciones de los niños y las niñas, procurando interrumpir o redirigir estas actuaciones hacia formas de participación legítimas.

5.1 Formas PI legitimadas

Son comprendidas como aquellas Formas PI que responden a unos modelos de comportamientos establecidos por la cultura, prescritos bajo unos ideales de obediencia, disciplina y respeto. A partir de ello, se presentan a continuación dos categorías subyacentes *a) el cuerpo y el gesto*, compuesta por el cuerpo erguido, cuerpo silencioso, cuerpo diferenciado, cuerpo dinámico, cuerpo expresivo, y *b) la palabra*, en la que se desarrolla las voces de los niños y las niñas.

5.1.1 El Cuerpo y El gesto

El cuerpo posee por sí mismo un lenguaje configurado por gestos que a través de movimientos significativos, enfáticos y discretos fortalecen tanto la comunicación como la

exteriorización e interpretación de los sentimientos y las actitudes manifestadas en los distintos procesos de interacción con los otros y con el medio.

En ese sentido, en la cotidianidad de la escuela, los niños y las niñas con sus expresiones gestuales proporcionan un sin número de referencias cargadas de significados; no obstante, la comprensión del maestro no siempre es la acertada, pues muy pocas veces se utilizan preguntas mediadoras, de manera que las actuaciones de los niños quedan a criterio interpretativo del adulto y es él quién determina si estas expresiones son correctas o adecuadas según la actividad que se realice. Así pues, se presentan a continuación los cuerpos que componen esta categoría.

5.1.1.1 Cuerpo Erguido. La escuela inscribe gestos, disciplinas, conductas y comportamientos en quienes la viven y transitan por ella. El cuerpo erguido responde a estas impresiones, es exigido y legitimado en la realización de los rituales que se desarrollan en la escuela, los cuales se convierten en la base de la construcción de imaginarios e identidades alrededor de las corporalidades de sus habitantes. Dicho de otra forma, los rituales son implementados como prácticas disciplinarias que buscan la interiorización paulatina de unas formas específicas de estar y comportarse en un espacio determinado, haciendo que los niños y las niñas actúen desde su individualidad o en grupo según lo que espera el adulto. Convirtiéndose entonces en elementos fundamentales que se mantienen como tradición.

Lo anterior toma fuerza con las palabras de Stolp (1994), al definir la cultura escolar como “patrones de significado que son transmitidos históricamente y que incluyen las normas... A su vez este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa” (p. 2). En ese sentido, los maestros se convierten en sus principales transmisores, asumiendo a su vez el papel de veedores y garantes de la reproducción de esas prácticas e inscripciones de una generación a otra.

Ahora bien, concerniente a los rituales en la I. E. La Misericordia se lleva a cabo, la organización por filas, cantar los himnos nacionales, recitar la oración y el saludo de bienvenida. Para la realización de estos, se exige en la escuela unos comportamientos que sean sinónimo de respeto, decoro, educación y buenos modales. Es aquí donde el cuerpo erguido se legitima e

impera como manifestación de participación, debido a que predomina en los niños y las niñas una postura rígida, fija, homogeneizada que oculta y no tiene en cuenta las particularidades de cada uno de ellos. Estas inscripciones comportamentales que hace la escuela sobre los niños deben ser portadas por ellos como vestimentas y usarlas una vez ingresan a la institución.

Por tanto, estas formas de estar en el espacio de clases, están regidas a su vez por el silencio, el cual condiciona los comportamientos. Por ello, a modo de ejemplo se trae a escena un acontecimiento cotidiano del aula de clases, que da cuenta de uno de esos rituales, el saludo de bienvenida reproducido al inicio de una clase Inglés.

Al llegar, el maestro saluda “buenas tardes, ¿cómo están?” los niños y las niñas automáticamente se ponen de pie y responden al saludo a una sola voz “buenas tardes, bien gracias a Dios, ¿y usted?” el maestro responde “bien gracias, se pueden sentar” los niños responden “gracias” y se sientan. (3B.A2.Ing. Amapola 3)

Aquí, se contempla que el “*buenas tardes, ¿cómo están?*” dicho por el maestro, activa el ritual del saludo, de manera automática los niños y las niñas responden a este con el cuerpo y la palabra. Estas acciones son direccionadas hacia todo los adultos que llegan al espacio de clases (maestros, directivos y padres de familia), siendo generadores y destinatarios al mismo tiempo. En este caso, el saludo resulta ser un privilegio del cual no gozan todas las partes integrantes de las relaciones pedagógicas, dado que entre pares (los estudiantes) no se presenta. Consecuentemente, el cuerpo erguido se requiere en la realización de estos rituales, ponerse de pie de forma recta, permanecer en esta posición hasta que se indique lo contrario, dirigir la mirada al frente y responder al unísono con un tono de voz alto, son muestra de ello.

Ligado a las formas de estar precedentes, el silencio se sitúa como un condicionante tal y como ya se mencionó, pues los rituales intrínsecamente así lo demandan. Por ejemplo: cuando recitan la oración dirigida por el adulto, los niños y las niñas debe escuchar y esperar en silencio mientras que el maestro o la maestra dice lo que ellos deben repetir, dado el caso que uno de los niños hable durante la espera, se le llama la atención y se manda a callar. Esto refleja, cómo el silencio demanda el acogimiento de un cuerpo disciplinado, al que se le asocia buen

comportamiento, a acatar las órdenes y seguir las reglas que trascienden la institución escolar hacia las costumbres religiosas hegemónicas.

5.1.1.2 Cuerpo Silencioso. En correspondencia con lo anterior, el silencio como un acto de comunicación que se aprende en la escuela, se establece como “práctica disciplinaria que buscaba fijar en el pensamiento la necesidad de actuar de manera silenciosa, obrando con cautela y con mesura” (Herrera, 2004, p.70). Se encontró que la ausencia de ruido, la disciplina, la omisión, la quietud y el dominio, se instauraron como referentes que dieron cuenta de la importancia que los adultos le otorgan a este en el desarrollo de las diferentes actividades académicas.

Tanto así que, en la escuela el silencio se convierte para los maestros en un modo de estar que se legitima, tanto los niños como las niñas reciben un reconocimiento a partir de su quietud y sigilo, se les atribuye un comportamiento decoroso y aceptado al ser tranquilos, como se logra evidenciar en el siguiente suceso: “Cuando llegó la maestra al puesto de Mily, se detuvo y le preguntó su nombre, el niño se lo dijo y haciendo un gesto que denotaba alegría esta le dijo que era un niño muy juicioso” (3a.M2.Eti.Amapola 1).

De ese modo, el hecho de que algunos niños y niñas no se hagan sentir dentro del aula y pasen desapercibidos en repetidas ocasiones ante los ojos del adulto, responde a su vez a un acto de invisibilización, debido a que, la atención del maestro regularmente se focaliza en el niño o la niña que habla, que se pone de pie y al que se le censura con regularidad.

“Quien esté callado, es quien va a salir primero al descanso”, dice la maestra, sin embargo esto fue ignorado por muchos de los estudiantes, al ver que no prestaron mucha atención a lo anterior, dijo que llamaría “pasito” para entregar la copia y quien escuchara bien y quien no también. Inició a llamar, pero los niños aún seguían hablando, pero cuando notaron que era muy cierto lo dicho por la profesora, se quedaron en silencio y estaban atentos a que los llamaran para recibir el material. (3b.M4.Esp. Amapola 2)

La cita anterior ilustra claramente cómo el silencio es utilizado por la maestra como un dispositivo disciplinario, mediante el cual se busca el establecimiento de un orden en el aula de

clases para el cumplimiento de un propósito. Aquí, el cuerpo de los niños y las niñas atienden a una indicación de control, que trae consigo la ausencia de la voz y el movimiento, primando así la escucha atenta, aceptada como comportamiento apropiado para actividad, relegando los movimientos mediante los cuales puedan expresarse.

5.1.1.3 Cuerpo Diferenciado. En este punto, es posible atar conjeturas y hablar de la existencia de unos cuerpos que responden a lo que socialmente se ha establecido como correcto o inconveniente; posible o prohibido; legítimo o censurado. Desde el establecimiento de unos modos de comportarse, de ser y estar en un espacio estructurado por normas, rituales, costumbres y tradiciones, al cual se corresponde con el cumplimiento de unas estructuras culturales que se cimientan en el acatamiento de los roles masculinos y femeninos, asociados a funciones que traen consigo unas exigencias sociales, dicho en las palabras de Lamas (2002), “el género moldea y desarrolla la percepción de la vida en general, y en particular, haciendo evidente la valoración, el uso y las atribuciones diferenciadas que da a los cuerpos de las mujeres y de los hombres” (p. 53).

Consecuentemente, acentuando en los roles masculinos y femeninos cabe mencionar que estas representaciones no se construyen únicamente desde la biología del nacimiento, nacer macho o hembra. Tal y como lo expresa Lagarde (2010), “la sociedad tiene que construir en cada sujeto el género femenino o masculino. Es decir, la construcción del género es una construcción social que se realiza con cada persona” (p.7). De ese modo, estas instauraciones se ven ligadas a unos estereotipos estructurados por la cultura, el capitalismo y el consumismo; entre ellos, le atribuyen al género unas características, comportamientos, papeles y actividades socioeconómicas específicas, que cada sujeto debe desempeñar y cumplir dentro de la normativa de las instituciones sociales. Es decir, la estructuración de acciones para la mujer y el hombre, de lo que es “propio” de cada sexo. En consecuencia, estas elaboraciones van fortaleciendo jerarquías entre unos y otras, acentuando las diferencias en las relaciones de poder y las situaciones de inequidad entre ellos y ellas.

Muñoz (2004), a partir de las construcciones y atribuciones idealizadas respecto al género que se legitiman en la cultura y en los escenarios escolares, realizó una matriz binaria de género, en la que recoge las imágenes culturales que oponen lo masculino y lo femenino.

Tabla 1*Matriz binaria de género*

Hombres	Mujeres
Activos	Pasivas
Ámbito publico	Ámbito privado
Alto desempeño físico	Bajo desempeño físico
Alta competencia en ciencias y tecnología	Baja competencia en ciencias y tecnología
Requieren de un trato fuerte	Requieren de un trato delicado
Siempre disponibles sexualmente	Indicadoras de placer
Inéticos, corruptos	Éticas, responsables

Fuente. Muñoz Onofre (2004)

En este sentido, se observa que los estereotipos de género están presentes en el contexto escolar de muchas formas: en la comunicación, en los juegos, en los espacios y en las funciones que se les atribuyen a los niños y las niñas. Esto contribuye a resaltar las diferencias existentes en cuanto al género y las relaciones de poder, en las cuales se sitúan a las niñas en una posición de cuidado y atención desde la idea de fragilidad que a veces no corresponde con las identificaciones estas, desvalorizando sus capacidades. Por otro lado, los niños no quedan en la mejor posición, debido a quienes se les presiona a cumplir con las características masculinas, como la fuerza, la agilidad, brindar cuidado y protección, aspectos con los cuales obligatoriamente no todos los niños se pueden llegar a sentir identificados o capaces de realizar.

De acuerdo con lo anterior, siguiendo a Muñoz (2004), se presentan a continuación las diferencias binarias encontradas durante el trabajo de campo en la Institución Educativa La Misericordia, con los niños y las niñas del grado tercero.

Tabla 2

Matriz binaria de género del grado tercero de la Institucion Educativa la Misericordia (2022)

Matriz Binaria de Género		
Niños	Niñas	Categoría
Juegan con pelota	Juegan saltando la cuerda	Juego
Ejercicios de fuerza y agilidad	Ejercicios de resistencia	
Espacio de juego Cancha	Pasillos	
Observan	Bailan	
Cuadernos desordenados y sucios	Estética, cuadernos limpios	Orden
Salen de último	Salen de primero	
Se castigan	Se les llama la atención	

En concordancia con esto, es posible llegar a comprender que en la Institución se ha asignado para los niños y las niñas una diferencia comportamental sesgada por el género, debido a las construcciones culturales y tradiciones heteronormativas de la escuela. Esas determinaciones son el resultado de unas transmisiones hechas entre generaciones a lo largo de la vida escolar. Por consiguiente, se presentan dos ejemplos que dan cuenta de las categorías juego y orden, emergentes del ejercicio clasificatorio de la matriz binaria de género (tabla 2).

Así pues, desde la categoría del juego se enmarca una situación que da cuenta de los roles comportamentales que se ven sesgados por el género, observada durante el desarrollo de una clase de educación física, en la que el maestro reunió a los niños y las niñas en el mismo espacio. Seguido, les indicó a las niñas darle tres vueltas a la cancha y una vez finalizarán se dirigieran con una alumna del grado noveno a otro espacio, ubicado a un costado de la placa polideportiva para jugar a saltar la cuerda. A los niños los organizó para realizar un juego planificado llamado: “balón esquina”, que consistió en formar cinco equipos, cada uno debía estar ubicado una esquina y a cada integrante tenía asignado un número del uno al cinco, con la intención de que cuando el maestro mencionara el número, los que tuvieran ese número dentro

del equipo salieran a tomar una pelota que estaba en el centro y la arrojaran a uno de los equipos rivales, para así obtener un punto.

En virtud de lo expuesto, el juego propuesto para los niños implicó la implementación del contacto físico, la fuerza y la agilidad. Por tanto, se pudo inferir que para el maestro la concepción de masculinidad está asociada con la potencia, la agresividad y el trabajo físico, mientras que lo femenino se relaciona íntimamente con la fragilidad, la estética y la armonía.

Estando en el patio, las niñas fueron dirigidas de primeras al lugar donde se llevaría a cabo la actividad y los niños en hileras se quedaron frente al salón, específicamente debajo de un árbol. Loraine al verlos manifestó lo siguiente “¿por qué a los niños los pararon allá?”. (3a.M1.CN. Amapola 1)

Así pues, la famosa expresión “las damas primero” ha estado imperante en nuestra cultura como una muestra de educación y gentileza por parte de los hombres, y como un privilegio del cual gozan la mayoría de mujeres por el hecho de portar un cuerpo con atributos femeninos. En otras palabras, una regla comúnmente percibida como una concesión al género más débil por el más fuerte, la cual es reproducida socialmente en la escuela. Es por esto que se hace relevante que los maestros y las maestras, a través de sus acciones contribuyan a trascender de la comprensión de este como una cuestión de género a un asunto de cortesía que se puede brindar a ambos géneros.

Además, se hace necesario que las prácticas escolares sean revisadas para que no aumenten las brechas de desigualdad entre los géneros. Pues como expone Lagarde (1996), las instituciones son entidades de orden de género encargadas de construir hombres y mujeres según los modelos sociales. Por lo tanto, a diario instruyen cómo y de qué manera deben comportarse, relacionarse, jugar, comer, reír, sentarse, hablar, caminar y peinarse los niños y las niñas de acuerdo con las exigencias del sistema sexo-genérico. De tal forma que cumplir con las características que estas establecen permite encajar en el orden sociocultural impuesto, pero no acatarlas convierte al sujeto en blanco de discriminación, segregación y exclusión.

5.1.1.4 Cuerpo Dinámico. Por otro lado, la escuela como institución instauro sobre el cuerpo unas formas de participar, donde el movimiento toma lugar, a través de los juegos, el baile, el desplazamiento y las expresiones corporales. Es por eso que, en este punto se hace preciso nombrar que el cuerpo generalmente está condicionado por la cultura, la religión y las normas sociales. En esa misma línea, cabe resaltar que, si bien las antes mencionadas son formas de participar legitimadas por el maestro, y especialmente disfrutadas por los niños y las niñas, su realización es permitida en determinados tiempos y espacios habilitados específicamente para ello. Particularmente, se da en las zonas y con las actividades que se realizan fuera del aula, de modo que no se habilita su expresión de forma deliberada. Además, se hace preciso mencionar que estas formas de participación infantil casi siempre está asociada intrínsecamente a actividades recreo deportivas, reduciendo la implementación de estas en la realización de actividades académicas.

Durante el día de la celebración de la salida a vacaciones, la maestra salió a comprar bolsas de agua para repartir y la mayoría de los niños empezó a jugar “El cogido”, pero apenas llegó la maestra, los niños se detuvieron y dirigieron su mirada hacia ella esperando luz verde para continuar, ante esto la maestra les dió una mirada y les dijo que jugarán sin tanta brusquedad pues podrían lastimarse. (3a.A1.Ext. Amapola 1)

Aquí, es posible ver cómo los niños y las niñas participan del día recreativo de despedida, realizando juegos tradicionales que les provoca diversión. Sin embargo, esta forma de participar no es desarrollada durante una actividad académica, sino en un momento de esparcimiento, en el que la figura de autoridad no está presente en el espacio. No obstante, al llegar la maestra y encontrarlos en esta dinámica, los niños se detienen y se ponen a la expectativa de su reacción.

Lo anterior da a entender que los niños y las niñas, necesitan una validación por parte de la figura de autoridad que reafirme el permiso del juego, esa aprobación se hace en este caso mediante el gesto, la mirada y la palabra. Seguidamente, se describe el siguiente suceso, en el cual se puede observar algunos elementos de la expresión corporal.

Después de haber culminado la clase de educación física, los alumnos entraron corriendo al salón de clases para esconderse debajo de las sillas y de esta manera esperar a que la maestra llegara, mientras unos estaban escondidos, otros les avisaban a sus compañeros si esta estaba cerca, cuando la maestra ingresó al aula dijo: “ay, no hay nadie” es entonces cuando todos salieron debajo de las sillas y gritaron ¡sorpresa! Y corrieron a abrazarla. (3b.M4.Esp. Amapola 2)

Cabe resaltar que en esta dinámica de expresión se encuentran inmersas las emociones y los sentimientos. Los cuales impulsan al cuerpo a realizar determinadas acciones, que dan cuenta de unos sentires y surgen a su vez como respuestas emocionales, teniendo el cuerpo la capacidad de brindar y recibir afecto a través de las demostraciones físicas como los abrazos o mediante la palabra con frases cariñosas, de aliento y ánimo. De manera que esas demostraciones dejan ver el establecimiento de los vínculos afectivos que se construyen en las relaciones pedagógicas.

5.1.2 La Palabra

Todo el proceso educativo es en sí mismo un acto comunicativo que se da gracias al lenguaje. Es por ello que los maestros ponen el lenguaje oral, la palabra y las voces al servicio de la trasmisión de saberes, valores y normas. Este toma tanta relevancia que se convierte en un factor clave en los espacios de socialización de los estudiantes. Es por eso que las voces de los niños y las niñas son habilitadas y escuchadas por los maestros cuando abren espacios en los que se busca que ellos compartan sus ideas, imaginaciones, construcciones y claridades; cuando hablan reflexivamente, resuelven problemas, organizan acciones, lideran procesos y aprenden sobre el mundo. Sin embargo, la apertura de estos espacios es limitada y por el contrario se disponen en las clases espacios en los que prima la repetición, donde se vuelve a decir lo que el maestro ya ha dicho, “repitan conmigo; dice el maestro, cosa que no dudan en hacer los estudiantes, sea en voz alta o baja” (3b.M5.Ing. Amapola 2).

En dicha situación, el maestro habilitó la participación por medio de la palabra pero haciendo uso de la repetición, sin brindar el tiempo y espacio para que los niños y las niñas previamente hicieran comprensiones y asociaran lo escuchado con sus conocimientos previos.

De manera que, pudieran hacer sus construcciones entorno a la temática y aplicar los conceptos trabajados a diversas situaciones. Por ende, para propiciar en los niños y las niñas mayores claridades y comprensiones, se estima que es posible si los maestros habilitan espacios para el diálogo, en donde las voces de los alumnos cobren protagonismo compartiendo las experiencias, las ideas, las interpretaciones, las hipótesis y los argumentos en relación al tema tratado.

Por otra parte, en el ámbito escolar la palabra es utilizada frecuentemente por los niños y las niñas para realizar demandas al maestro, establecidas como acciones que responden a pedir permiso, solicitar acompañamiento y la revisión de actividades.

Durante la ausencia de la maestra en el aula, un niño tenía muchas ganas de ir al baño, pero como la maestra no se encontraba, esperó a que esta llegara para que le concediera el permiso y de esta manera poder ir al baño. Inmediatamente llegó la maestra, el niño le dijo y ella le concedió el permiso. (3b.A2.Tec. Amapola 2)

Esta situación permite visibilizar cómo estas acciones se encuentran interiorizadas en los niños y niñas, de manera que se han convertido para ellos en reglas y normas que deben cumplir, es por eso que se hace necesaria la presencia del maestro para poder hacer la solicitud y que esta sea aceptada, panorama que les permite reafirmar el modo de participar correcto al no romper las reglas preestablecidas en la relación pedagógica.

5.2 Formas PI Censuradas

Las formas de PI censuradas, se contemplan como aquellas que son desaprobadas por los maestros, pues van en contra de los ideales de comportamientos establecidos por la cultura en la escuela, y su realización develan la imagen de niños y niñas desobedientes, indisciplinados e irrespetuosos hacia la figura de autoridad, siendo estas actuaciones contrarias al perfil de estudiante que pretende formar la escuela. Desde este punto, se presentan a continuación las siguientes categorías subyacentes para desarrollar detalladamente las Formas PI censuradas: *a) el cuerpo y gesto*, compuesta por el cuerpo dinámico, cuerpo silencioso y cuerpo sin higiene postural *y, b) la palabra* conformada oralidad y escritura.

5.2.1 El cuerpo y el gesto

De la misma forma en la que ciertas expresiones gestuales y movimientos del cuerpo son aceptados por los maestros como formas de PI legitimadas, existieron otras situaciones en donde esos modos de expresarse fueron rechazados, desaprobados y redireccionados, puesto que, chocaban con lo establecido como correcto dentro de la cultura escolar o no estaban acordes con las dinámicas y los tiempos de trabajo. Por ende, los comportamientos censurados fueron reorientados por los maestros al ser figuras de autoridad y reglamentaron la corporalidad de los niños, imponiendo la disciplina fundamentada en la anulación de los movimientos, las gestualidades y los impulsos del mismo cuerpo, con el fin principal de plasmar unas características de cuerpos como los que se describen a continuación.

5.2.1.1 Cuerpo Dinámico. Corresponden a situaciones en las que moverse indica para el maestro un acto de rebeldía que desafía los ideales de comportamientos establecidos para los estudiantes al estar en el aula de clase, es por ellos que se sancionan mediante el adiestramiento, los llamados de atención y el silenciamiento. A continuación, se describen algunas situaciones en las que la participación infantil es censurada, ya que el movimiento del cuerpo se asocia mayoritariamente con la realización de actividades físicas y recreativas que se realizan en espacios abiertos, eximiendo el movimiento de las actividades académicas, ya que para estas se exige un cuerpo quieto y concentrado, “Cuando cuente hasta tres cada uno debe de estar en su puesto diciendo esto entra la maestra de artística al aula, mientras contaba, decía que no quería escuchar ni una voz, y que se sentaran con la boca cerrada” (3b.J7.Art. Amapola 2).

En este fragmento se evidencia como el estar de pie, en movimiento y hablando implica para la maestra un actuar que no está acorde con el desarrollo de clase. Así mismo, el conteo se presenta como una acción de adiestramiento que imparte un orden, el cual debe cumplirse en un tiempo determinado. Tal como pasa con las orientaciones que imparte, las cuales se dan a su vez como llamados de atención que silencian e intentan direccionar el comportamiento de los niños y las niñas.

Por otro lado, los niños y las niñas realizaban una actividad en la cartilla de trabajos, y la maestra revisa y califica, “mientras los niños desarrollaban estas actividades, algunos se pararon

repetidamente de sus pupitres a observar el libro de sus compañeros y la maestra les gritó “síéntense” con un tono de voz alto y frunciendo el ceño” (3a.M1.Art Amapola 1).

Respecto a esto, se hace posible interpretar que cuando se están realizando actividades en el aula, no hay espacios para ponerse de pie, cambiar de puesto, hablar y visitar al compañero, pues estos comportamientos son asociados con la no realización del trabajo asignado y la desconcentración. Por otra parte, asociado a lo anterior, esta situación permite vislumbrar cómo los gritos son utilizados como dispositivos disciplinarios, al igual que la modulación de voz, al cambiar el nivel y la tonalidad. En este caso bajar el tono de la voz paulatinamente, funciona como alternativa eficaz para mantener el orden, la compostura y el control del grupo, puesto que, llama la atención de los niños al lograr que estos hagan silencio para poder escuchar lo que dice la maestra, dado que de otra manera no fue posible.

De conformidad con lo expuesto anteriormente, durante las actividades académicas el silencio fue considerado como una muestra de respeto a la figura de autoridad, es por ello que, cuando el maestro habla los niños y las niñas deben permanecer en silencio, escuchando atentamente, sin hacer interferencias que causen distracciones que obstaculicen la comprensión de los otros y ralentice el desarrollo la planeación de la clase.

5.2.1.2 Cuerpo Silencioso. La censura de este cuerpo corresponde a los momentos en los que los maestros solicitan que los niños y las niñas rompan con el silencio prevalente y piden que se expresen verbalmente, para conocer las comprensiones que han elaborado acerca de los temas abordados, resolver interrogantes que puedan haber suscitado durante la clase, generar espacios de conversación y llevar a cabo algunos rituales de la institución que requieren de un intercambio de palabras entre maestros y estudiantes. Sin embargo, no todos los niños responden ante este mandato y se quedaban callados.

La clase inicia con el “buenas tardes” por parte del maestro, a lo que solo unos cuantos se ponen de pie y le dan respuesta al saludo, vuelve y repite en un tono de voz más alto “buenas tardes”, todos los niños lo miran y corresponden al saludo. (3b.M5.Ing. Amapola 2)

En esta situación es posible apreciar que, al momento de llegar al aula, el maestro de inglés se dirige a los niños con el saludo “*Buenas tardes*”, esperando como es costumbre dentro de la dinámica escolar recibir de igual una respuesta por parte de todos estudiantes; sin embargo, al no ser correspondido por todos ellos, el maestro repite lo dicho en un tono de voz más alto, haciendo una nueva solicitud e indicando que absolutamente todos deben responder al saludo. Esto, a su vez, deja entrever el descontento que causa a el maestro el hecho sucedido, lo que lleva en esa segunda instancia a que todos los niños y las niñas participen mediante la palabra de manera fuerte y clara.

Así como en esta situación el quedarse callado es censurado, la posturalidad y las formas de sentarse también lo son, por ende se presenta en los siguientes apartados como el sentarse de manera no reglamentaria es un acto que se reprende y corrige en el espacio escolar.

5.2.1.3 Cuerpo sin higiene corporal. A tener una postura adecuada, la cual según Franciosi (2013) es “aquella en donde el cuerpo se halle en una alineación que permita con el mínimo esfuerzo muscular sostener la verticalidad del esqueleto” (p,1). Es por ello que para sentarse adecuadamente en los pupitres, a los niños y las niñas se les ha indicado que es correcto tener los pies apoyados en el suelo, la espalda apoyada en el respaldo de la silla, el brazo apoyado en el antebrazo de la mesa con el hombro relajado, la espalda erguida, la cabeza recta, sin inclinarla y la mirada al frente puesta en el maestro o el tablero.

Lo anterior resulta importante para los maestros ya que es sinónimo de orden y de vela control sobre los cuerpos de los estudiantes, a su vez, se considera como una postura pertinente que permite la atención, la concentración y la neutralización del movimiento tendencia natural de los niños y las niñas.

En ese orden de ideas, todas las demás posturas que tomen los niños y las niñas al estar sentados en sus pupitres serán desaprobadas por el maestro y redireccionadas a través de la palabra a la forma que se ha establecido como adecuada. Esto no sólo por cuestiones relacionadas con posibles problemas de salud producto de la mala postura, sino principalmente porque ese cuerpo envía un mensaje que es interpretado por las figuras de autoridad como desinterés hacia la clase.

El maestro al ver a una estudiante sentada con una postura distendida, es decir casi semi acostada en la silla, le dice “estás tan relajada que no prestas atención, espero que la próxima semana me hagas bien la exposición, porque por lo contrario tu nota será 1.0”, al escuchar este regaño todos los estudiantes fijaron su mirada en el tablero y el maestro. (3b.M5. Ing. Amapola 2)

De acuerdo con esta situación, se devela que la postura de los niños y las niñas conlleva a los maestros a realizar interpretaciones de su estado de ánimo y concentración, que son tomadas como certezas al realizar afirmaciones sin mediación y que según su comprensión no dan lugar a otros sentidos o una explicación de los niños estableciendo sentencias actitudinales o etiquetas sobre los estudiantes.

5.2.2 La Palabra Oral y Escrita

La palabra tanto oral como escrita, se encarga de los procesos comunicativos esenciales como lo son expresar, comunicar y dialogar. Se describen de manera conjunta, aunque ambos se dan de forma particular en cada individuo. Así pues, hablar y escribir constituyen para el individuo en acciones que involucran procesos sociales y culturales, tal como el dominio y aplicación de una serie de habilidades psicomotoras, cognitivas y afectivas que son inseparables entre sí, es por esto que Trimiño y Zayas (2016) afirman que

La lectura y la escritura desde el punto de vista científico se considera como uno de los procesos más complejos, pues incluye desde la puesta en funcionamiento de un elevado número de neuronas y áreas del cerebro humano, hasta la integración de la herencia cultural, las tradiciones, las experiencias, las necesidades, los motivos y el conocimiento de quien lee. (p.55)

Por consiguiente, la oralidad como un elemento fundamental dentro del aula, brinda la posibilidad de explicar, expresar y producir discursos que pueden o no tener relación con la temática de la clase. La oralidad, mediante el establecimiento de discusiones a través de la voz de los niños y las niñas, se hace veraz cuando ellos conversan sobre conjeturas, sucesos e historias vivenciadas. Estas pueden generarse de manera voluntaria entre ellos o también, cuando los maestros lo solicitan. Sin embargo, cuando no se habilitan los espacios para ello, esas voces

son censuradas y silenciadas, porque en ese determinado momento no están acorde con las reglas establecidas para el encuentro.

La maestra comenta que iniciará calificando los trabajos pendientes, pero que no quería escuchar ni una sola voz mientras lo hacía. Cuando se escucha la voz de algún estudiante, esta se veía inmediatamente interrumpida por la voz de la maestra diciendo “nuevamente se está escuchando mucho ruido”. (3b.J7.Art.Amapola 2)

Inicialmente, es posible identificar cómo los niños y las niñas entablan una conversación entre ellos, pero este propósito se ve interferido por la sanción que hace la maestra al decir “*nuevamente se está escuchando mucho ruido*”; aquí claramente la palabra sufre una cesura pues no se ha habilitado esta forma de participar y de estar, por el contrario se exige quietud y sigilo.

Vale decir que el contexto social influye en los pensamientos, las decisiones y las acciones de los niños y las niñas, es por tal motivo es inevitable que la palabra esté mediada por el contexto y la cultura. De ahí que lo conversado esté cargado de significados que son transmitidos. Las conversaciones que se producen entre pares pueden darse en cualquier espacio o momento gracias a la espontaneidad que los caracteriza. Los niños como investigadores innatos, desean saber muchas cosas, no temen a preguntar y una vez desarrollado el lenguaje oral, es difícil que paren de hablar.

No obstante, la escuela en su proceso educativo regula las pulsiones con la realización de actividades, además, en ocasiones aun cuando los maestros no están participando directamente en la conversación de los niños, se posicionan en ella y los silencian cuando dentro del aula o en cualquier otro espacio determinan que no es momento para hablar o no se les ha solicitado. El silenciamiento lo pueden hacer por medio de gestos como el señalamiento o el dedo en la boca.

Por su parte, al hablar, los niños y las niñas tienen diferentes intenciones, como: dar una noticia, poner una queja, decir presente, solicitar acompañamiento, revisión, pedir permiso, un favor y hacer preguntas. Estas peticiones y demandas al maestro cobran importancia dentro de la escuela, ya que éstas se realizan para beneficio propio o colectivo. Sin embargo, estas solicitudes e interrogantes, al igual que las anteriores, en ocasiones también llegan a ser silenciadas.

La maestra realizó el llamado de asistencia, el niño o la niña que escuchaba su nombre decía “presente” y mientras unos responden, otros se encontraban hablando con

sus compañeros. Una vez la maestra se percató de eso, tocó fuertemente la mesa con el borrador con la intención de llamar la atención de los niños, para que dejaran la bulla.
(3a.M2.Eti. Amapola 1)

En consecuencia, el ritual del llamado a lista es un espacio en el que se habilita la participación de los niños mediante la palabra. Por lo que se requiere de las voces solamente para contestar presente. Es por esa razón que si se responde de manera inadecuada, se entablan conversaciones sobre temas de interés o alguna particularidad, esto conduce a un llamado de atención, una sanción o un regaño, tal y como lo demuestra la cita.

Por otro lado, la palabra escrita, tiene relevancia en la escuela, ya que es considerada por los maestros como elemento fundamental para la formación y el aprendizaje, al resaltar que todo aquello que está escrito se puede aprender. Pese a esto, se hace necesario precisar la existencia de dos formas de escribir que son censuradas por los maestros de la institución de acuerdo con las observaciones realizadas.

En primer lugar, se encuentra la censura de la escritura pausada, la cual alude a la lenta velocidad con la que escriben algunos niños y niñas. Específicamente, cuando se están realizando ejercicios de dictado y transcripción extensas que requieren de buen espacio en el tablero, esta puede ocasionar problemas para el estudiante, para sus compañeros y para los maestros, en vista de que afectan la fluidez y continuidad de la clase. Situaciones que le exigen a estos buscar soluciones para estos percances, poniendo en riesgo la posibilidad de concentración.

En ese momento a J.J la maestra le advirtió que del salón de clases no se iba hasta que terminara de escribir todo, este la miró y en un tono de voz suave le respondió “sí señora”. Cabe mencionar que durante este momento la maestra se quedó sentada en su silla mientras manipula su celular, solo se levantó en una ocasión para cerciorarse que J.J estuviera escribiendo. (3a.M 1.CN. Amapola 1)

J.J escribió lento en relación con sus compañeros, por eso fue retenido por la maestra en el salón hasta que terminara de escribir. Aquí, la escritura pausada trae consigo una censura para el niño como lo es la retención en el aula y con ella la reducción de su tiempo de descanso, adicional a eso, mantuvo sobre él la actitud vigilante de la maestra.

Otro ejemplo que se suma a este, fue el suceso acontecido en una clase de ética, cuando una niña se levantó del puesto y borró algunas palabras del tablero, Issy se puso a llorar manifestando que por culpa de su compañera se quedó atrasada y su mamá le iba a pegar en casa. En este caso no es la maestra específicamente quien sanciona, pero si la madre también figura de autoridad, que ha establecido una forma de escribir para su hija, la cual cuando esta no cumple obtiene una censura como consecuencia.

En segundo lugar, sobre la presentación de los trabajos escritos se instaura una censura condicionada con el peso de la valoración cuantitativa, por ende sobrecae una exigencia respecto a la presentación de estos y cuando no se cumple con ella, es ahí donde se presenta la sanción mediante la palabra con regaños, por medio de gesto o en su defecto con la nota. Algunos de los criterios establecidos son: el orden, la limpieza, que el material esté bien recortado, coloreado, los escritos con una buena tipografía y caligrafía y las hojas sin doblez. Estos parámetros se establecen como sinónimos de una excelente presentación y por ende a una buena calificación.

Dentro del ejercicio del recorte que se propuso para la actividad, una niña recortó los apartados de la hoja de forma diferente bordeando las letras y no haciendo un rectángulo como es convencional, la maestra al ver esto le dice “qué es eso, por qué recortó eso así, eso está malo” la niña se aturde y le responde “yo creí que era así, pero las letras se ven profe” (3C.M4. Tec.Amapola 3).

De este fragmento se resalta como la estética o la forma del recorte indicada por la maestra es la única manera correcta para ella, puesto que al ver que una niña lo realiza diferente según lo instruido, desapruueba el trabajo realizado al decirle que “está malo”, la respuesta de la niña es simpatizante, a pesar de sus sentimiento de angustia generada por aquel comentario, reconoce que su recorte cumplía con las exigencias mínimas, que la letra de la copia a recortar se pudieran leer y se lo expresa a la maestra *“yo creí que era así, pero las letras se ven profe”*.

En correspondencia con esto, es de suma importancia resaltar que las formas de presentar trabajos en la escuela están estereotipadas, puesto que a las niñas se les atribuye la presentación de tareas con un buen aspecto, acompañado de la limpieza digna de “una mujer”. Así mismo, culturalmente se plantea un ideal en la calidad de los ejercicios presentados por las niñas como colorear bien, escribir con letra bonita, mantener los cuadernos organizados y decorados. Ahora bien, se hace extraño que una alumna no cumpla con esos ideales de una bonita letra o un cuaderno organizado.

Con los niños sucede lo contrario, las expectativas de belleza y buena presentación de trabajos son bajas, pues a la realización de sus deberes se les atribuye sencillez y es suficiente con que entreguen el trabajo en la fecha establecida y que no hablen en clase.

Ahora bien, si la escritura pausada y la estética en la presentación de los trabajos establecen un grado de censura, no llevar las tareas tiene consecuencias mayores, pues es considerado por los maestros como una falta grave, que da cuenta de la ausencia de los padres y el olvido o desinterés del niño o la niña, justo como se describe en la siguiente situación:

En el caso de uno de los niños, la maestra le preguntó porque no había hecho los trabajos y si era que había estado muy ocupado como para no haberlos hecho, el niño le respondió que no pudo y la maestra con un tono de voz fuerte le solicitó traer a su acudiente, el niño seguidamente tomó su libro y se dirigió a su pupitre, frunció el ceño y algunas lágrimas salieron de sus ojos, mientras las limpiaba con una de sus manos, con la otra tomó su lápiz para hacer la actividad propuesta, aunque se equivocó muchas veces y en cada ocasión tomó el borrador con más fuerza para borrar todo lo que llevaba.

(3a.M1.Art. Amapola 1)

La conmoción de la sanción recibida por no realizar la tarea es lo que más atrae nuestra atención en este caso. Puesto que a raíz de ello el niño queda muy triste, a tal punto de llorar por el llamado de atención hecho y más grave aún por la solicitud del acudiente. Esto da cuenta de que cuando un niño o una niña no cumplen con las responsabilidades o los compromisos pactados y el maestro o la maestra deciden tomar cartas sobre el asunto y ejecutar acciones para sancionar la falta cometida, logra generar en el niño un temor y en ocasiones llanto, no tanto por la nota asignada o el llamado de atención, sino por las consecuencias que implica llevar al padre de familia a la institución.

5.3 Acciones del Maestro

Una vez que los niños y las niñas ingresan al sistema educativo se espera que aprendan rápidamente a obedecer, seguir las instrucciones, aceptar la autoridad y a comportarse según las normas culturales siguiendo horarios, reglas y cumpliendo con hábitos específicos que se adoptan dentro de la cotidianidad de la escuela. Así pues, las acciones que realizan los maestros

respecto a la PI implican el uso del cuerpo, el gesto y la palabra para legitimar (aprobar) o censurar (rechazar) esas formas de estar, expresarse y comportarse. Es por eso, que las acciones son llevadas a cabo con el propósito de preservar la cultura escolar, los modelos de comportamiento, el orden y los procesos de aprendizaje según las normas y construcciones sociales.

Conforme con lo que antecede, el maestro o maestra se convierten en delegados que se encargan de velar por el cumplimiento de los ideales de conducta que se instauran sobre el ser niño y niña. A partir de los lineamientos, las estructuras socioculturales, los directivos de la institución y los padres de familia, quienes ejercen unas demandas sobre el rol que desempeña el maestro en el espacio de clase. Dado que “el rol de profesor está definido por las normas socialmente prescritas para la actuación en la posición de profesor y por las expectativas sociales que se dirigen hacia esa posición. El profesor actúa en un escenario.” (Klein, 2011. p. 4).

En concordancia con lo anterior, se desarrollan en los próximos párrafos las acciones realizadas por los maestros para legitimar la PI. De igual manera, se hace mención de las acciones hechas por los maestros para censurar la PI en los diferentes espacios de la escuela.

5.3.1 Acciones del maestro para legitimar la PI

Las acciones del maestro para legitimar la PI corresponden a las acciones mediante las cuales los maestros y las maestras, legitiman, aceptan y consideran como correcta la participación de los niños y las niñas, aceptando las formas expresadas ya que cumplen con los ideales comportamentales establecidos culturalmente para llevarse a cabo en un tiempo y espacio de conformidad con lo programado. Por lo tanto, la aprobación, se da a través de la palabra cuando se dirigen a los niños con expresiones positivas y afirmativas, mediante el gesto con expresiones asertivas, sonrisas, subir y bajar la cabeza indicando un sí, que habilitan y motiva a los pequeños a compartir sus conocimientos, experiencias y construcciones.

En correspondencia con lo previo, se describen las acciones legitimadoras haciendo uso de unas figuras del maestro que permiten hacer una asociación clara de lo que implica cada una de ellas y a qué se pretende hacer énfasis. Así pues, a partir de los hallazgos se desarrollan

continuamente las figuras de: El maestro que guía y dirige; el maestro atento y el maestro desapercibido.

5.3.1.1 El maestro, quien guía y dirige. Los maestros y las maestras que se sitúan dentro de esta figura, se caracterizan por dar instrucciones y tal como su nombre lo indica guían y dirigen cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas acciones pueden suceder tanto en aula de clases como por fuera de ella, cuando se realizan diferentes actividades académicas.

Posteriormente, la docente empezó a realizar un recorderis del concepto “Onomatopeyas”, el cual habían tratado con mayor profundidad en la clase anterior, para esto la maestra mencionó su definición y seguido les solicitó imitar los sonidos emitidos por algunos animales, también les mostró el sonido del tambor tocando varias veces la mesa y luego se los pidió realizar, en este instante los niños se mostraron muy alegres y empezaron a golpear fuertemente sus pupitres. (3a.A2.Esp. Amapola 1)

De lo anterior se destaca que, la maestra tiene una actitud positiva para guiar la actividad haciendo uso de la palabra, los gestos y los movimientos. Así como el pastor de ovejas que acompaña, dirige y le muestra el camino a su rebaño, la maestra le muestra a los estudiantes cómo realizar los sonidos y movimientos adecuadamente para lograr la reproducción de las onomatopeyas, poniendo en práctica los conceptos abordados en la clase. En este caso los niños y las niñas siguen las indicaciones, la cual es otra de las acciones características de esta figura, puesto que realizan cada cosa al pie de la letra, lo que lleva a que sus participaciones sean legitimadas, considerando que tiene una buena valoración, pues cumplen con el modelo establecido y requerido para la actividad.

Una vez terminó de transcribir, la maestra de ciencias naturales se levantó para explicar el tema, haciendo un recorderis de la especie trabajada en la clase anterior, por lo que les preguntó a los estudiantes qué recordaban acerca de lo trabajado previamente y todos empezaron a responder aleatoriamente, por lo que la maestra para tener control sobre la participación de los niños les pidió que si alguno iba a hablar levantara la mano. (3a.M1.CN. Amapola 1)

En este suceso se muestra como la maestra indica la forma correcta en la que deben participar los niños y las niñas, regulando sus impulsos estableciendo parámetros como levantar

la mano para poder hablar. Esto da cuenta de que, es la maestra quien tiene la voz de mando y los estudiantes quedan a la espera de que se le conceda la palabra. Los indicadores pueden ser para guiar la clase o para tener el control de ella; no obstante, estos pueden causar limitaciones en la autonomía de los niños, dado que se instaura la necesidad de requerir de alguien que les señale qué se deben hacer, cuándo y cómo.

Otra manera de guiar y dirigir implementada por los maestros es la organización, usada cuando los niños salen del salón, para hacer agrupaciones en los actos cívicos y en los diferentes rituales escolares; esto, para mantener el control y conservar el orden de las situaciones. Dentro de esta, se encuentra la organización por género, en esta se separa por filas a los niños de las niñas, se les da prioridad de salida o tránsito a las niñas pues “las

niñas van primero” obedeciendo al orden sexo-generico imperante en la sociedad.

También, está la organización por rendimiento académico, en la que se reconoce al estudiante por sus buenas calificaciones, cualidades y destrezas en algún área en específico, se resalta el desempeño académico obtenido, brindándole uno que otro privilegio, acompañado de etiquetas que perfilan a los niños como buenos o regulares. A modo de ejemplo, se describe la siguiente situación:

Un estudiante no entendían muy bien una pregunta, por lo que se dirigió hacia el maestro a preguntarle, este le dijo que él lo había explicado anteriormente. Sin embargo, se lo volvió a explicar. Luego de un rato, la niña más “estudiosa” se acercó al maestro y le dijo que tampoco entendía una pregunta, (la misma por la que el estudiante anterior preguntaba), a esta no le dijo nada, sino que le explicó en un tono de voz diferente al anterior. (3b.J7.Mat. Amapola 2)

En ambos casos se legitima la participación de las niñas mediante la pregunta, pero se marca una diferencia entre ambas. Por un lado, la niña “estudiosa” goza del privilegio de ser atendida de manera cordialidad por parte del profesor. Mientras que a la otra niña, el maestro le repite la explicación de una forma más puntual y distante por no ser “tan buena”, esta situación revela cómo las etiquetas impuestas en la escuela designan la manera de relacionarse, pues se instauran estigmas sobre los sujetos que pueden perdurar debido a alguna situación realizada. En cambio, en el marco de las relaciones pedagógicas, se establece que las etiquetas deben ser olvidadas y partir del reconocimiento del otro como un extranjero (Frigerio, 2012).

Por otro lado, encontramos también dentro de esta figura la pregunta, como acción que indica qué elementos o conceptos deben ser tenidos en cuenta para que la participación sea realizada de acuerdo con lo espera el maestro. Estas se realizan con varios propósitos. En primera instancia, para adquirir información sobre los estudiantes a nivel personal o respecto a un compañero que ha faltado a clases. En segunda instancia, para conocer los saberes previos de los niños y las niñas y para cerciorarse que los temas explicados hayan sido comprendidos. Por último, para dar continuidad a la actividad o clase, ejemplo: la maestra pregunta “¿terminaron?, ¿ya puedo borrar?”.

5.3.1.2 Maestro Atento. Como segunda figura, el maestro atento se distingue por su capacidad de establecer contacto con los niños desde el saber y las emociones, la instauración de de vínculos afectivos con los niños y las niñas que dotan de vitalidad el clima del aula, dinamizan las relaciones y generan un ambiente empático y agradable para el aprendizaje. Por ello, cuando un maestro acepta, reconoce y acompaña mediante el gesto, la palabra y el tacto, extiende la posibilidad de crear conexiones y lazos sólidos con sus estudiantes que le permitirán llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el sentir y la sensibilidad, tal como lo manifiesta Puerta (2016)

El docente, con su cercanía y capacidad de acompañamiento, puede convertir estas “armas” afectivas en estrategia para provocar amorosamente en el otro el deseo de aprender, así como posibilitarle, a partir del respeto, sentirse acogido y reconocido como sujeto que es parte activa de una comunidad y un contexto social y cultural. (p.6)

En relación con lo anterior, se expone una situación desarrollada durante una clase de español que permite observar la acción de acompañamiento por parte del maestro a los niños y las niñas.

Minutos después, dos niños, por solicitud de la maestra, presentaron frente a sus compañeros las poesías que se habían aprendido desde días antes y las cuales serían recitar en el acto cívico que se llevaría a cabo en fechas posteriores en honor a la

celebración del día del idioma, notándose mucha seguridad en el tono de voz de los niños y un gesto de orgullo en el rostro de la maestra, quien los abrazo por la espalda mientras declamaron la poesía y colocó su mano en el corazón de ellos desde el inicio para tranquilizarlos. (3a.A2.Esp.Amapola 1)

Es posible ver en este apartado como a través del gesto la maestra acompaña a los niños y las niñas, transmitiéndoles seguridad y confianza. Además, el gesto de la maestra da cuenta del reconocimiento que le hace al esfuerzo y la dedicación que los niños pusieron en aprenderse la poesía para recitar a toda la comunidad escolar. Este tipo de acciones afectivas hacen que el ambiente del aula le genere a los niños fiabilidad, motivación y fortalezca la autoestima necesaria para que los niños y las niñas puedan desarrollar determinadas actividades y logren poner al servicio de sus compañeros y de su colegio sus talentos, capacidades, dones y cualidades con iniciativa y creatividad.

5.3.1.3 Maestro Desapercibido. Esta tercera figura del maestro que legitima se diferencia de las dos anteriores porque en esta el maestro es reservado ante las formas de PI que acepta. Es decir, algunos hechos parecen pasar desapercibidos frente a sus ojos debido a que no expresan palabras ni comunican gestos que reflejan un malestar o una aprobación marcada. Por cuanto en ocasiones su reacción es sólo una mirada, una mirada que acompañada de un silencio es suficiente para que los niños y las niñas la interpreten como una validación de su accionar y por ende, continúan llevando a cabo.

Al sonar el timbre, la maestra ingresó al salón, se sentó en su pupitre y la mayoría de los niños continuaron hablando, otros caminando por medio de las hileras, unos cuantos sentados, otro tanto terminando de comer la merienda y unos pocos reposando puesto que, estaban cansados por haber jugado fútbol en el descanso con los niños de 4c. (3a.J1.CN. Amapola 1)

La maestra no realiza ningún tipo de desaprobación a los comportamientos de los niños y las niñas, pero tampoco afirma de manera explícita la aceptación de estos. Sin embargo, su silencio es suficiente para que estos interpreten que su forma de estar y actuar en ese momento está siendo aceptada, de ahí que continúan con tranquilidad hablando y reposando del juego.

Así mismo, como se ha hablado de unas formas de PI legítimas y censuradas, y unas acciones para legitimarse, se presentan a continuación las acciones mediante las cuales los maestros censuran la participación de los niños y las niñas en el aula de clases y otros espacios de la escuela.

5.3.2 Acciones del maestro para censurar la PI

Los maestros realizan acciones para censurar algunas formas de participación de los niños y las niñas que se contraponen a las establecidas culturalmente como adecuadas dentro de las dinámicas escolares; es decir, aquellas que van en discrepancia con las normas comportamentales y los ideales escolares que se intentan transmitir por medio de los rituales institucionales que se enseñan desde el inicio del año escolar. Así pues, al igual que la legitimación, la censura se da también por medio de la palabra, el gesto y el cuerpo (la presencia). Adicionalmente, se instauran los objetos como elementos con los cuales igualmente se sanciona. La desaprobación de las formas de participar se da con llamados de atención, expresiones burlescas, sanciones, rechazos, advertencias, silenciamiento y citación de acudiente.

Siguiendo la dinámica de presentación, se nombran las acciones de los maestros con las que censuran la participación y se hace uso de unos elementos o actuaciones que condensan las particularidades de las censuras observadas. Así pues, se desarrollan a continuación: los llamados de atención, restar importancia, burlas y exposición pública, silenciar mediante el gesto y rechazar mediante el contacto físico.

5.3.2.1 Llamados de atención. En la Institución Educativa La Misericordia, los maestros trabajan en el aula con aproximadamente 35 niños y niñas, cada uno de ellos con unas particularidades propias que hacen del espacio un lugar diverso. Entre tanta diversidad el maestro o la maestra procuran mantener un orden y control que les permita cumplir los objetivos propuestos en sus planeaciones. Es por ello que actúan como un agente que permanece al tanto de los comportamientos, vigilando, controlando, advirtiendo e interviniendo de las formas que considere pertinentes para que se cumplan las normas del aula de clases. Por ese motivo, los llamados de atención se dan con regularidad y algunos de ellos con severidad, como los regaños

en un tono de voz alto, que conlleva a que los niños se sientan intimidados o incluso amenazados. Tal y como sucedió en una clase de Ética “Sarci nuevamente realiza un comentario, lo que llevó a que la maestra con un gesto de impotencia y en un tono de voz fuerte, le dijera que por favor no la interrumpiera más, ya que la tenía cansada” (3a.M2.Eti. Amapola 1).

Así pues, muchas veces los maestros encuentran algunas actitudes y conductas de los estudiantes como desagradables, inaceptables o problemáticas. Por lo que, ante esto reaccionan expresándose con gestos y tonos de la voz que por sí solos revelan irritación y angustia debido a que sienten perder el control de su clase. Esto, teniendo en cuenta que en ocasiones los niños y las niñas interrumpen durante varios momentos de la clase con comentarios externos al tema que se está abordando durante el encuentro. Por consiguiente, algunos maestros cansados de esa situación deciden censurar a los niños delante de sus compañeros a partir del regaño en voz alta que los expone públicamente a la humillación. De ese modo, esa acción busca redireccionar el comportamiento de los niños para que estos se acoplen al exigido para la clase.

5.3.2.2 Restar Importancia. La acción de restar importancia es llevada a cabo por el maestro una vez que los niños y las niñas se dirigen a él haciendo solicitudes, preguntas y comentarios, cuando hacen esto, los alumnos esperan recibir una respuesta, aceptación o una solución. Pero, en vez de eso, se encuentran con que sus peticiones o demandas son ignoradas u omitidas por gestos y comentarios que redireccionan la iniciativa de los niños, invitándolos a realizar sus preguntas o comentarios en otro momento. Por ese motivo, las voces de los niños parecen ser ignoradas y pasan desapercibidas para el maestro, “después, nuevamente la maestra se levantó a explicar lo que escribieron, y los niños le empezaron a hacer preguntas acerca de las especies, pero esta hizo caso omiso a sus comentarios y continuó con su explicación” (3a.M1.CN. Amapola 1).

En esta situación se observa como en la clase durante un momento de explicación, la maestra ignora las preguntas hechas por los niños, censurando de esta manera su participación, pues no se les habilita el espacio para hacer preguntas o comentarios respecto al tema. Por ende, la oportunidad de aclarar las dudas y generar construcciones queda sumida bajo la omisión de la maestra. De esta manera, es posible inferir que el interés de la maestra no primó en aclarar los interrogantes de los pequeños, tampoco en escuchar su capacidad reflexiva, sino más bien,

en abordar toda la temática, desestimando la capacidad de formular interrogantes de los niños y las niñas para lograr aprehensión y el aprendizaje conceptual.

5.3.2.3 Burlas y Exposición Pública. En algunas relaciones la burla se ha normalizado y se ha instaurado como una manera de interactuar, por ello, el hacer comentarios burlescos o utilizar gestos que ridiculizan a otros, son acciones que se repiten continuamente. No obstante, se comprende que cuando los niños y las niñas son objeto de burlas sufren de inseguridad, más aún cuando son hechas en público, la frustración, la baja autoestima aumentan y están propensos a convertirse en niños dependientes. Aún más si partimos del hecho de que son expuestos en público.

Por ese motivo, los gestos burlescos hechos por el maestro llevan a que los niños o las niñas se sientan humillados frente a sus compañeros, se limiten a expresarse y a acercarse al conocimiento. Al respecto, Frigerio (2012) propone con las relaciones pedagógicas, “contemplar el reconocimiento como la puerta de entrada para aprender del otro... nadie puede conocer, si no es reconocido” (p.2). En vez de poner etiquetas sobre los niños que estigmaticen, frustren los procesos de aprendizaje y las interacciones.

La maestra llegó al salón de clases con dos niñas de grado 9no, quienes cumplen con las horas del servicio social de la institución. La maestra inmediatamente notó que Issy estaba sentada sobre la mesa con los pies sobre la silla de los maestros, por lo cual le gritó en repetidas ocasiones “tan atrevida, limpia, limpia, limpia”, la niña al escucharla pone expresión de susto y rápidamente se dispone con sus manos a sacudir la silla, mientras la maestra se pone de pie a su lado esperando que esta terminara. (3a.M1.Art. Amapola 1)

La maestra expone públicamente a la niña, incluso en la presencia de las dos estudiantes del grado noveno, la forma en que ejerce su regaño es similar a las sanciones que se realizaban en la educación tradicional como el castigo de orejas de burro, que humillaba y exponía al niño o a la niña ante todos sus compañeros. Sobre esto, Elizondo (2020) señala que, es posible identificar en la escuela una cadena de humillación que suele darse entre alumno-alumno, del docente al alumno, del directivo al docente, pero también, distingue tres motivos por los que

frecuentemente se da la humillación. En primer lugar, se encuentra el saber haciendo referencia al que no sabe y se pone en ridículo por su “brutalidad”. En segundo lugar, se encuentran los que están fuera de la norma, son aquellos niños que no están dentro de los cánones de belleza ni los ideales estandarizados por la sociedad “gordos, feos, defectuosos”. Y en tercer lugar, aparecen los transgresores, este motivo alude a los niños y las niñas que desafían las normas son castigados y humillados por la autoridad de la institución, así mismo como sucedió con la niña del caso citado.

5.3.2.4 Burla respecto al género. Para hablar acerca de este tema es pertinente tener presente lo abordado hasta el momento en relación al género. En correspondencia con ello, se destaca el papel fundamental que cumple el maestro como transmisor y reproductor de saberes, sin embargo, también tiene la capacidad de transmitir los prejuicios sexistas que han adquirido en su experiencia de vida, como ejemplo de ello se cita:

El maestro comenzó a indicar qué grupo iba saliendo y cuando manifestó que salieran las niñas de 3b, la hilera de niños también se dispuso a salir, por lo cual el maestro y el resto de estudiante les gritaron “ayyyyyyyyyyyyyyy” en un tono burlesco. (3a.A3.Ext.Amapola 1)

En esta oportunidad, es claro ver como una expresión cotidiana es utilizada por el maestro como un condicionante con una connotación peyorativa, y los otros niños actúan como replicadores de ello, siguiendo la escala de la humillación. El lenguaje fue implementado como mecanismo de discriminación, con utilización una expresión “sencilla” da cuenta de que los maestros siguen considerando las reglas heteronormativas como los lentes ideales para ver y actuar en el mundo. A partir de lo anterior, Leal, (2016) acuñando el término de Warner, define la heteronormativa como un “conjunto de las relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano” (p.171). Por ende, en situaciones explícitas donde las burlas son las principales coaccionantes se legitima a la heterosexualidad como la única orientación sexual aceptada por la sociedad y la cultura.

5.3.2.5 Silenciar mediante el gesto. Para comunicarnos no siempre se requiere de la voz para transmitir las ideas, las indicaciones, los saberes y los sentimientos. La comunicación no verbal logra complementar los procesos comunicativos y también por sí mismo llega a informar sobre pensamientos, ideales, creencias, noticias, comprensiones y emociones, en la mayoría de los casos ésta pueden expresarse por medio del lenguaje corporal o kinestésico que incluye gestos, miradas, movimientos corporales y postura alcanzando a ser igual o más significativo que el lenguaje verbal.

Luego de varias lecturas, algunos niños se encontraban cansados por estar tanto tiempo de pie, entonces deciden sentarse en el suelo, inmediatamente una maestra se percata de ello, da un fuerte aplauso reprendiéndolos y les grita “ehhhhhh de pie”, los niños al escucharla colocan cara de susto y se paran inmediatamente. (3a.A3.Ext. Amapola 1)

Solo un aplauso bastó para alertar a los niños, este gesto acompaña la expresión de sanción que realiza la maestra para indicar que es necesario recobrar la postura adecuada para el acto cívico, a pesar del cansancio el ritual debe ejecutarse de acuerdo con los órdenes estipulados, enseñados y transmitidos por generaciones en las dinámica de la escuela.

Por otro lado, mediante el lenguaje corporal también es posible difundir y exigir silencios para que sean cumplidos por los niños y las niñas, pues el maestro mediante los gestos y las expresiones demanda la adopción del silencio para situaciones determinadas en las que no puede hablar directamente con los estudiantes. Por ejemplo: cuando un directivo llega al aula de clases y un estudiante empieza a hablar los maestros con el gesto del dedo en la boca solicitan a ese niño o niña hacer silencio cuando no se ha habilitado el momento para hablar.

5.3.2.6 Rechazar mediante el contacto físico. Estas acciones se desarrollaron teniendo en cuenta la descripción de dos sucesos extraídos de los diarios de campo elaborados durante el proceso de observación. En primera instancia, se nombra el episodio evidenciado en una clase de ciencias naturales: “En ese instante un niño se levantó y se acercó a la maestra para preguntarle algo, está le dijo que no estaba explicando, mientras lo empujó hacía el puesto, el niño agachó la cabeza y tomó asiento” (3a.M1.CN. Amapola 1).

El segundo suceso que se trae a escena fue el acontecido durante un acto cívico-cultural

“En un momento dado la maestra de ciencias naturales se molesta con una estudiante de tercero, por lo cual la mira con furia la toma de su brazo con fuerza y la saca de la hilera, luego la mira fijamente y le dice algo entre dientes, la niña se asusta y regresa a su puesto” (3a.A3.Ex. Amapola 1).

Estas dos descripciones advierten sobre acciones enmarcadas en el abuso de poder ejercido por la figura de autoridad. “El castigo corporal se ha aplicado por muchos años dentro del aula cuando un estudiante no está mostrando un comportamiento “aceptable” para los ojos de los maestros, o cuando desafían a la figura de autoridad”(Instituto para el futuro de la institución, 2021). Este tipo de rechazos, sanciones o llamados de atención, hace algunas décadas eran autorizados por las familias, por ello los maestros tenían la potestad de castigar cumpliendo el papel de segundo padre o reemplazo de ellos, todo por el bien de la educación del niño o la niña. De esa manera, la escuela se encargaba de disciplinar los cuerpos que transgredían las normas establecidas, implementando el castigo físico y la humillación como prácticas disciplinarias.

Retomando las citas expuestas, por un lado es claro ver cómo se censura la participación de un niño al hacer una pregunta en el aula de clase. Mientras que en el otro caso se censura el hecho de no cumplir con la postura y disposición que demanda el ritual del acto-cultural. Sin embargo, en ambos casos se presentó por parte de la maestra la ejecución de una acción física con la cual se rechaza el comportamiento de los niños.

En estrecha relación con lo anterior, se ha visto que en la cotidianidad de la escuela algunos maestros aún ejercen sanciones que responden a actuaciones abruptas en contra de sus estudiantes como: empujar, pellizcar, sujetar fuertemente, dar una nalgada, halar por el brazo y el cabello. En concordancia, Cabezas (2008) explica que el maestro agresor se caracteriza por ejercer la autoridad de manera rigurosa, transferir sus frustraciones y problemas personales hacia sus alumnos. Estas maneras de represión actualmente se han ido transformando, pues, ya no está permitido golpear públicamente con una regla las palmas de las manos de los niños, pues con la instauración política de los niños como sujetos de derecho, esto ha quedado en el pasado.

En vista de que, esas prácticas disciplinarias que implementan gestos de agresión, suscita terror e intimidan a los niños y las niñas, provocando efectos negativos sobre aspectos psicológicos, sociales y emocionales llegando a denigrar y violentar tanto su integridad como su tranquilidad. De esa forma, una alternativa para contrarrestar esas medidas son las nuevas metodologías y prácticas educativas han establecido códigos éticos que cimentan las bases en

una relación empática fundamentada en el respeto entre maestros, estudiantes y padres de familias.

5.4 Los efectos de la legitimación o censura de la participación infantil en las relaciones pedagógicas

Los efectos, acuerdos e interacciones que emergen de las relaciones entabladas entre el maestro y los niños se ven influenciadas por las condiciones propiciadas por sus partes, en mayor medida por el adulto. Tanto así que, un ambiente agradable para el aula de clases, se ve permeado por la actitud y disposición que los maestros adoptan. Cuando estos se mostraban alegres, empáticos, cálidos y amables los niños eran más receptivos, participaban con confianza, de manera espontánea y se ceñían a los comportamientos estimados para la clase, siguiendo tanto las normas establecidas como las indicaciones impartidas. Interacciones de este tipo, posibilitaron el reconocimiento de las capacidades participativas de los niños y las niñas, realizadas mediante el cuerpo y la palabra. Para Frigerio (2012), el reconocimiento del otro implica un acercamiento al conocimiento y es el maestro quien vuelve disponible aquello que se quiere enseñar, haciendo preguntas movilizadoras que inciten a los niños a querer descubrir nuevos lenguajes y posibilitando los espacios para que estos expresen sus comprensiones.

Por el contrario, los fuertes regaños y llamados de atención generan lejanía en la relación. Los maestros hicieron uso de ellos cuando el orden del aula se vio interrumpido por comportamientos distantes a los establecidos y ante esta situación los sentimientos de agobio e impotencia salieron a relucir. Al adoptar esas actitudes apáticas, la tensión en el aula aumentaba, el ambiente se tornaba rígido, a los niños se les veía tensos, se limitaban a hablar y participar permaneciendo quietos en silencio hasta que se les habilitaba el espacio y la forma para hacerlo.

Por otra parte, la acción de poner etiquetas a los niños y catalogar de desordenado/a a quien se censuraba repetidamente, por no cumplir con las normas comportamentales, implica imponer en el niño o la niña una marca que sin duda alguna se volverá real para él y para sus compañeros, que después va ser muy difícil remover. Dicho en las palabras de Frigerio “La etiqueta cubre al sujeto, el niño no puede volverse otra cosa, solo puede volverse el origen de

algo que lo perseguirá por siempre en el estigma del etiquetamiento” (Lo que se pone en juego entre grandes y chicos, 2014, 18m15s). Pues esas etiquetas terminan dándose por sentadas y adoptadas como parte de su personalidad, convirtiéndose en un asunto característico que fue impuesto por un estigma.

A modo de cierre, es importante mencionar que las censuras efectuadas por los maestros no siempre deben generalizarse como acciones malas, puesto que surge la necesidad de implementarlas como correctivos de comportamientos inadecuados para mantener el orden y la fluidez de las actividades o una sesión de clase. Tanto los niños como los maestros se hacen conscientes de ello, ya que comprenden la necesidad de la censura o un orden para continuar con el desarrollo de la clase.

Así pues, en palabras de Frigerio, nada se juega de una vez y para siempre, todos los efectos producidos no pueden ser vistos o estimados de manera inmediata en este análisis, por lo tanto estos pueden llegarse a verse reflejados dentro un tiempo pues el proceso de enseñanza continua y los sujetos somos borradores de un texto que no concluye, sino que permanece en construcción.

6 Conclusiones analíticas

El desarrollo de esta investigación permitió comprender desde la experiencia, la sistematización y el análisis de las siguientes premisas en relación a la PI en la escuela, reflexionar sobre las diferentes formas de participación y las acciones realizadas por los maestros.

En primer lugar, se llegó a la comprensión de la existencia de dos categorías respecto a las formas de participar. Por una parte, las legítimas acompañadas a su vez de unas acciones implementadas para legitimar esa participación, estas, fueron nombradas de esta forma porque corresponden a comportamientos que responden a lo estipulado en las normas que se enseñan y deben apropiarse, porque fueron llevadas a cabo en los tiempos y espacios establecidos por la figura de autoridad.

Además de las anteriores, aparecieron otras formas y acciones que fueron clasificadas como censuradas, porque estas se contraponían a los ideales instaurados por la cultura y causaron malestar a los adultos, quienes hicieron uso de dispositivos disciplinarios como: llamados de atención y advertencias (sanciones) para reorientar esos comportamientos que discurren con los establecidos. En ese mismo orden de ideas, se hace importante resaltar que el cuerpo silencioso, el cuerpo dinámico y la palabra como formas de participación, estuvieron presentes en ambas categorías. Esta incidencia reveló que el maestro es quien determina si una intervención es propicia o inoportuna y es él el legitimador o censor de esa participación.

En segundo lugar, se concluye que es de suma importancia destacar la comunicación no verbal, pues la palabra no es la única manera de transmitir un mensaje. Los maestros, los niños y las niñas también, pudieron manifestarse haciendo uso de gestos que expresan diferentes sentimientos y estados de ánimo, que pasan a ser interpretados por los otros. Es así como el cuerpo y con él el lenguaje kinestésico pueden considerarse en instrumentos para la participación, posibilitando la interacción y las intervenciones de los niños y las niñas.

En tercer lugar, hubo un cambio de perspectiva, respecto a la idea inicial sobre la incidencia de las áreas en la participación de los niños y las niñas, se creía que la frecuencia de esta dependía en primera instancia de las asignaturas. Aunque se consideró que las escogidas despertaban cierto grado de interés en los niños o que su estructura así lo posibilitaban mediante sus metodologías propician la participación, esto no es así, pues son los maestros quienes crean y

habilitan los espacios para los niños y las niñas se involucren en la dinámica, provocando con preguntas y a su vez aumentando las posibilidades de que estos participen. Dicho de otra manera, en el proceso toma relevancia la forma de ser del maestro, sus actitudes durante la clase y como propone el trabajo para la asignatura, puesto que estas por sí solas no logran movilizar la participación en la clase ni en la relación de los niños y las niñas con sus maestros.

En cuarto lugar, a partir de los axiomas expuestos a partir de los discursos de Hart, Gallego, Gaytán, Van Dijk y el MEN respecto al concepto de PI, fue preciso decir que esta se instaure como un universal desde las diferentes leyes estatutarias, proyectos, políticas públicas y acuerdos, con mayor resonancia a partir de la Convención de los Derechos del Niño. Sin embargo, esto no significa que se pueda copiar, reproducir o llevar a cabo en toda parte de la misma manera, pues es necesario que sea trabajada siempre de forma contextualizada, teniendo en cuenta las necesidades y demandas educativas, sociales y culturales de los niños.

Por último, se consideró que, si bien la participación de los niños y las niñas en algunas actividades y espacios debe ser mediada por el adulto, esta figura no debe considerarse como el único agente capaz de posibilitar y “habilitar” la participación infantil, pero sí identificarse como aquel que acompaña desde el reconocimiento de las capacidades y posibilidades de los niños. Con esta idea en pie, es importante hacer un balance entre el adultocentrismo y niñocentrismo, pues el proceso educativo no debe centrarse exclusivamente en uno o en el otro, sino más bien en el tejimiento de una red que involucre tanto al maestro como a los niños y las niñas como constructores y posibilitadores del saber, esto con la intencionalidad de minimizar los muros y barreras que limitan la PI.

7 Recomendaciones

Desde el rol de investigadores (observadores), se recomienda a quienes desean seguir esta misma línea de investigación, registrar al máximo todas las intervenciones y acciones de los participantes de la investigación, ya que tener este tipo de información tan detallada permitirá hacer un análisis más profundo de la situación a describir y analizar. Asimismo, sería necesario involucrar la voz y apreciaciones de los participantes, a través del uso de técnicas como las entrevistas.

Además, se invita a los maestros a pensar sobre la incidencia que tienen sus prácticas pedagógicas en cada uno de los niños y las niñas, y por consiguiente en las relaciones establecidas entre ellos, para que se incluyan en sus prácticas acciones a partir de las cuales los niños y las niñas puedan tener una participación que los reconozca como sujetos con capacidades y posibilidades, las cuales enriquecen la clase. Para ello, se propone abandonar de sus discursos adultocéntricos la concepción de la participación como un acto que sólo es posible cuando el maestro lo habilita, ejemplo: solicitar la socialización de saberes previos o trabajos de clase. Y por ello asumir que los niños y las niñas desde su naturaleza cotidianamente tienen un papel protagónico en la configuración de sus vidas, y en la construcción de sus entornos.

Referencias bibliográficas

- Abarca, K. (2018). La participación infantil en la escuela. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16088/ABARCA_TI_CSE_KATHLEEN_CARMEN.pdf?sequence=1&is
- Acosta, A. & Pineda, N. (2007). Ciudad y participación infantil. Bogotá: Cinde. <https://acortar.link/BsU8sh>
- Albornoz, N. & Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 7-25.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279. <https://cutt.ly/tGwD2sw>
- Báez, J. (2009). Investigación Cualitativa. Editorial: ESIC. Libros Profesionales de Empresa.
- Baptista, P. Collado, C. & Sampieri, R. (2010). Metodología de la investigación. 5º ed. México D.F: Mc Graw Hill.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 – 648
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Cabezas, C. (2008). *El acoso del profesor hacia el alumno*. Madrid: CERSA.
- Castañeda, E. & Estrada, M. V. (2012). Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia-Documento base para la discusión de lineamientos. Bogotá: Comisión Intersectorial para la Atención a la Primera Infancia, *Estrategia de Cero a Siempre*.
- Cussiánovich, A. & Navarro, M. (2013). Construyendo juntos una nueva mirada hacia una participación protagónica significativa. *Save the children*.
- Díaz, D., Contreras, N. & Bozo, N. (2018). Participación Infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-113.
- Elizondo, C. (2022). Orejas de Burro: humillación, desprecio y vergüenza en el cine. *Cuadernos del centro de estudios en diseño y comunicación. Ensayos*, (108), 28-38. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/4044/1778>

- Franciosi, P. & Labrone, M. & Maslov, D. (2013). La ergonomía del banco escolar. *Revista digital*. Buenos aires, 186. <https://efdeportes.com/efd186/la-ergonomia-del-banco-escolar.htm>
- Gallego, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. Iberoamericana de Educación. 26, 141-142. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v13n1/v13n1a09.pdf>
- García, B. et al (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>
- Gaytán, A. (1998) “Protagonismo Infantil” en: *La Participación de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá, pp. 86.
- Grupo didácticas y nuevas tecnologías. (28 de febrero de 2014). *Lo que se pone en juego entre grandes y chicos*. [archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/xnvul6-pS0s>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti No 4, 1-46 https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Hernández, A. & Marcial, R. & Moreno, M. (2020). Antsiwinik. Expresarse como homosexual en una secundaria de contexto indígena. *LiminaR*, 18(1), 129-141. <https://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v18n1/1665-8027-liminar-18-01-00129.pdf>
- Herrera, C & Buitrago, B. (2004). Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (21), 69-80. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6706/5480>
- ICBF. (2015). Desarrollo infantil y participación.
- Instituto para el futuro de la institución (2021). El castigo corporal aún se practica en escuelas de todo el mundo. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/castigos-corporales-escuelas>
- Klein, F. (2011). Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (51), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950247003.pdf>
- Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. *Metodología para los estudios de género*, 48-71.
- Lamas, M. (1994). Cuerpo: diferencia sexual y género. *Debate feminista*, 10, 51-82.
- Lay, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66.

- Leal, C. (2016). Sobre las dimensiones del pensamiento queer en Latinoamérica: teoría y política. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (70), 170-186.
<https://www.redalyc.org/pdf/4959/495952432008.pdf>
- Lería, F. (2021). La práctica del silencio como una herramienta educativa: directrices para la educación basada en competencias. *Educação e Pesquisa*, 47.
<https://www.redalyc.org/journal/298/29866573011/html/#B74>
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000200009
- Martínez, E. (2014) Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: Ideales o realidades [tesis de postgrado, Universidad de Manizales, Colombia.]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Mateu, R. (2001). Silencio y comunicación no verbal. Universitat de Lleida. *El lugar del silencio en el proceso de comunicación* (pp 128-215)
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8173/trms2de3.pdf>
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/28466/00920083003551.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390019.pdf>
- Novella, A. (2015). El activismo infantil en la ciudad desde un consejo de participación. En K, Villaseñor (Ed). *Pedagogía social. Acción social y desarrollo*. (pp.62- 71). Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/776757.pdf>
- Ospina, L. & Rivera, N. (2008). Cuerpo y educación en la escuela. *Praxis pedagógica*, 8(9), 50-61. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/970/91>
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 26-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900104>
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>

- Rodríguez, J., Moreno, T., Elórtegui, N. & Fernández, J. (1998). Las relaciones de poder en el aula. *Revista Investigación en la Escuela*, 34, 103-107.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf>
- Sampieri, R. (2018). Metodología de la investigación. McGraw Hill México <https://administracionpublicauba.files.wordpress.com/2016/03/hernc3a1ndez-samipieri-cap-12-el-inicio-del-proceso-cualitativo.pdf>
- Sharira. Vimeo. (2012). *Conferencia lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. <https://vimeo.com/82716799>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata
- Triana, A. y Velásquez A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.1.2014.02>
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. (26), 137-164 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.htm>
- Trimiño, B. & Zayas, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol*, 16(55), 54-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678502>
- Van Dijk, S. (2008). Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía. <https://tiab-badalona.cat/wp-content/uploads/2018/12/participacion-infantil-ciudadania.pdf>
- Voltarelli, M. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v16n2/2027-7679-rlcs-16-02-00741.pdf>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

IMPLICACIONES DE LEGITIMIDAD O CENSURA DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS

EQUIPO DE TRABAJO

Angela Marcela Villarreal Paternina

Cindy Vanessa Pérez Sánchez

Yerlis Vanesa Bolívar Ortega

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este documento es proveer a los/as participantes de una explicación sobre la naturaleza de la propuesta de trabajo, así como su rol en ella.

El proyecto, tiene como objetivo central “analizar las implicaciones de la legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas, en los grados tercero de la Institución Educativa la Misericordia.”. La duración de la propuesta es de 12 meses, la cual está proyectada desde tres etapas, una de encuadre del proceso (que corresponde al diseño y estructuración de la propuesta), la segunda de trabajo de campo (relacionada con el desarrollo de una etnografía escolar en la cual cada investigador ha de realizar un proceso de observación), y la tercera, de análisis y producción del informe final.

Su participación específica sería en la segunda etapa, para lo cual se requeriría de su consentimiento para observar el desarrollo de las clases dictadas en los grados terceros de la institución. Cabe aclarar que, su decisión de participar corresponde a una acción completamente libre y voluntaria y tiene derecho a negarse, suspender y/o declinar su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir perjuicio alguno en consecuencia de tal decisión.

En el desarrollo de la propuesta, se recogerá información que será estrictamente anónima, la cual será utilizada únicamente con fines académicos y no evaluativos y sus resultados no interfieren en la vinculación laboral que ostentan con la Institución. Para ello, utilizará medios digitales a los que sólo podrán acceder las personas autorizadas, en este caso, el equipo de investigadores.

Para el registro de la información de cada una de las sesiones, se utilizarán diarios de campo, al decidir participar del proyecto, autoriza a los investigadores a hacer uso de este material para

IMPLICACIONES DE LA LEGITIMIDAD O CENSURA DE LA PARTICIPACION INFANTIL...

finés académicos. La información obtenida en los encuentros será sistematizada, garantizando el compromiso de mantener la información actualizada en caso de que investigadores y participantes la requieran.

Finalmente, se hace explícito que, si presentan dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo.

De antemano agradecemos su participación.

Acepto estas condiciones y me comprometo voluntariamente a participar en este proyecto.

Nombre: _____

Teléfono: _____

Fecha: _____

Firma: _____

Anexo 2. Formato Diario de Campo

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA PEDAGOGÍA INFANTIL
SECCIONAL BAJO CAUCA

PRÁCTICA PEDAGÓGICA II

ENFOQUE DE LA PRÁCTICA

Trabajo de campo, recolección de datos.

JUSTIFICACIÓN

La Práctica Pedagógica II, adscrita a las Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Especial, busca ofrecer a las estudiantes del programa un espacio de formación en investigación que interroge y que haga preguntas sobre las relaciones entre maestras/os y familias: crianza y educación infantil.

OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA II

Contribuir a la formación en investigación de maestras/os de las Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Especial, ofreciendo elementos teóricos, prácticos y metodológicos que les permitan el acercamiento y trabajo de campo con maestros/as, familias, niños y niñas.

TÉCNICA

Observación Participante.

INSTRUMENTO

Diario de Campo (Ficha de Observación)

PROPÓSITO INSTRUMENTO

Observar el ambiente y el contexto, además de las relaciones que establecen la población objeto de estudio, durante su jornada.

FECHA DE OBSERVACIÓN

OBSERVADOR (A)

GRUPO

3A, 3B o 3C

ÁREA O ASIGNATURA

CODIGO DEL DIARIO

Grado.Inicial mes+N°de visita.Abreviatura área. Nombre de la observadora. Ejemplo: (3a.A1.Ext.Vanessa)

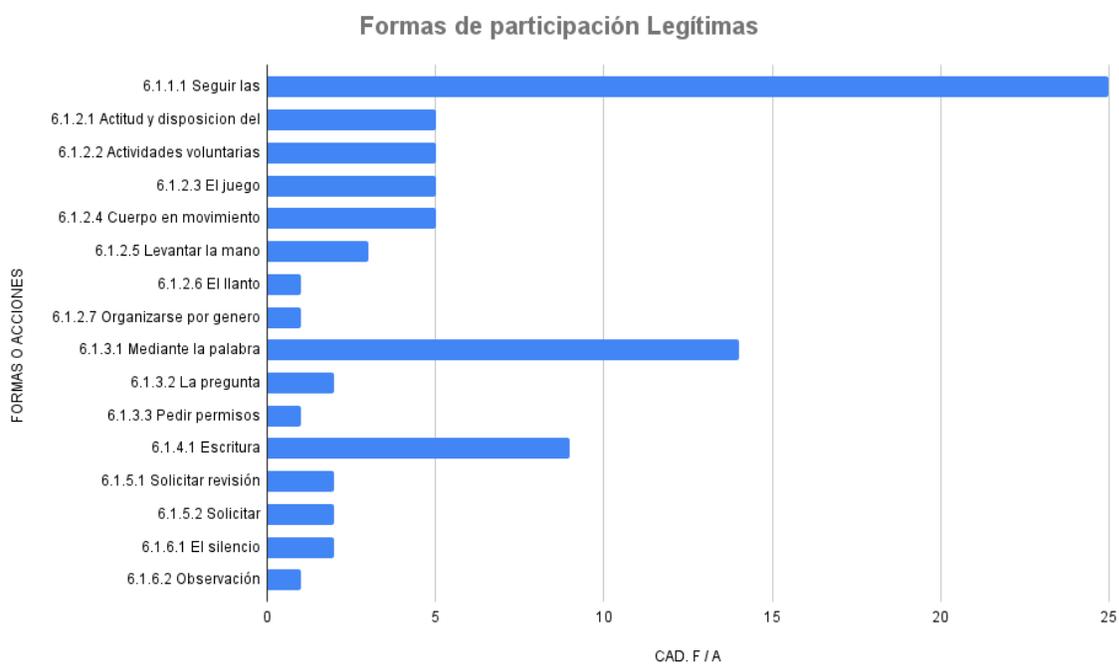
ASPECTOS A OBSERVAR

- Las acciones mediante las cuales el maestro legítima o censura la participación de los niños y las niñas.
- Las formas de participación infantil que son legitimadas o censuradas por los maestros/as.

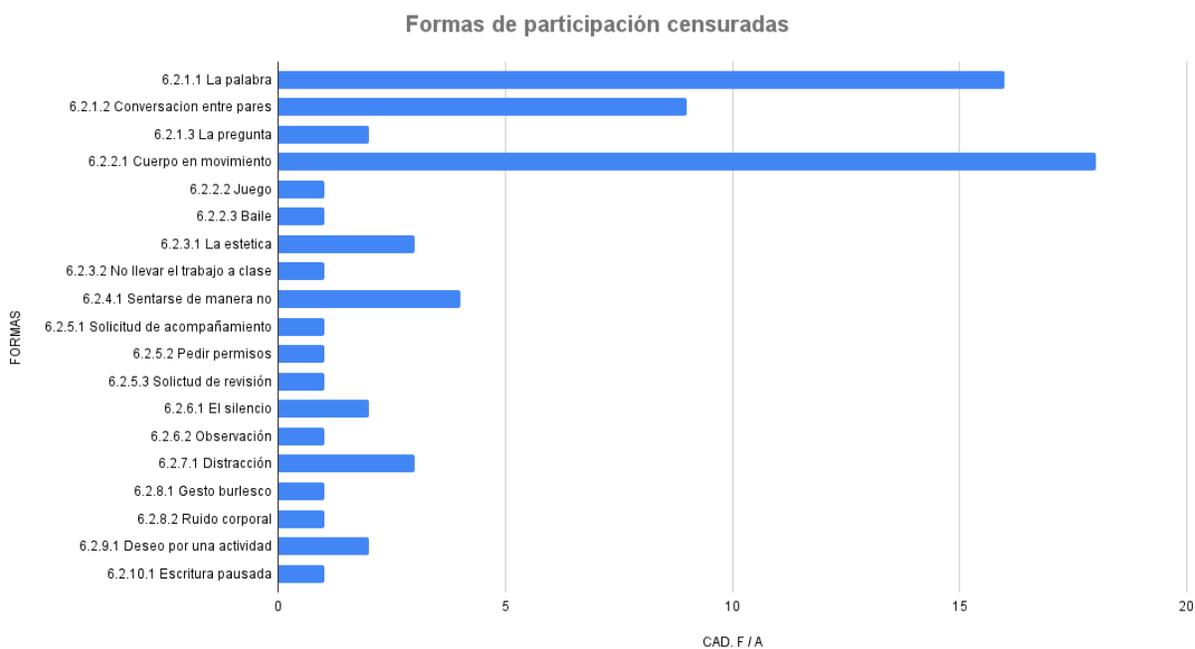
ELEMENTOS A OBSERVAR

- Ambiente del contexto escolar.
- Actitud y acciones del maestro.
- Aspectos singulares de los niños y niñas.
- Posición del sujeto (Maestro - estudiante).
- Rituales.

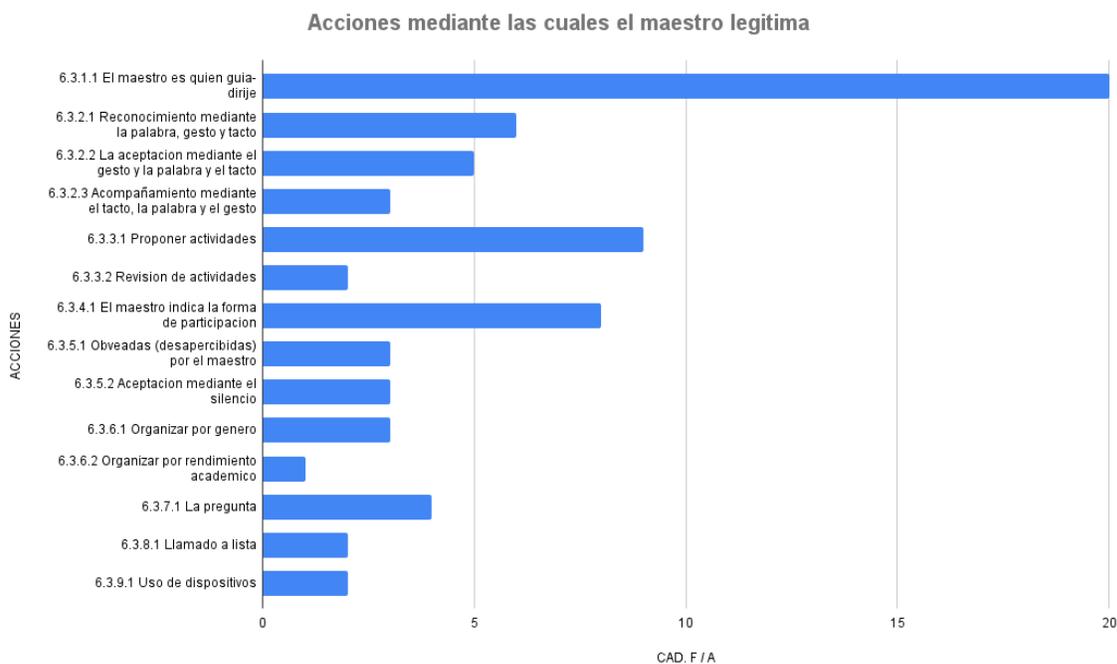
	<ul style="list-style-type: none"> ● Normas sociales, valores y reglas.
ORDEN DE LA CLASE	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrada: 12:30 pm ● Receso: 3:00 pm - 3:30 pm ● Salida: 6:00 pm
INTRACLASE-EXTRACLASE (RECREO, SALIDAS PEDAGÓGICAS, CELEBRACIONES DÍAS ESPECIALES, BIBLIOTECA)	
REGISTRO DE LO OBSERVADO	

NOTAS**Anexo 3. Gráficas de subcategorías***Anexo 3.1 Formas de participación legítimas*

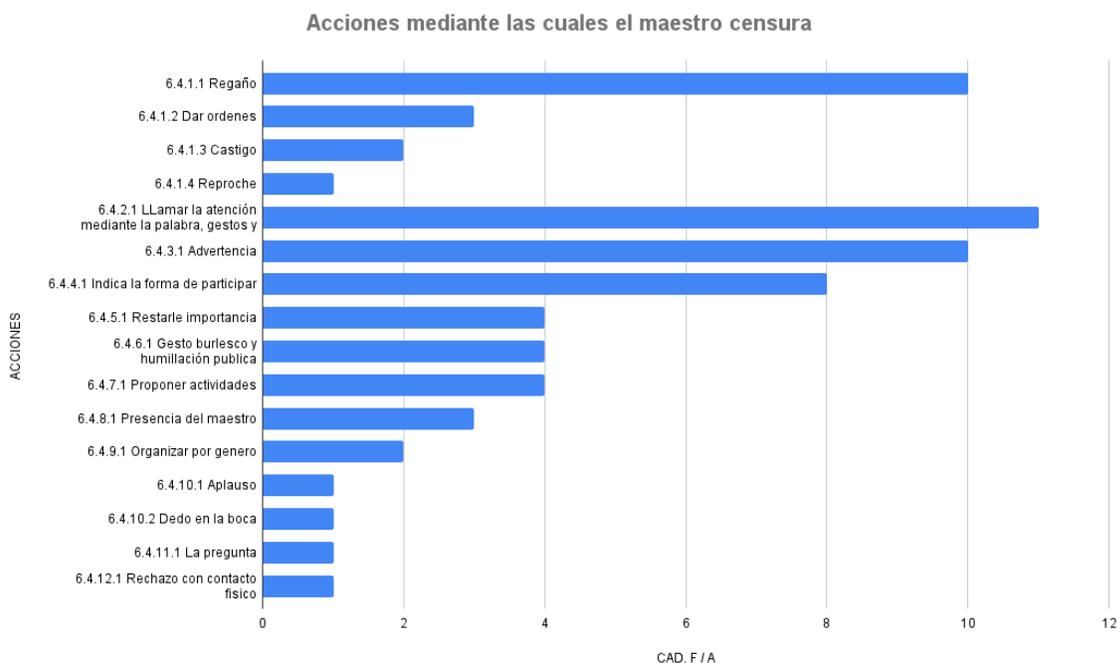
IMPLICACIONES DE LA LEGITIMIDAD O CENSURA DE LA PARTICIPACION INFANTIL...



Anexo 3.2 Formas de participación censuradas



Anexo 3.3 Acciones mediante las cuales el maestro legítima



Anexo 3.3 Acciones mediante las cuales el maestro censura

Anexo 4. Figuras

Cuerpo erguido de pie



Nota. Fuente <https://demo.staywellhealthlibrary.com/spanish/az-search/Content/healthsheets-v1/seguridad-de-la-espalda-la-mala-postura-es-perjudicial/>

Anexo 5. Cronograma

Cronograma

ACTIVIDADES/MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Formulación de la propuesta investigativa: Implicaciones de legitimidad o censura de la participación infantil en el contexto de las relaciones pedagógicas .	X	X	X	X								
Trabajo de campo: Generación de la información a partir de los presupuestos metodológicos.					X	X	X	X				
Análisis de la información recolectada y resultado									X	X	X	X