



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

*CONOCIMIENTO SOCIAL EN UN GRUPO DE NIÑOS Y
NIÑAS DEL GRADO TRANSICIÓN*

Autor

Yenny Johana Vanegas Arroyave

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia



Conocimiento social en un grupo de niños y niñas del grado transición

Yenny Johana Vanegas Arroyave

Trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Estudios en Infancias

Asesora:

Dra. Maribel Barreto Mesa

Línea de Investigación:

Educación Infantil

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín Colombia

2020

Agradecimientos

Al culminar el proceso de escritura y leer las reflexiones alcanzadas, me siento orgullosa de haber enfrentado y superado con éxito las preocupaciones que acarrea una formación posgradual. Al volver la mirada sobre todos y cada uno de los momentos acontecidos, quiero agradecer a las personas que permitieron que este trabajo llegara a buen término.

En primera instancia, agradezco a los niños y las niñas que hicieron parte de la investigación, ellos y ellas motivan mis constantes preguntas por el mundo infantil, y especialmente sus palabras, risas, conversaciones, juegos y silencios, habilitaron una posibilidad para cuestionar mi rol como maestra, y como ser social en permanente construcción.

A la asesora de este trabajo, a la maestra Maribel Barreto Mesa, quien con la exigencia tranquila y la conversación oportuna y profesional, permitió que las ideas emergieran con espontaneidad y rigurosidad académica; ella siempre minuciosa y clara en sus lecturas y sugerencias con respecto al texto, lo que fue fundamental y determinante durante todo el proceso; de su mano este trasegar investigativo se enriqueció de mayor sensibilidad y profundidad.

A ella, agradezco también el reconocimiento que hace a mi labor como maestra de transición y su insistente invitación a leer el mundo de la vida a través de los niños y las niñas; por quienes siento admiración, curiosidad, y respeto. Sus palabras y orientaciones fueron y siguen siendo un aporte invaluable, no solo para la investigación, sino también para mi formación como maestra y como persona. Conservo las preguntas que motivó durante las conversaciones, y quedo con el compromiso de profundizar en aquellos elementos que por ahora no logré desarrollar en el marco de esta investigación, pero, sin duda, serán el horizonte de futuros trabajos académicos.

Por otro lado, agradezco profundamente a mi familia, en especial a mi hijo y a mi esposo, creo que en estos procesos, ellos llevan la peor parte, valoro su paciencia y comprensión toda vez que volqué en ellos la ansiedad propia de los momentos difíciles que viví durante el desarrollo de esta investigación, y los prive de algunos tiempos que habitualmente compartimos como familia.

Deseo extender también mi agradecimiento a dos instituciones fundamentales en este trasegar, la Universidad de Antioquia, Alma Mater, proyecto social que desde hace algunos años me avaló como profesional en educación infantil, y ahora me permite vivir y contar una de las experiencias más importantes de mi existencia; asimismo expreso mi gratitud a mis colegas y directivos de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, sección escuela Alto de la Cruz, por brindarme el espacio y el tiempo para llevar a cabo mi investigación.

Por último, quiero agradecer a mis compañeros y profesores de la cohorte III de la maestría en estudios en Infancias, por su obstinación, por los momentos, las palabras de aliento y los encuentros compartidos.

Seguramente paso por alto agradecer a algunas personas que hicieron parte constitutiva de este trabajo, a todos ellos mi eterna gratitud.

Contenido

Resumen.....	10
Presentación	1
1. La Cuestión del Conocimiento Social de los Niños.....	3
1.1. Curiosidad por el Conocimiento Infantil.....	4
1.2 Asombro por el Devenir Social.....	5
2. Investigar el Mundo Social desde la Literatura	9
2.2 Marcos de Interpretación.....	12
3. Investigar El Mundo Social Desde La Práctica	18
3.1 La Reflexión Fenomenológica Hermenéutica.....	19
3.2. Sujetos Participantes	21
3.3. Proceder Metodológico	21
3.4 Estrategias de indagación	24
3.4.1 Palabrartear.....	25
3.4.2 Thaumazenizar.....	28
3.5 Consideraciones ético deontológicas	31
4. Textualizar la Experiencia	33

4.1 La cuestión de la experiencia	34
4.2 El Ser Social de la Maestra	36
4.2.1 En conflicto con la autoridad.....	39
4.3. El lugar de la Escuela.....	44
4.4 Formas observables de los niños.....	53
4.4.1 formas de agrupamiento social.....	53
4.4.2 intercambios y conflictos.....	57
4.4.3 La formación de valores y normas sociales.....	60
4.4.4 El juego como dimensión creadora de lo social	65
5. Reflexiones Finales.....	69
6. Referencias Bibliográficas.....	74
Anexos	81
Anexo 1: Consentimiento informado a padres de familia.....	81
Anexo 2: Formato de Asentimiento para niños y niñas	82
Anexo 3: Propuesta para ponente: IV Congreso Internacional de Pedagogía.	
Investigación, Desarrollo e Innovación. Corporación Universitaria Uniminuto	83
Anexo 4: Certificación como Ponente. Congreso UNIMINUTO	86
Anexo 5: Propuesta para ponente: III Congreso Internacional de Educación para la Primera infancia. Universidad del Atlántico	87
Anexo 6: Certificado como Ponente Universidad del Atlántico	91

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1: Momentos para palabrartear.....	26
Imagen 2: Momentos para Palabrartear.....	26
Imagen 3: Momentos para Palabrartear.....	26
Imagen 4: Momentos para palabrartear	26
Imagen 5: Organización física del espacio habitual –cotidiano.....	29
Imagen 6: Alteración de las dinámicas del espacio físico	29
Imagen 7: Alteración de las dinámicas del espacio físico	29
Imagen 8: Alteración de las dinámicas escolares.....	29
Imagen 9: Alteración de las dinámicas escolares.....	29
Imagen: 10: Alteración de las dinámicas escolares, la maestra incluida en los juegos.....	30
Imagen 11: Alteración de las dinámicas escolares Los niños reorganizan el espacio.....	30
Imagen 12: Alteración de las dinámicas escolares Los niños reorganizan el espacio.....	30
Imagen 13: Participación como Ponente IV Congreso Internacional de Pedagogía.....	85
Imagen 14: Participación como Ponente III Congreso Internacional de Educación para la Primera Infancia.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trayecto metodológico del enfoque fenomenológico hermenéutico.....	21
Figura 2: Matriz de análisis – categorización de los datos.....	23

Resumen

La cuestión del mundo social de los niños, ha sido estudiada por profesionales de distintos campos del conocimiento. Dichos profesionales coinciden en reconocer que es un campo bastante complejo y por ello resulta siempre interesante descubrir algo nuevo sobre él. La investigación: *Conocimiento social en un grupo de niños y niñas del grado transición* se ocupa del mundo social en la escuela. Cualitativamente y bajo un método fenomenológico hermenéutico se acerca a la comprensión de la experiencia. De manera particular en este estudio interesó reflexionar, cuestionar y analizar el proceso a través del cual los niños, las niñas y la maestra se construyen como seres sociales y, en este sentido, investigar las formas observables y narradas de ese devenir social que ocurrió a partir de las imbricaciones entre ellos, los objetos y la institución culturalmente llamada escuela. De manera general la investigación permitió revisar el rol de maestra y crear otras alternativas metodológicas para trabajar e interactuar con los niños y las niñas, esto por supuesto, desde la alteración consciente e intencionada de las rutinas cotidianas, decisión que permitió develar algunos elementos claves asociados al mundo social de ellos y ellas, lo cual está relacionado con sus formas de organización, las normas y los valores, la resolución de conflictos y el juego como dimensión creadora

Palabras clave: conocimiento social, experiencia social, investigación con niños, investigar la práctica.

Abstract

The question of the social world of children has been studied by professionals from different fields of knowledge. These professionals agree that it is a rather complex field and therefore it is always interesting to discover something new about it. The research: Social knowledge in a group of boys and girls of the transition grade deals with the social world at school. Qualitatively and under a hermeneutical phenomenological approach, it approaches the compression of experience. In a particular way, this study was interested in reflecting, questioning and analyzing the process through which boys, girls and the teacher are constructed as social beings and, in this sense, investigating the observable and narrated forms of that social evolution that occurred to starting from the overlaps between them, the objects and the institution culturally called school. In general, the research allowed to revisit the role of teacher and create other methodological alternatives to work and interact with children, this of course, from the conscious and intentional alteration of daily routines, a decision that allowed to reveal some key associated elements to their social world, which is related to their forms of organization, norms and values, conflict resolution and play as a creative dimension

Keywords: social knowledge, social experiences, research with children, research practice.

Presentación

Una de las cuestiones a las que se enfrentan los niños y las niñas en su transición hacia la adultez, es la de construir ideas, explicaciones, modelos y representaciones del mundo que les rodea. La formación de dichas construcciones ha preocupado a muchos investigadores, quienes se han interesado por conocer la manera en que ellos y ellas construyen el conocimiento de la realidad, es decir, un interés manifiesto por desvelar la génesis del mundo social infantil.

Dicho interés se ha declarado a través de diversas fuentes, estas de alguna manera han advertido sobre lo complejo que resulta aproximarse a la comprensión de ese fragmento del mundo infantil. Pese a esa advertencia, los estudios no cesan, y muchos investigadores han construido marcos de interpretación que permiten nombrar las formas observables y narradas del mundo social de los niños y las niñas.

Precisamente esta investigación se realizó para analizar y comprender el proceso de construcción del conocimiento social de un grupo de niños y niñas del grado transición.

Para dar cuenta de lo que aconteció, este trabajo se encuentra dividido en cinco capítulos, El primero de ellos: *La cuestión del conocimiento social de los niños*, que contiene dos secciones, la curiosidad por el conocimiento social infantil y el asombro por el devenir social, aquí se realiza una contextualización del tema, mostrando al lector un hilo argumentativo que le permita dar como válida la investigación acerca del mundo social infantil.

El segundo capítulo: *Investigar el mundo social desde la literatura*, incluye los marcos de interpretación consultados, es decir la literatura clásica y reciente en la que se soporta el presente estudio.

El tercer capítulo: *Investigar el mundo social desde la práctica*, consta de cinco apartados: la reflexión fenomenológica hermenéutica, los sujetos participantes, el proceder metodológico, las estrategias de indagación, y las consideraciones éticas y deontológicas.

En el cuarto capítulo *se textualiza la experiencia*, se trata de exponer el análisis y los resultados logrados en esta investigación.

Finalmente, en el último capítulo, se enuncian *las reflexiones finales* que deben ser leídas desde su transitoriedad y singularidad, pues corresponden a la experiencia social de una maestra y sus alumnos.

1. La Cuestión del Conocimiento Social de los Niños

El conocimiento social de los niños¹ es un tema que ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas. Los aportes realizados se sitúan entre formulaciones clásicas centradas en el individuo, hasta perspectivas que incluyen las instituciones y las relaciones, todas ellas de modo alguno analizan e interpelan una cuestión fundamental en el niño: interactuar y vivir con otros. Pese a las numerosas investigaciones y elaboraciones teóricas construidas sobre el mundo social de los niños, los nuevos contextos de interacción humana y lo que Narodowsky (2013) llama *Infinitas Infancias*, nos ofrece oportunidades para realizar otros estudios.

En educación, tenemos la posibilidad de realizar estos estudios, intentando conocer a partir de los niños, otras maneras de hacerse social. Conducir estas investigaciones no es fácil, máxime, cuando en instituciones como la escuela, parecen predominar relaciones asimétricas, legitimadas por una tradición preexistente que le otorga poder al maestro.

Dicho lo anterior, con este estudio no se pretende dar respuesta a las complejas preguntas que surgen frente al tema del conocimiento social de los niños en la escuela, más bien se trata de realizar una aproximación a esta vasto campo de conocimiento, pues se comprende la investigación educativa como posibilidad, y espacio para reflexionar sobre ese devenir social infantil en el que la condición de adulto ocupa un lugar fundamental.

¹ Cuando se hable de niños, se deberá comprender que con ello consideramos todos los individuos de la especie, sin hacer énfasis en asuntos de sexo, que, para este caso, al menos preliminarmente, la distinción no resulta necesaria.

1.1. Curiosidad por el Conocimiento Infantil

Durante muchos años se ha tenido la preocupación por conocer la manera en que los niños construyen el conocimiento de la realidad, es decir, un interés por desvelar la génesis del mundo social y el desarrollo del conocimiento lógico de ellas y ellos; dicha inquietud se ha manifestado a través de la historia en diversas fuentes. Siglos atrás filósofos como Locke (1690) en un ensayo sobre el entendimiento humano y Reid (1764) en el texto *Inquiry into the Human Mind*, mostraron interés en esta cuestión.

Remontarse al trabajo de Reid sobre el conocimiento del mundo infantil es importante, porque permite traer al presente una advertencia sobre lo complejo que para él resultaba aproximarse a su comprensión, pues, si se pudiera acceder a la historia clara y precisa de todo lo que pasa en la mente del niño, incluso desde el inicio de la vida, entender el comportamiento de su mente, la trayectoria de sus ideas, sentimientos y sus manifestaciones, hasta que alcanzan su edad adulta, se habría encontrado un tesoro de historia natural, que seguramente proporcionaría más luz sobre las facultades humanas que todos los estudios de filosofía que se han hecho desde el comienzo de la vida humana; pero como él mismo refiere, es vano pretender lo que la naturaleza no ha puesto al alcance de nuestro poder (Reid, 1823).

A pesar de lo difícil que parece ser obtener este saber, las investigaciones no cesan; pedagogos, psicólogos y sociólogos continúan realizando estudios para soportar teóricamente este conocimiento, y justificar las prácticas e intervenciones con los niños. Delval, desde el campo de la psicología ha sido uno de los autores que ha documentado estos estudios, (Delval, 1981); (Delval & Gómez, 1988); (Enesco et al., 1989); (Delval, 1989); (Delval, 1996); (Delval, 1997); (Delval, 2001); (Delval, 2007) y (Delval, 2012). En su obra, este autor muestra que los pedagogos clásicos estudiaron al niño para poder educarlo; los médicos para descubrir el cuerpo,

reconocer sus limitaciones y garantizar la supervivencia del hombre; los biólogos para auscultar el estado y la variabilidad de la especie; y los filósofos para buscar a través de los niños respuestas a las preguntas por la existencia y el conocimiento humano.

Con fundamento en la literatura especializada podría afirmarse que los estudios acerca del conocimiento infantil se realizaron, en un principio, a través de la observación, (Tiedemann, 1781; Preyer, 1882) y las interacciones directas con los niños (Piaget 1925, 1927 y 1931). Los estudios iniciales dieron lugar a la construcción de mecanismos alternativos para desvelar la trayectoria del pensamiento infantil, es decir, métodos para descubrir las formas en que los niños construyen el conocimiento, simbolizan y representan el mundo. Algunas de estas propuestas han sido nombradas como método de exploración clínico y parece que han sido útiles para acercarse principalmente al conocimiento del pensamiento lógico y formal de los niños; sin embargo, como lo ha manifestado Delval, (1981) el estudio sobre el conocimiento social ha quedado relegado. Por lo tanto queda un largo camino por recorrer, pues pese a los enormes esfuerzos que se han hecho a propósito del mundo social infantil, aún prevalecen asuntos que se deben conocer y debatir permanentemente.

1.2 Asombro por el Devenir Social

Como se ha dicho previamente abordar el asunto del conocimiento social infantil es complejo para Enesco, Delval & Linaza (1989) éste “pertenece a un horizonte semántico complejo que incluye el conocimiento sobre las personas y nuestras interacciones con ellas, sobre lo que los otros esperan de nosotros, sobre los distintos roles sociales, sobre nuestra sociedad y su funcionamiento, los sistemas de valores y creencias y sobre un sinnúmero de aspectos

de la vida social” (p.21), asuntos que en su conjunto tienen que ver con la condición humana, para la cual posiblemente no se logre establecer conceptos taxativos, únicos y generales.

Particularmente este estudio se ocupa de este campo de conocimiento, pues, interesa reflexionar, cuestionar y analizar el proceso a través del cual los niños se hacen seres sociales; es decir, investigar los elementos y las formas observables y narradas del mundo social de ellos en un espacio en particular –la escuela– toda vez que, es importante reconocer en ella la posibilidad que ofrece para desvelar ese devenir social a partir de las imbricaciones que el niño establece consigo mismo y con los otros .

A partir de lo anterior, se comprenderá en este texto que ese devenir social va más allá de un reduccionismo individual, pues incluye el complejo entramado de relaciones, vínculos y saberes que se construyen con otros. Es decir, hacerse social entonces, implica como se mencionó anteriormente no sólo aquello que le sucede al sujeto, sino además lo que culturalmente se dispone para que ello suceda, por lo tanto, interesa no sólo, comprender las formas en las que los niños interactúan con los otros, sino también las ideas que tienen acerca de las relaciones sociales y de las capacidades que desarrollan para sostenerlas, esto en una de las estructuras culturales que ha adoptado la educación –la escuela– pues para Delval, (2007) los niños elaboran en lugares diferentes estructuras para representar el mundo social.

Para comprender estas estructuras, los académicos han usado un repertorio léxico bastante amplio: representaciones, imaginarios, sentidos sociales entre otros, estos términos han permitido significar estas estructuras y crear marcos de interpretación para la acción, estos serán abordados más adelante a partir de los estudios revisados.

Ahora bien, ante la polisemia conceptual y teórica, es importante precisar que en este trabajo no sólo se pretende reconocer los aportes epistemológicos y metodológicos de los autores

más representativos en el campo, sino además considerar otras posibilidades en las cuales el mundo social infantil pueda comprenderse como experiencia, es decir, parafraseando a Van Manen (2013) aquello que implica para el niño un acto sensitivo de vida, un conocimiento que se da en tanto puede dotar de sentido lo que le sucede, hablando y reflexionando sobre ello.

Así pues, asombrarse por el mundo social del niño, en este caso, implicó reconocer la posibilidad que ofrece la escuela para hacerse social, pues tal y como lo afirma Peña, (2017) “es el espacio donde se agencian experiencias, situaciones y discursos que permiten el establecimiento de configuraciones propias o colectivas que aportan a la construcción del sujeto desde un sentido físico, corporal y cognitivo que lo significa al asumir ciertas formas de pensamiento”. (p. 240).

En síntesis, con este estudio se pretende de manera general analizar el proceso de construcción del conocimiento social de un grupo de niños del grado transición y la maestra en el espacio escolar. Así como Identificar los elementos asociados a la construcción de la experiencia social de estos y la comprensión de las formas que adopta dicha experiencia a partir de las situaciones observables y narradas del mundo social de los niños.

En otras palabras, conocer la experiencia social del niño, esto es, las relaciones y los vínculos que construye con los pares, con el maestro, con las actividades, con los aprendizajes, es decir, el mundo subjetivo del sistema escolar, lo anterior, porque aunque se ha avanzado en la realización de investigaciones con los niños en la escuela, todavía existe un vacío conceptual y metodológico que debe inquietar, sobre todo, a los profesionales que han recibido el encargo cultural de educarlos, como sostiene (Milstein, 2006, p.50):

Se narran situaciones en las que están involucrados, se describen formas de buen y mal trato, se apela a su protección y resguardo, se vela por su cuidado, etc.; pero sus historias

y vivencias narradas, sus percepciones e interpretaciones no se incluyen como parte de lo que se denomina “perspectiva de los actores”.

2. Investigar el Mundo Social desde la Literatura

La cuestión del mundo social ha sido estudiada por expertos de distintos campos del conocimiento. Estos autores han enfocado sus trabajos en la comprensión del lugar del hombre en la sociedad; en el estudio de las relaciones que establece con los otros y en el entendimiento del funcionamiento de los grupos y de las instituciones sociales (la familia, la escuela, las empresas, las agremiaciones.).

Durante las últimas décadas se ha producido mucha literatura, y podría decirse que las mayores contribuciones que se han realizado proceden de la Psicología y la Sociología. Los estudios reportados desde estos dos campos acerca del mundo social infantil principalmente se ocupan de: las conductas de los niños y la influencia que tienen las interacciones y las instituciones en ese devenir social.

En modo alguno, hoy disponemos de un legado importante, y aunque posiblemente las fuentes que se muestran a continuación no agotan el conocimiento del tema, ayudaron a realizar una aproximación fundamentada al mundo social de los niños que participaron en esta investigación.

En las obras clásicas de principios del siglo XX, lo social se asoció al desarrollo de los niños (Watson, 1913), en estos trabajos el autor hizo énfasis en el lugar del ambiente en la formación de conductas. La producción académica de este periodo mostró los cambios que se producen en los individuos según la edad, hasta que se convierten en adultos, todo esto por efecto de una influencia externa condicionada.

El pensamiento de Emile Durkheim sobre el hacerse social también fue clave. Este autor proporcionó una serie de argumentos para mostrar la influencia del conocimiento de los otros en la configuración social del niño, en sus palabras:

El ser social solamente puede llegar a formarse adecuando al individuo a la conciencia colectiva, en cuanto que esa conciencia representa una realidad diversa y superior a los individuos, que está ya constituida en el momento de su nacimiento y que se impone a ellos con autoridad (Durkheim, 1976, p. 23).

Buena parte de la reflexión de Durkheim sobre la importancia de las instituciones en la construcción social del individuo, fue consultada, precisamente porque mostró como a través de procesos metódicos sistemáticos, las instancias socializadoras como la familia y la escuela influyen en la construcción de valores y normas sociales. Para Durkheim, hacerse social, no es más que la integración de los individuos a las normas, reglas, valores y creencias establecidas, a través de un proceso sistemático, esto es:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. (Durkheim, 1976, p.98).

Puede verse entonces, que independiente del campo del que proceden los autores mencionados previamente, ambos parecen dejar de lado el lugar de la actividad del individuo en la construcción de esa realidad social, para Enesco et al., (1995), en los estudios previos acerca del mundo social de los niños “se observa una ausencia de planteamientos acerca del modo en

que los sujetos organizan y seleccionan la información social, o la relación entre sus herramientas intelectuales y su manera de entender la realidad social” (p. 12).

Con fundamento en lo anterior, se realizan nuevos estudios, en los que consideran no solo aspectos individuales, sino asuntos contextuales determinantes en la construcción de lo social (Delval, Enesco, Berger y Luckmann).

Particularmente en sus investigaciones, Delval (2007) profundiza en la cuestión contextual y cognitiva del conocimiento social, sostiene que ese tipo de conocimiento solo es posible obtenerlo viviendo en sociedad y poniendo a prueba las funciones cognitivas en un ambiente cultural que determina la forma en que este conocimiento se expresa, al respecto afirma:

El hecho de que el conocimiento sea social, de que otros lo posean e intenten transmitírnoslo, de que sea compartido, no quiere decir que se adquiera por copia o transmisión verbal de lo que los otros saben. El sujeto que adquiere un conocimiento no se limita a adquirir lo que otro sabe, sino que lo tiene que reconstruir. De otro modo no se podría explicar que las concepciones de la sociedad de sujetos de distintas edades difieran mucho entre ellas y difieran de las de los adultos, y en cambio se parezcan entre sujetos que viven en diferentes países o culturas de similar edad. (Delval, 2007, p. 12)

Por su parte teóricos de la socialización como Berger y Luckmann, consideran que el niño al nacer llega a un mundo ya hecho, y se va incorporando a éste paulatinamente a través de la construcción de sentidos y significados, es decir, la realidad social existe tanto en su dimensión objetiva como subjetiva. Para estos autores el niño como ser “anómico” interactúa dialécticamente entre interiorizar y exteriorizar la realidad, “el individuo no nace miembro de

una sociedad nace con una predisposición hacia la socialidad y luego llega a ser miembro de una sociedad”(Berger & Luckmann, 2003, p.162).

Para precisar la elaboración que el niño realiza mientras interactúa con otros, Berger & Luckmann, describen dos procesos: la socialización primaria y la socialización secundaria. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. “La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger & Luckmann, 2003, p.164).

En este punto, es posible afirmar que hacerse social, tiene que ver no sólo con el origen de ese conocimiento, esto es la forma en que los niños van interiorizando normas, comportamientos, estructuras y valores hasta hacerse parte de una sociedad o grupo, sino además, con el contenido en que este conocimiento se expresa, esto es, marcos de interpretación que permitan a los adultos investigar y posiblemente explicar ¿cómo se produce el conocimiento social infantil?

2.2 Marcos de Interpretación

Tal y como se mencionó previamente, para nombrar el mundo social de los niños los académicos han acudido a un variado repertorio terminológico, esto se traduce conceptual y metodológicamente en marcos de interpretaciones que posiblemente permiten explicar las formas observables de ese devenir social. A continuación se mostrarán algunos de estos referentes, intentando establecer una conversación con estudios que se realizaron desde estos mismos marcos de comprensión.

Uno de los marcos de interpretación más referenciados en la literatura es el propuesto por Serge Moscovici, autor que ha abordado el acercamiento al mundo social desde las representaciones, para este autor estas hacen referencia a

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovic, 1979, p.17)

Es decir, las representaciones sociales aluden a ese sentido común que se comparte en un grupo social, como una forma de conocimiento con la función de elaborar comportamientos, Jodelet, coincide con el postulado de Moscovic al señalar que las representaciones son “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, María, & Balduzzi, 2011, p.134).

Con respecto al marco de interpretación anterior, es común encontrar investigaciones que buscan comprender o identificar las representaciones sociales que tiene un determinado grupo de personas sobre algún tema en particular, en este caso se hallaron algunas referidas al campo de la educación, como es el caso de la investigación realizada por (Moreno, 2017), la cual lleva como nombre: Representaciones de la escuela que tienen los niños y niñas de 5 a 6 años pertenecientes a la estrategia de inserción escolar “La Escuela Te Abraza”, desarrollada en el contexto escolar la Nueva Jerusalén en el Municipio de Bello. En ésta, la autora buscó acercarse a la comprensión de las ideas que los niños formaban sobre su escuela, encontró, que las representaciones sociales de

los niños no son iguales, pues éstas, se encuentran atravesadas por las experiencias positivas o negativas que ellos viven en el contexto escolar, estas representaciones de la escuela según la autora, se formaron a partir de nociones subjetivas que son expresadas por los niños y niñas, y que deberían ser tenidas en cuenta para mejorar muchos de los procesos escolares.

En esta misma línea, se encontró el estudio realizado por (Coronado, A. & Montoya, 2016) el cual buscó para comprender las representaciones sociales que sobre la escuela construyó un grupo de niños y niñas de básica primaria de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva. Los resultados de este estudio mostraron que para el grupo de participantes, la escuela se representa socialmente desde tres perspectivas: a) como escenario que trabaja por el desarrollo psicosocial y académico de los educandos; b) como una institución fundamental para la enseñanza-aprendizaje de relaciones interpersonales y, de conocimientos científicos y culturales; y c) como un establecimiento educativo que demanda compromiso social (sentido de identidad y pertenencia) y mejores condiciones locativas.

De otro lado, para referirse a lo social se encuentra también en la literatura especializada el concepto de imaginario, según Cornelius Castoriadis este

No se refiere a lo puramente estructural, a representaciones inamovibles en las sociedades, sino que, antes bien, se trata de una capacidad creativa relacionada con la imaginación, la cual devela la potencia creativa del ser humano, pues un imaginario es un conjunto real y complejo de imágenes (de lo que somos y queremos) que aparecen para provocar sentidos diversos, sentidos que acaecen, se instituyen y abren mundo. (Agudelo, 2011, p. 1)

Este autor vincula el término imaginario social a un asunto socio histórico, a procesos mediante los cuales las personas inventan y crean sus propios mundos. (Pintos, 2000) por su

parte, explica que los imaginarios sociales son esquemas contruidos socialmente, que permiten percibir algo como real, estructuran la experiencia social y generan comportamientos. Lo que equivale a decir que los imaginarios determinan las percepciones de los individuos y tienen efecto en sus acciones.

Los imaginarios sociales han sido usados por los investigadores como constructos para acercarse a la comprensión de la construcción de mundo y de la realidad social de los niños, es el caso de (Amar et al., 2003) quienes en un estudio titulado *Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana* se propusieron analizar la comprensión que alcanzan los niños de una determinada región de conceptos cotidianos, de esa manera profundizaron en el conocimiento de las relaciones que los infantes establecen con la familia, la escuela y el medio social, indagaron por asuntos de la realidad social de los niños: la escuela, el dinero, la amistad, la familia, entre otros.

Por otra parte, (Vega & García, 2005) llevaron cabo una investigación, en la que exploraron los imaginarios de ciudad y ciudadanía de niños y niñas 9 y 11 años de estratos socioeconómicos bajo, medio y alto de Barranquilla, encontraron que los constructos que construyen los niños sobre su ciudad están fuertemente diferenciadas por el estrato socioeconómico al que pertenecen.

Otra forma de aproximarse a la comprensión y construcción del mundo social del niño, ha sido a través de los sentidos, ese saber de la experiencia que ellos construyen, para Husser (1991) y Come-Sponville (2003) citados por (Molina, 2014, p. 261), los sentidos como formas sociales, tienen que ver con lo que “se siente o experimenta, lo que se sigue o persigue, y, finalmente, lo que se comprende”, es decir, los sentidos tienen relación directa con la experiencia y por ende con las vivencias de cada sujeto, son inherentes a la acción humana, ya que todo el

tiempo se está atribuyendo sentido a las cosas. No con esto, quiere decir, que los sentidos sean “propiedades estables, ni fijas a la acción humana”, lo que puede tener sentido hoy, lo puede perder mañana y el sujeto se ve en la difícil tarea de “reconstruirlo cuantas veces sea necesario”.

Complementariamente, para (Saucedo & Guzman, 2015, p.1030) los sentidos son “El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias, pero se trata de un sentido construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida”. De esta manera, se convierte en un eje articulador entre la experiencia y la vivencia del sujeto, determinando de alguna manera, lo que realmente tiene un significado.

A sí mismo, desde la “sociología del conocimiento, el sentido se constituye en la conciencia del individuo, pero no de un sujeto aislado, sino de un ser en relación, consigo mismo, con los otros y con el contexto social” (Molina, 2014, p. 268).

Este marco orientador fue usado por (Silva et al., 2013) quienes se interesaron en comprender el sentido que le otorgaron a la escuela, un grupo de estudiantes Mapuche que para la fecha de la investigación asistían a un colegio rural de alta vulnerabilidad socioeconómica. Los resultados mostraron que los sentidos acerca de la escuela se configuraron tanto por motivaciones internas como externas, estas últimas asociadas a las expectativas que tenían los padres sobre el futuro de sus hijos.

Complementariamente, (Sierra et al., 2018) se propusieron determinar los sentidos que un grupo de niños entre 5 y 9 años de edad le otorgaron a la educación familiar y escolar en contextos rurales del Valle de Aburrá. Encontraron, que los niños comprenden la educación familiar como un acto de cuidado y protección, mientras a la educación escolar la ven como un lugar de aprendizaje, diversiones y obligaciones, donde los mandatos de los padres también operan.

Puede verse entonces, que son muchas las formas con las cuales los investigadores han logrado nombrar y acercarse a la comprensión de la construcción del conocimiento social en los niños, empero, como se ha insistido, interesa ampliar y aportar nuevos elementos que permitan nombrar y comprender asuntos singulares de la educación infantil.

Por lo anterior en esta investigación se retoman los aportes de los autores mencionados y se inicia un trayecto metodológico que pretendió comprender el conocimiento social, como experiencia social, aquello que le permite al niño representar el mundo, habitarlo y estructurar relaciones consigo mismo, con los otros y con los espacios, una forma de apropiarse y resistir a la realidad que le rodea, a partir de la lectura e interpretación que logra hacer de la misma en el espacio escolar.

3. Investigar El Mundo Social Desde La Práctica

El interés por investigar con niños es una línea reciente, que emerge a partir de varios acontecimientos históricos, sociales y políticos, uno de ellos es la Convención Internacional de los Derechos de los niños (1989) donde se les reconoce como sujetos de derechos, otro suceso está relacionado con el surgimiento de una subdisciplina sociológica, llamada la Nueva sociología de la infancia, la cual nace según (Gaitán Muñoz, 2006. p.10):

A partir de la insatisfacción con las explicaciones habituales sobre la vida y el comportamiento de los niños, con la consideración de los mismos en sociedad y así mismo con los métodos y técnicas de investigación aplicados en el estudio de las actividades individuales o colectivas de las personas que se encuentran en esa etapa de la vida que viene a denominarse infancia.

Teniendo en cuenta que este estudio se ocupó de investigar lo que sucede con un grupo de niños del grado transición y la maestra en un espacio escolar, acarreó mayores desafíos, en primer lugar, encontrar otras opciones metodológicas que de alguna manera ayudaran a comprender la insatisfacción que se reporta en la literatura académica, y en segundo lugar, advertir los desafíos éticos, deontológicos y metodológicos que puede enfrentar una maestra que decide investigar su propia práctica, esto para producir y aplicar el conocimiento que ha construido.

Es importante subrayar que, en esta investigación, se trabajó permanentemente para reconocer al niño como sujeto activo, experto y conocedor de su propia vida, capaz de expresar lo que piensa, necesita, y lo que no le gusta de las cosas y los fenómenos que rodean su vida.

3.1 La Reflexión Fenomenológica Hermenéutica

Esta investigación cualitativa se sostiene fundamentalmente en la perspectiva de investigar la práctica, asumida como una experiencia que permite reflexionar sobre los actos cotidianos y sobre los significados y experiencias de todos los actores que se implican en el proceso.

La investigación cualitativa es definida por (Sandín, 2003, p.123) como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”, lo que implica acercarse a las condiciones particulares de un contexto y de los sujetos que hacen parte del mismo, para hacer lecturas que se ajusten a las características de la realidad estudiada.

Por lo tanto, esta investigación se asumió desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica apoyada en el autor Max Van Manen, según éste autor:

La fenomenología hermenéutica es un método de reflexión abstemia sobre las estructuras básicas de la experiencia vivida de la existencia humana. El término método se refiere al camino o actitud para aproximarse a un fenómeno. Abstemia significa que reflexionar sobre la experiencia tiene como fin abstenerse de las intoxicaciones provistas por teoría, polémicas, supuestos y emociones. Hermenéutica significa que la reflexión sobre la vivencia debe regirse por un lenguaje discursivo y por dispositivos interpretativos sensibles que hacen posible e inteligible al análisis, la explicación y la descripción propios de la fenomenología. (Van Manen, 2016, p. 29).

Se trata entonces del estudio de la “experiencia vivida”, es decir, del mundo tal como lo experimentamos de un modo prerreflexivo (...) obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas” (Van Manen, 2003, p.27)

En este caso la investigación fenomenológica hermenéutica constituyó un método para comprender mejor a los seres humanos [niños], en la medida en que exigen, de parte del investigador, “la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia” (Van Manen, 2003, p.10).

Dicho lo anterior la fenomenología hermenéutica permitió develar significados que subyacían a la experiencia, y que daban cuenta de las maneras en las que cada niño se relaciona consigo mismo, con los otros y con lo otro.

Es importante advertir que este estudio se diferencia del proyecto de Husserl de una fenomenología pura, trascendental o teórico-cognoscitiva, acá se optó por un modo de mirar fenomenológico productivo, que permitió a su vez, pensar al ser humano “sub especie educacionis”; en otras palabras, una fenomenología aplicada desde un marco sociológico, cuya pretensión básica consistió en tratar de hacer visibles ciertas cosas que, de otro modo —desde otro tipo de discurso o desde otros planteamientos teóricos—, posiblemente no se hubieran desvelado. Así, antes que ir a “las cosas mismas” o a “los actos puros de la conciencia intencional”, lo que aquí se buscó fue ir al mundo de la vida, en tanto espacio de las historias sedimentadas y en tanto marco situacional de los seres que habitaron la escuela, para rastrear y configurar los espacios pedagógicos y los espacios escolares con sus respectivas orientaciones hacia la formación. (Runge & Muñoz, 2005).

3.2. Sujetos Participantes

En este estudio participaron treinta y dos (32) niños del grado transición de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

Los niños coexistieron como participantes activos, sus voces fueron escuchadas y sus comportamientos y formas de relacionamiento observadas cuidadosamente, estos registros se convirtieron en la parte más significativa de la investigación, pues a través de ellos se buscó comprender su mundo social.

Esto es, contemplar al niño como sujeto activo en la construcción de mundo, en las interacciones con los adultos, con sus congéneres y con las instituciones, como lo dice (Gaitán Muñoz, 2006,p.23): “promover una investigación «con» los niños significa reconocer su protagonismo en los procesos de transformación de su entorno, de su comunidad”.

Dada la perspectiva metodológica de esta investigación se decidió incluir a la maestra como participante, en su doble rol de maestra e investigadora reflexionó sobre su práctica y se tornó sujeto de la investigación, para (Jaramillo, 2006) ser sujeto en la investigación implicará tomar consciencia de una historicidad que no podemos negar, es reconocer y validar la cultura donde se encuentra nuestra pregunta de investigación, es la posibilidad de compartir y relacionar experiencias/reflexivas con los sujetos-investigados, es colocarnos en situación y con intencionalidad (...) negar la subjetividad es impedir la vitalidad del encuentro y la capacidad de crear otras formas de relación.

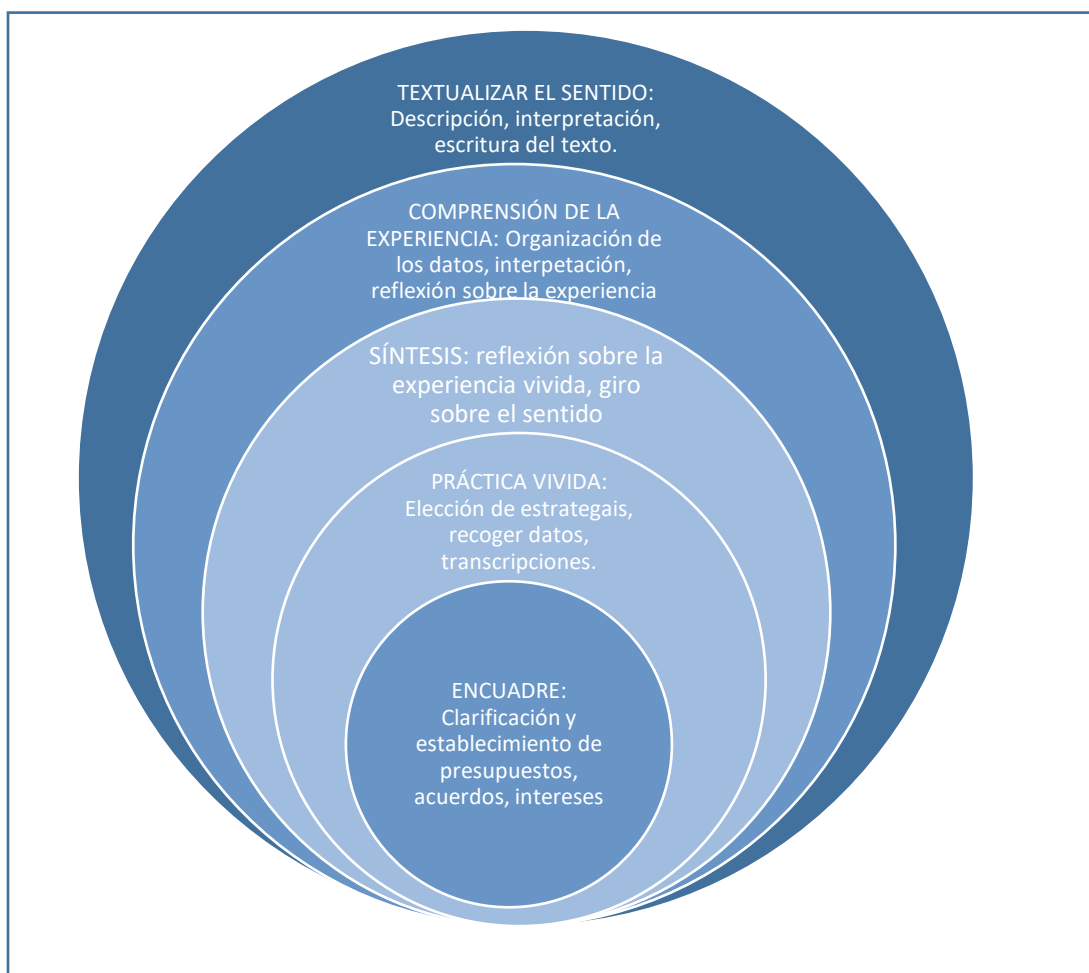
3.3. Proceder Metodológico

Para llevar a cabo el estudio se siguió el siguiente trayecto, éste no responde, al menos de manera esquemática, a un diseño preestablecido, pues “el método de la fenomenología, es

que no hay método” (Van Manen, 2003, p.48). Sin embargo, aunque no se prefiguró un “método” específico convencional, el camino se inspiró en la *tradición* de muchos autores y pensadores y sobre estos se construyeron las bases metodológicas para desarrollar y textualizar la presente investigación.

Figura 1

Trayecto del método fenomenológico hermenéutico. Diseño propio, apoyado en el autor Max Van Manen.



Encuadre: Momento en el que los sujetos que hicieron parte del estudio establecieron acuerdos, expresaron intereses y sostuvieron compromisos que les permitió generar y aplicar conocimiento sobre el objeto central de la investigación. En este punto, obtener datos o

información, fue secundario, el foco estuvo dirigido a explicar a los niños la función y la importancia de ellos en la investigación y obtener su asentimiento. En este momento, también se realizó una reunión con los padres o acudientes legales de los niños, para informar, presentar y explicar el estudio, precisar el nivel de participación de los niños y obtener la aceptación y firma del consentimiento informado.

Práctica vivida: Una vez se revisó la literatura sobre el tema en cuestión se inició el trabajo de campo con los niños, comenzó la recolección de la información a través de notas y registros sonoros. En esta fase también se incluyó el momento de transcripción de las conversaciones con los niños y la selección de los datos que con fundamento en la literatura especializada tenían relación con el objeto de indagación.

Como resultado de un primer análisis de las conversaciones se encontró que era necesario construir otras formas de interactuar con los niños, en los registros prevalecía el uso de formas convencionales asociadas principalmente al rol de maestra. En este momento se desvelaron algunos de los presupuestos o preconceptos que estaban incidiendo en la investigación. Estos elementos se mostrarán en los resultados como alteraciones de la investigadora

Síntesis: En esta ocasión, la maestra investigadora volvió sobre los datos colectados, los revisó y reflexionó sobre ellos, y partir de un giro de sentido construyó otras formas de estar y acercarse a los niños estas estrategias *palabrarrear* y *Thaumazenizar* son descritas en el apartado que sigue.

Comprensión de la experiencia: Momento en que se organizó nuevamente la información, se trató de momentos de caos, ambigüedad, contradicción y resistencia por parte de

la maestra investigadora, se hizo un esfuerzo reflexivo para detectar prejuicios, imaginarios y saberes que prefiguraban lo acontecido.

Figura 2

Matriz de análisis – categorización de los datos

Matriz de Análisis			
Categoría	Subcategoría	Texto-código	Análisis

Textualizar el sentido: este momento se entiende como el acto de escribir y leer la práctica, en palabras de (Van Manen, 2016) donar sentido, esto reconociendo que ambos procesos [leer –escribir] van más allá del lenguaje cotidiano, puesto que la maestra intentó de manera honesta tomar distancia de la forma inmediata en que vio las cosas para externalizar de forma reflexiva la experiencia vivida y presentar de la manera más consciente posible los resultados obtenidos articulando: los enunciados de los niños, la experiencia vivida de la maestra investigadora y los resultados de otras investigaciones y teorías reportadas en las revistas especializadas.

3.4 Estrategias de indagación

La construcción de formas o métodos que permitieran estar de otra manera con los niños implicó un gran desafío intelectual. Fruto de la revisión acuciosa de la literatura, la escucha atenta de los enunciados de los niños y las conversaciones sostenidas con la asesora de esta investigación, emergieron dos estrategias de indagación: *Palabrartear* y *Thaumazenizar*.

En este estudio estas estrategias se comprenden como mediaciones que permitieron generar y confrontar permanentemente los datos, se distanciaron de las técnicas clásicas, fueron flexibles, permitieron combinar principios de otras alternativas metodológicas y favorecieron el ejercicio investigativo, sobre todo la transformación de los datos como consecuencia de la acción reflexiva de la investigadora.

En efecto, las estrategias de indagación empleadas no estuvieron definidas desde el inicio, sin embargo para su construcción fue fundamental la lectura que se hizo de lo que autores como Sanchez R, (2009); Sánchez Rodríguez & González Aragón, (2016); y Freinet, (2005) han nombrado como asamblea y lo que Gebauer & Wulf, (1998) refieren como rituales.

Dicho lo anterior, *Palabrarartear* y *Thaumazenizar* se asumieron en esta investigación como provocaciones que podrían refundar lo que en muchos estudios e intervenciones sociales acotan como asamblea y ritual, de estos últimos se retomaron algunos elementos fundamentales: la **palabra** como una forma de alterar el mundo, **el juego**, como medio para representarlo y, **la acción destructiva y constructiva** para apropiarlo y transformarlo.

3.4.1 Palabrarartear

El nombre *palabratear* surgió de los propios niños, está basada en la organización de pequeños grupos, formas creadas por iniciativa de la maestra o por solicitud de algún niño. En palabrarartear los participantes versaron sobre temas cotidianos, interactuaron de manera espontánea, interpelaron sus pares y narraron situaciones singulares. Podría decirse que palabratear fue un momento para intercambiar palabras con otros y conversar sobre asuntos cotidianos, familiares y cercanos a ellos.

Palabrartear, retomó elementos fundamentales de la asamblea, por ejemplo, la palabra como forma de alterar el mundo, se trató de un recurso que usaron los niños para generar encuentros con sus iguales. Esta interacción conservó un aire de ceremonia ritual, en el que de manera emergente un niño asumió el liderazgo, mientras otros se fueron plegando transitoriamente a sus indicaciones, la naturaleza pasajera de esta subordinación, obedeció al ejercicio que realizaron los niños para defender o conquistar la palabra a través de algunos enunciados:

¡Yo tengo la palabra!

¡Pero, espere yo hablo!”

¡Espere que él diga!

En términos conceptuales esta estrategia de indagación, se soporta en una perspectiva dialógica, para Freire (1997) el diálogo es un proceso de interacción mediado por el habla el cual requiere realizarse de manera horizontal para que pueda ser considerado una conversación de naturaleza dialógica, esta condición de dialogicidad es fundamental para la construcción de conocimiento. El diálogo se convierte entonces en un medio para alterar, transformar, cuestionar las relaciones sociales, las vivencias y los acontecimientos que los niños y las niñas experimentaron durante el proceso investigativo.

Complementariamente esta estrategia retomó algunos estructurantes de otras propuestas metodológicas, como los grupos focales, ya que como lo afirman autores como (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005) citados por (Freeman & Mathison, 2009, p.102): “Group interviews that focus on a common topic, engage children with a common set of activities, or bring together participants who have had a common experience or life situation are suitable for children of all ages”, si bien los grupos focales no posibilitan conocer a profundidad las

experiencias individuales, si favorecen otras formas de entender el mundo de los niños, conocer lo que viven como grupo y mirar cómo interactúan entre ellos.

En síntesis, en *Palabrartear* no hay una idea previa de organización, es decir, no se eligen los participantes con anterioridad, surgen y terminan de manera espontánea, los niños permanecen en la conversación el tiempo que deseen, entran y salen de la interacción en cualquier momento.

En las siguientes imágenes se aprecian algunos registros de las interacciones en la escuela.

Imagen 1y 2

Momentos para Palabrartear



Imagen 3 y 4

Momentos para Palabrartear



3.4.2 *Thaumazenizar*

Thaumazenizar viene del verbo de origen griego *Thaumazein*, que significa “sorprender”. Es un estado de ánimo propio de los hombres, se comprende como disposición para asombrarse o admirar, significa además un estado contemplativo.

Thaumazenizar, partió de la curiosidad intelectual y metodológica de encontrar formas espontáneas para conocer la vida de los niños en la escuela. Se trata de una estrategia que revierte la lógica de la jornada escolar, se suprimen los actos repetitivos de las actividades básicas cotidianas del aula. Saludar, llamar a lista y asignar responsabilidades, no hay indicaciones, la maestra contempla los comportamientos de los niños y registra atentamente sus enunciados.

Thaumazenizar, reunió elementos característicos de los rituales, *actuar de otro modo*, de manera general en esta investigación los rituales son entendidos como un “conjunto de acciones (...) que poseen un alto valor simbólico en un medio cultural dado” (Vain, 2002, p. 87). Fue importante porque permitió a los niños representar lo que es real y significativo para ellos, pues si bien los rituales incorporan normas y valores sociales, los niños no reproducen simplemente las secuencias, las normas y los valores que los adultos le ofrecemos, ellos a través de actos performativos singulares se integran a la sociedad (Gebauer & Wulf, 1998).

Desde luego, esta estrategia incorporó elementos de otras alternativas metodológicas utilizadas en la investigación con niños. Se trata de la observación, considerada por algunos autores como una de las mejores elecciones metódicas para el trabajo con niños en sus primeros años de vida (Clark, 2005), (Punch, 2002), (Freeman & Mathison, 2009).

Específicamente en *Thaumazenizar* se tuvo en cuenta elementos propios de la observación participante “watching, listening, reflecting and also engaging with the children in conversation” (Mayall, 2000), citado por (Freeman & Mathison, 2009, p. 18) o como “observación de cerca” como la llama (Van Manen, 2003, p. 86):

más que observar a los sujetos a través de ventanas de dirección única o mediante esquemas o listas de verificación que funcionan simbólicamente igual que los espejos de una sola dirección, el investigador en ciencias humanas intenta adentrarse en el mundo de la vida de las personas cuyas experiencias constituyen un material de estudio importante para su proyecto de investigación. La mejor forma de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él.

A diferencia de otras estrategias de indagación con niños en *Thaumazenizar* no simplemente se les observó mientras seguían las rutinas establecidas en la escuela, se alteró conscientemente la actividad escolar, para que aflorarán situaciones, reacciones, palabras, miradas, gestos, entre otros.

A continuación se ilustran con fotografías tomadas en el en aula, algunos de esos momentos que se mencionaron y que responden a la alteración de las dinámicas escolares, este proceso a veces incluyó modificaciones físicas.

Imagen 5

Organización física del espacio habitual – cotidiano



Imagen 6 y 7

Alteración de las dinámicas del espacio físico



Imagen 8 y 9

Alteración de las dinámicas escolares



Imagen 10

Alteración de las dinámicas escolares, la maestra es incluida en los juegos



Imagen 11 y 12

Alteración de las dinámicas escolares, los niños reorganizan el espacio y se lo apropian.



3.5 Consideraciones ético deontológicas

En el presente estudio comprendemos que las consideraciones éticas y deontológicas trascienden el cumplimiento de procedimientos que, de acuerdo con el conjunto de normas o códigos pueden dar como resultado una adecuada y segura investigación.

Las consideraciones éticas que se asumieron en esta investigación están basadas en los aportes de (Barreto 2011), esta autora a su vez, parte de la siguiente premisa establecida por

(Punch, 2002), el modo en que es concebido el niño determina la forma en que es abordado, es decir, la concepción que tenga el adulto, en este caso el investigador, influye directamente en las formas, procedimientos y estrategias de indagación que decide utilizar, frente a esto, Barreto afirma: “las consideraciones éticas no son más que las actuaciones a partir de las cuales los investigadores e investigadoras aplican los principios morales a un mundo concreto de la práctica” (Barreto, 2011, p.643).

De manera general esta investigación se orientó por constructos deontológicos y éticos asociados a la investigación en educación infantil (Barreto 2011; Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso NAEYC, 2011).

La participación: posibilidad de ejercer el derecho de decidir hacer parte en la investigación, en qué grado y de qué manera, así como la opción de retirarse de ella en el momento que lo desee.

La comunicación: Disposición para reconocer la libertad que tienen los niños y niñas de decir y callar, de participar o hacer parte de la investigación, esto se traduce en un consentimiento y en un asentimiento por parte de los padres o tutores legales y los niños.

El respeto: reconocer que los niños y las niñas actúan según sus propias convicciones, y no se debe intentar cuestionar sus decisiones; esto también implica transmitir toda la información del proyecto de manera clara, precisa y oportuna.

La igualdad: esto es, que todos los niños que decidieron ser parte de la investigación, puedan participar de manera efectiva y en igualdad de condiciones con los demás niños participantes.

4. Textualizar la Experiencia

Hasta el capítulo previo se optó por escribir lo acontecido utilizando un lenguaje formal, en este apartado, y con el fin de dar mayor fuerza a lo que previamente se ha nombrado como experiencia social, me incluiré como parte del análisis y los resultados de la investigación.

Los asuntos que mostraré están relacionados con la lectura de algunas obras de Jhon Dewey, Max Van Manen, y Jorge Larrosa, con lo escuchado y observado en la escuela, con mi praxis como maestra investigadora y, por supuesto con las interacciones que sostuve durante un año escolar con 32 niños de 5 y 6 años de edad.

La experiencia social que narro constituye una manera de nombrar aquello que sucedió en un espacio escolar, entre un grupo de niños y la maestra. En este caso, un suceso contemplativo de la praxis y la vida de los niños en la escuela.

Contemplar en este estudio tal y como se mencionó en el tercer capítulo, incluirá lo que Dewey (1934) nombra como experiencia un “intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos” (p.21); lo que Skliar (2016) refiere como acontecimiento, un *estallido de sentido* en un espacio común, una experiencia vivida que para Max Van Manen (2003) tiene sentido en tanto rememoración y lo que Larrosa (2003) describe como acontecimiento, aquello que pasa y transforma.

En concordancia con lo anterior, inicialmente acotaré la cuestión de lo que he nombrado como experiencia, posteriormente describiré las cuestiones que me alteraron como maestra investigadora y, finalmente textualizaré las formas y elementos que desde mi condición de adulto me remitieron al mundo social de los niños en la escuela.

4.1 La cuestión de la experiencia

En esta investigación entiendo la experiencia como un asunto vivido, un suceso que tiene lugar en tanto se da un acto reflexivo, una toma de conciencia que permite volver sobre él, para (Van Manen, 2003, p.55), “una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo”

La experiencia vista de esta manera, no solo como un acontecimiento que pasa, sino como un asunto al que se puede volver por efectos de una acción reflexiva, permite no solo recordar lo vivido, sino que para otros autores denota un carácter transformador, Dewey le asigna a la experiencia este elemento que “modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (2004, p.79), dicho elemento transforma el devenir, las ideas, los sentimientos y los pensamientos de los niños y de la maestra, los cuales al tener experiencias en el aula, les permite ampliar el sentido de las relaciones que establecerán con quienes se van encontrando en sus trayectos de vida, con los objetos y con el entorno inmediato o posterior, ya que “ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento”(Dewey, 1998, p. 128).

De esta forma, la experiencia transita entonces, entre dos elementos fundamentales definidos por Dewey, como uno activo, que hace alusión al experimentar, al ensayar y otro pasivo, que se entiende como el “*sufrir o padecer*” el mundo, para éste autor, en ese ir y venir, en ese actuar y padecer es que se constituye la experiencia o en palabras de Larrosa, la experiencia aparece cuando se da ese *movimiento de ida y vuelta, (elemento reflexivo)*

Para (Larrosa, 2006), la experiencia es “eso que me pasa no lo que pasa, sino lo que me pasa” (p.88). Es decir, la experiencia como acontecimiento ajeno al sujeto (exterioridad) y que causa o significa algo en él (subjetividad y transformación), no se remite a aquellas cosas que suceden cada día de forma automática, o a las situaciones que podrían pasar de largo e

inadvertidas. El sujeto de la experiencia se convierte en un territorio de paso, donde ese acontecimiento externo que tuvo lugar en él, le deja huella y tiene consecuencias, (pasaje).

Los anteriores elementos, en pocas palabras están manifestando que la experiencia supone un acontecimiento externo al sujeto, que tiene lugar gracias al elemento reflexivo y que logra transformar ideas, pensamientos, sentimientos, representaciones, de ahí que “el sujeto de la experiencia no es un sujeto activo, sino un sujeto pasional (...) dicho de otra manera la experiencia no se hace, sino que se padece” (Larrosa, 2006, p.91), es así como los principios definidos por este autor, también coinciden con las características propias de la experiencia definidas por Dewey y Van Manen.

Por otra parte, Larrosa añade un elemento, no definido de manera explícita en los dos autores antes mencionados, el cual tiene que ver con la dimensión corporal:

[...] la experiencia suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto, piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. (Larrosa, 2006, p. 110).

De acuerdo a esta idea, la experiencia se convierte, en un modo de estar y habitar el mundo, y se relaciona con esos espacios en los cuales habitamos como expertos, y en otros como aprendices, pero siempre abiertos, vulnerables y sensibles frente a todo lo que puede suceder durante la vida misma.

Finalmente, en esta investigación no se acude exclusivamente al concepto de experiencia, sino que ella se torna social a partir del lenguaje, pues brinda la posibilidad de abrirnos a las experiencias del otro y de lo otro, incluso a partir de su ausencia, es decir el

silencio y las otras formas de expresión que construimos los seres humanos. El lenguaje –según Van Manen- juega un papel fundamental en la experiencia, pues es a través de él como se descubren las propias experiencias, con las palabras se relatan sentimientos, emociones, conceptos de la experiencia misma, sin embargo, el mismo autor enuncia que “las palabras siempre serán insuficientes (...) tal vez porque el lenguaje tiende a intelectualizar nuestra conciencia, porque el lenguaje es una aparato cognitivo” (Van Manen, 2003, p. 16), máxime si se trata de los niños que aunque aún no utilicen formalmente el lenguaje hablado acuden a múltiples sistemas de representación para expresar su pensamiento.

A continuación narraré como lo dije previamente, los asuntos que me alteraron como maestra investigadora, y que como lo mostraré durante los siguientes párrafos, se trata de aspectos que guardan relación con el mundo social de los niños en la escuela.

4.2 El Ser Social de la Maestra

Como mencioné en capítulos anteriores, el mundo social, al que me refiero en esta tesis, no sólo tiene que ver con los niños, también está relacionado con el conocimiento que construí de mi misma a partir de las interacciones que sostuve con ellos.

Buena parte de esta construcción emergió cuando leí de manera cuidadosa las primeras preguntas que formulé a los niños, en este momento no los reconocí, y durante las interacciones sólo busqué definirme a partir de preguntas como: ¿qué piensas de tu profesora? ¿Cuál es la profesora favorita? ¿Qué hace una profesora en la escuela? ¿Qué significa ser una buena profesora? ¿Qué cosas te gustan y que cosas no te gustan de una profesora?, en fin, buscaba ser leída, ser identificada, ser conceptualizada y ser reconocida por ellos, haciendo relación a lo que dice Delval, una pregunta para establecer o identificar las representaciones que el otro construye

sobre mí y que a su vez me permiten actuar frente a él. A continuación algunos fragmentos de las situaciones en las que evidenció lo mencionado previamente

Situación: conversación entre la profesora y dos niñas

Profesora: (...) ¿Puede existir una escuela sin profes? - Hillary: no – Saray: ¡no! --

Profesora: ¿Para qué se necesita una profe? – Saray: ¡para que nos de la tarea, para que la profe nos hable! – Saray: para que nos diga cómo estamos, [se refiere a, cuando les pregunto cómo están o como se sienten ese día], para que nos diga que día es, nosotros no nos sabemos ir para la casa solos. – Profesora: pero la profe no los lleva a la casa o ¿sí? – Hillary: si, pero usted dice con quién nos vamos (SP y HM-C16).

Situación: conversación con un grupo de niños

Profesora: ¿cómo es una buena profesora? Los niños nombran los siguientes aspectos: - Que no sea tan mala, que no regañe (DG-C5). - Hace aprender a los niños para que no peleen (SC-C5). - Que no sea tan mala, que uno llegue a la escuela y le dé un abrazo. (DG-C5)

Situación: conversación con un grupo de niños después del receso escolar de Semana Santa

Profesora: ¿Cómo les fue en la semana de descanso?, Mientras estuvieron en el descanso... ¿les hizo falta algo?, ¿extrañaron algo? - D.R: Yo extraño a mis amigos y a usted también profe. –J.M: Profe yo te extraño mucho. – Profesora: Estando en vacaciones ¿querían venir a la escuela? - Cristian: No. - D.G: Yo si profe ¿a usted? - D.R: Yo extrañaba los amigos para jugar. - Yisel: Profe ¿usted qué hizo?- Profesora: Descanse, leí libros, salí con mi familia y estuve con mis gatos. - D.R: ¿Y usted también

nos extrañó?- Profesora: Claro, yo los pensé mucho. - Yisel: Yo pensaba qué estaría haciendo usted. (C -26).

Situación: Conversaciones espontáneas entre la profesora y un grupo de niños:

Profesora: ¿qué hace una profe en la escuela? - “Les ayuda a los pequeños hacer las tareas. Jugaba con ellos, y ponerles máscaras” – Profesora: Y ¿qué pasa si en la escuela no hay profes? - “pues los niños ya no quieren seguir haciendo las tareas solos y botan el uniforme”- Profesora: - si ustedes vienen a esta escuela y no hay profes, ustedes ¿qué harían? - “Creo que hacer una profe de juguete” – Profesora: ¿y esa profe de juguete que les dice? - “Yo creo que un niño debe decir algo por la profe” – Profesora: -¿y qué puede decir ese niño? - “él nos puede decir a nosotros qué hacer” – Profesora: -¿las profes son las que dicen qué hacer? - Aja”. – Profesora: -¿los niños pueden elegir qué hacer? - “no, porque si los niños eligen, las mamás le dicen, cuando un adulto habla nosotros tenemos que estar callados y escucharlo” – Profesora: -¿y a ti como te hace sentir eso? - es que yo no sé, porque si el papá habla los niños se tienen que quedar callados. (YT- C8)

Profesora: vamos a suponer que ustedes llegan a la escuela y no hay ningún profesor, ustedes ¿qué hacen? – Yissel: yo hacía la profesora [se refiere a que ella toma el papel de la profesora, al principio le entendí, que ella creaba en dibujo una profesora]-

Profesora: ¿cómo la hace? –Yisel: mire, yo les enseño que no se tienen que portar mal, solo tienen que escribir, hacer la tarea y jugar. – Valeria: yo también hago la profe. – Juan Miguel: yo me iría para la casa. – Samuel: si, me iría para la casa. –Sthyven dice: pero usted tiene que llamarnos. – Matías: me voy a estudiar a otra parte. - Profesora: pero ¿no pueden quedarse ustedes, con los amigos y con los juguetes? – todos a una voz

responden: no. - Profesora: y ¿por qué no? - Dilan G: Porque, ¿quién nos va a enseñar?
– Sthyven: quien va a regañar a los niños cuando se porten mal.- Dilan G: si no hay
profes ni coordi [coordinadora] nosotros hacemos reblujo [rebujo], dañamos las sillas,
desordenamos ese salón. Es mejor que esté la profe. – profesora: y ¿qué hace una profe
en un salón? – Salomé: nos regaña. –Yisel: nos pone muñequitos, nos deja sacar los
juguets. – Samuel: nos enseña a bailar, a cantar y muchas cosas más y nos enseña un
tema de los insectos (C10- 21-08-19).

Todos los momentos anteriores, tienen algo en común, una visión externalizada de mi misma a través de los niños, mediante preguntas pretendí ser reivindicada, busqué su aprobación y creé posibilidades para ser necesitada por ellos.

Lo anterior, alude a uno de los ámbitos que abarca el conocimiento social, aquel que refiere al conocimiento psicosocial, y que nos permite definirnos a partir de esa interioridad que se desvela desde otro, en este caso de los niños.

4.2.1 En conflicto con la autoridad

En ese ser social de la maestra, se hizo evidente otra situación, que tenía que ver con mi rol frente a los niños, de tener un nivel de autoridad y de control; aunque yo aparentemente me dispuse para ver que sucedía con ellos al alterar las dinámicas escolares, tuve esa crisis, sentí que en medio de permitirles tantos espacios, perdía autoridad sobre el grupo. Retomo algunas notas de campo y momentos de conversación con los niños para ejemplificar lo dicho:

Para intentar ver al niño en situaciones más espontáneas, alteré las dinámicas y las rutinas escolares, es decir, esperaba que la rutina no fuese siempre la misma: actividades básicas cotidianas (saludo, fecha, asistencia, presentación de la agenda del día) desarrollo de la agenda y ejecución de la planeación pedagógica del día, y en

efecto, esperar y permitirle a los niños que encontraran una manera de estar en la escuela. Efectivamente, los niños al sentir “cierta libertad”, al no encontrar acciones dirigidas por la maestra, ellos encuentran que hacer, al principio algunos niños se mostraban dependientes de la instrucción de la maestra, se cohibían mucho de elegir o realizar alguna acción, todo el tiempo buscaban al adulto para preguntar qué debían hacer, mientras que los demás, muchas veces influenciados por las acciones de otros compañeros del grupo encontraban que hacer al instante, jugaban, conversaban en pequeños grupos, algunos corrían por el espacio, ignorando la presencia del adulto, por lo menos eso creía yo, pero al cabo de un rato ellos mismos preguntaban ¿qué vamos hacer?, Ellos me reclamaban sino intervenía para solucionar o mediar los conflictos que entre ellos se presentaban.

Durante ciertos momentos, algunos niños empezaban a decir -“Profe ¿qué vamos a jugar?”, -“profe mire, ellos están comiendo dulce en el salón”- Profe, se salió Miguel”- “Profe, esos niños están jugando con los juguetes”, Profe, ¿qué dibujo?”, -Profe, es que yo lo cogí primero y él me lo quitó”, -Profe, él me dañó mi torre”- “Profe, él me pegó un puño”- Profe, y ¿qué tengo que hacer (RM1-19).

Los niños durante estos momentos de “libertad” regaban todo por el espacio, se subían a las mesas, corrían, hablaban en tonos de voz muy altos, y yo sentía que no me escuchaban, y en ocasiones sentí la necesidad de controlar, de volver a lo que para mí era el orden, a la calma.

Esa situación que había experimentado, el autor Van Manen, se ha referido a ella como *conflictos fundamentales en el mundo pedagógico*, los cuales en este caso, consisten en:

La tensión existente entre la libertad y el control. A la libertad se asocian nociones como la autonomía, la independencia, la elección, la licencia, la libertad, el espacio, la laxitud.

Por el contrario, el lenguaje del control se asocia con ideas tales como orden, sistema, disciplina, reglas, regulación, precepto, organización. (Van Manen, 1998, p.75)

Esa crisis estaba supeditada a la idea, de no ser solicitada por ellos, de perder la autoridad sobre el grupo, en palabras de Narodowski, temía convertirme en una maestra descartable.

Frente a esa crisis opté también por hacerles preguntas a los niños con respecto a sus otras maestras, a las que tuvieron en el jardín infantil y trataba de establecer una comparación con mi rol desde asuntos como la norma, la sanción y demás.

- (...) Profesora: y cómo era tu profe del Jardín? - Yissel “es que mi profe Jazmin nos regañaba” - Profesora: ¿Tú recuerdas alguna vez que te haya regañado a ti? - “no, ella solo regañaba, pero un poquito así [baja el tono de la voz y achina sus ojos], como enojada, como los muñequitos de leidibo [Lady Bug], que hacen así [achina los ojos] y se convierten en malos. Yo la veía un poquito muy enojada” (YT-C18)

En el relato pude advertir que la niña intentaba matizar sus palabras y pensamientos frente a la maestra, referente adulta de autoridad, cuando dice: “no, ella solo regañaba, pero un poquito así...Yo la veía un poquito muy enojada”. Es como si intentara aclarar que la profesora podía “regañar” porque ella tiene “el poder” para hacerlo, pero manifiesta a su vez un malestar frente a este tipo de situaciones, en esa relación maestro alumno que expone (Dubet & Martuccelli, 1998) el niño logra percibir los límites, los defectos, las injusticias del maestro, pero a su vez expresa angustia ante la posibilidad de no ser amado por el maestro, es decir, en la edad en la que la niña se encuentra (5 años), “los escolares interiorizan las expectativas y las normas propuestas por los maestros” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 89) sin embargo, ante las injusticias

del maestro y el reconocimiento de sus defectos, el niño inicia un alejamiento del mismo. (RM-31-7-19)

En otras conversaciones, por su puesto versadas por la crisis a la que me enfrentaba y seguían apareciendo asuntos relacionados con el rol del adulto y que hacían referencia a las restricciones y a la norma, los niños reconocen la importancia de los adultos, pero desde un lugar de la regulación de las prohibiciones, situaciones que no son nada placenteras para los ellos, máxime cuando desde la lógica de su pensamiento y desde la misma situación que viven, les parece sin sentido el castigo que en ocasiones les aplica una maestra. Retomo algunas voces de los niños para ampliar lo que menciono:

A mí me llevaron un día a la guardería de los bebés” (TV-C3), - “si profe es que si uno se porta mal, lo llevan pa’ cunas” (SS-C2) - “si nos portábamos mal, nos llevan pa’ [para] cunas y nos daban el almuerzo como los bebés” (VL-C2). – Profesora: Y ¿qué era portarse mal? - “portarse mal es hablar” (SS-C2), - “estaba jugando con los amiguitos” (TV-C2). [El tono de voz de las niñas cambia cuando dicen que es portarse mal, y la expresión gestual y de sus manos, muestran cierto grado de desacuerdo].

Lo anterior develó un mensaje implícito por parte de los adultos, en este caso de las maestras, ser bebé es una condición de falta, de no saber, de no poder, de no ser capaz. Es como si los niños al ser sancionados de esta manera recibieran el mensaje de que has perdido en edad, en capacidad, en autonomía. Además, en las expresiones gestuales de las niñas que hablaban parecían evidenciar una falta de lógica frente a lo que las maestras consideraban portarse mal y lo que ellos hacían en el momento del castigo, es como si las niñas consideraran que hablar o jugar con un amigo no es razón suficiente para ser “castigado”. Retomo los siguientes textos:

“cuando yo estaba en la guardería a mí me llevaban pa’ cunas y me llevaban pa’bajo [para abajo] - Profesora: y ¿qué había abajo? - Abajo habían muchos bebés vacunados, porque nos portábamos mal. - Profesora: ¿la profe le decía eso?- Sii, y nos vacunaban si nos portábamos mal. – Profesora: Y ¿cómo te sentías cuando te llevaban para la sala de los bebés?- Mal, yo lloraba, me daba miedo de las vacunas. (VL-C2)

Se evidenció que no solo existe la acción que “castiga” sino también la amenaza, cuando el adulto no logra canjear situaciones con los niños desde la autoridad, aparece la amenaza, el chantaje y otras formas que los niños explicitan a su manera. Como lo expresa (Mejía Correa, 2017, p.158):

Los educadores pueden vivenciar, bajo determinadas circunstancias, un desvanecimiento de su función como figura de autoridad, manifiesto en hechos como una suspensión de la palabra y en un empuje que les hace resolver por la vía de la fuerza física un impase en la educación del niño.

Y ese desvanecimiento de esa autoridad, según Pierre Legendre (1994), citado por la anterior autora (Mejía Correa, 2017, p.158): “ocurre cuando el sujeto le demanda al niño, en este caso, que le dé un lugar cierto, sin fisuras, completo, es decir que lo reconozca como la autoridad y en consecuencia le obedezca en todo”. Ante la no respuesta del niño la maestra termina recurriendo a la amenaza o castigos que terminan siendo denigrantes para ellos.

Es así como a partir de las reflexiones sobre lo vivido con los niños con respecto al hecho descrito anteriormente, reafirmo la idea que la misma práctica investigativa me venía mostrando frente al tema de las asimetrías diluidas en la relación maestra – niño, pues tenía una preocupación constante con respecto al hecho de perder autoridad. Así mismo la investigación me estaba dando la oportunidad de reconocirme como adulto e instalada como maestra, pero

también empecé a descubrirme como obstáculo, como impedimento, como autoridad. Es ahí cuando me hago consciente de una historicidad que no puedo negar, y de esta forma me convierto en un sujeto en la investigación, es decir, soy la investigadora, pero a la vez investigo mi propia práctica, como lo expresa (Jaramillo, 2006, p. 112):

Ser sujeto es hacerse en los desbordamientos de la experiencia, en la vivencia de las contradicciones, en los tránsitos identitarios y en las múltiples temporalidades; no se puede ser sujeto cuando se crece en invernaderos demasiado protegidos, cuando se es domesticado y entrenado en dogmas “científicos” que modelan e impiden el crecimiento crítico-natural de ser en un contexto; ser sujeto es vivir en la tensión de lo dado y lo creado y en la implicación subjetiva de aquello que se quiere explicar o comprender. Sólo implicándome con lo investigado podré ir perdiendo la condición de individuo-observador-pasivo para ser sujeto-constructor-activo.

Ser sujeto en la investigación me obligó a concebir el proceso investigativo de una manera distinta, no solo como observadora, sino también como un actor social y como tal, me encuentro en constante relación con lo investigado, es decir, con la construcción del mundo social mío y de ellos en la escuela.

4.3. El lugar de la Escuela

Otra de las alteraciones estuvo relacionada con los asuntos del espacio que compartimos, inicialmente yo hice unas aproximaciones a los niños pensando que estábamos viendo el mismo, que compartíamos uno en común, pero cuando vuelvo sobre los enunciados me doy cuenta que lo que yo podría nombrar como rituales para ellos no son más que condicionantes y elementos que los constriñen.

Desde algunas teorías sociales, la escuela se asume como organización ritual, en ella se pueden diferenciar según (Gebauer & Wulf, 1998, p.80) dos tipos de rituales escolares: “los rituales cotidianos de la enseñanza y de la vida escolar, así como los rituales durante eventos escolares especiales” esta estructuración escolar ritualizada busca que el niño sea instituido en el mundo de la escuela y de esta manera se canaliza su comportamiento.

Desde mi mirada adulta indagué por esas acciones ritualizadas que los niños vivieron en los jardines infantiles anteriores a la escuela y por su puesto en la escuela misma, esperé encontrar en sus enunciados los momentos presenciados al interior de una jornada escolar.

De acuerdo con Gebauer & Wulf, (1998) los rituales al igual que los juegos tienen una “capacidad creadora de mundo”, incorporan normas y valores sociales, hacen explícitas las relaciones de poder o representan transiciones. Los rituales:

Tienen una importancia extraordinaria dentro de nuestra sociedad; precisamente son importantes, porque no son provocados por ningún automatismo de la acción. No ejercen ninguna coacción. Según sus posibilidades, los individuos pueden actuar de otro modo. Esto diferencia a nuestra sociedad de sus precursores históricos. La participación en rituales es tan libre como el modo de ejecutar gestos. Ella marca la ocasión en la que, independiente de toda autosuficiencia y autonomía de nuestro actuar, nos orientamos por otros mundos y personas. (Gebauer & Wulf, 1998, p. 7)

La anterior cita, me reiteraba a mí como maestra, la idea de indagar por dichas acciones ritualizadas en los niños para encontrar elementos fundamentales de su mundo social en la escuela y que evidenciaran como dice Gebauer & Wulf esa *capacidad creadora*.

Sin embargo, los rituales escolares no profesan libertad en los estudiantes para participar o no de ellos, como lo mencionaron los dos autores mencionados, “la escuela trasmite una

ideología autoritaria a través de ellos y por otra los educadores transmiten esa ideología de un modo, por lo general, inconsciente” (Vain, 2002, p.19). Es decir, que la pregunta en torno a los rituales fue muy evidente que partió de un interés como maestra. Los niños no hacían referencia a los rituales o acciones ritualizadas de manera espontánea, sino que respondían a estos ante una provocación, cuando les insistía hablar de las rutinas ellos solo hablaban de los momentos que eran significativos para ellos, pero con mi insistencia, intentaron relatar la cotidianidad que vivieron en los jardines infantiles, a continuación retomo parte de una conversación con los niños que ejemplifica la situación:

- Profesora: (...) Tania y tú ¿dónde estudiabas antes de llegar a esta escuela? - “en una guardería” (TV), “yo También” (VL). - Profesora: ¿qué es una guardería?: “donde nosotros estudiábamos” (TV). - Profesora: y ¿por qué se llama guardería y no escuela?: “porque estudiábamos cuando estábamos pequeños, pero ya no” (TV)-Profesora: y ¿qué hacen en una guardería? – “jugábamos con los amiguitos” (TV) “habían muchos juguetes” (VL) “nos quedábamos todo el rato desde por la mañana hasta la tarde” (SC) [Samuel hace un gesto, intentando expresar que se quedaba mucho tiempo en la guardería al parecer no era muy agradable]. Profesora: Cuéntenme ¿cómo era un día en la guardería, qué hacían allá cuando llegaban? [Frente a éste pregunta Sofía toma la palabra]: “en la guardería dormíamos” (SS), - “si allá dormíamos” (SC), - “a mí no me gustaba dormir” (SS). - Profesora: y ¿por qué no te gustaba dormir? - “es que dormíamos taaaanto rato! (SS)”, - “yo ya iba, era para el segundo sueño (SC) - “a mí no me coge ningún sueño, yo quería quedarme jugando” (SS). - Profesora: entonces ¿qué hacías, si no te daba sueño?: - “Me quedaba quieta” - Profesora: ¿no podías hacer otra cosa? – “no, la profe nos regañaba” (SS), - “había una profe que se llamaba Ros, nos esperaba para ir

almorzar” (SC) (...) - “cuando ya teníamos que dormir nos daban el algo” (SS) - “y en el algo nos daban fresas con yogurt) (SC) [hace gestos de fascinación] “cuando ¡no! teníamos que dormir nos daban el algo pa’ la casa, [se los daban para llevar] cuando si, nos lo daban en la guardería” [hace gesto de desagrado] -Profesora: entonces, ustedes iban a la guardería y jugaban, dormían y comían, ¿algo más? Ustedes llegaban a la guardería y ¿qué hacían?: “primero la profe y ya...” (SC) - “ah no espere, primero cuando llegábamos a la guardería, jugábamos” (SS) - “¿no comíamos pues?!(SC) [Samuel interpela a Sofía] - “siii, pero espere” (SS), - “comíamos el desayuno” (SC), - “pero Samuel, ¡déjeme hablar! Cuando llegábamos a la guardería, jugábamos, cuando ya es hora de comer la fruta la comíamos, y cuando también era la hora de comer el almuerzo, nos lo comíamos todo, y jugábamos con el material que nos prestaba la profe” -y en la guardería nos castigaban (TV), “ pro,[profesora] si uno se portaba mal, lo llevaban pa cunas” (SS), - “si nos portábamos mal, nos llevaban para cunas y nos daban el almuerzo como los bebes (DG). – profesora: y ¿qué es portarse mal? - “Hablar” (SS), - “jugar con los amiguitos” (DG), - “molestar, morder a los amigos” (TV) (RM- C5).

“Yo llegaba a la guardería y ya juego, yo estaba jugando con los juguetes con mis amiguitos, y ya luego la profesora dijo que era hora de sentarnos a desayunar (...) yo me quería quedar jugando. (...) cuando estábamos allá y la profesora decía hola, luego nos pusimos en el salón, nos sentamos y ya luego nos sentamos y jugamos con los juguetes” (JM-C17).

En la anterior conversación, yo esperé que los niños me contaran de las rutinas, del momento de bienvenida, del momento de la alimentación, del momento del sueño, es decir, que me contaran lo que pasaba antes de cada ritual, pero los niños hablaron solo de momentos, sin embargo, es común ver que las Instituciones Educativas están saturadas de rituales, unos muy

estructurados como el día de la independencia, el día del idioma, etc. como otras formas ritualizadas que se hacen de manera cotidiana, como las formaciones, el saludo, las sanciones, los premios, la hora de la alimentación, la hora del juego, es decir, los rituales cotidianos de la enseñanza. Los niños son expuestos diariamente y de manera repetitiva a conductas que en apariencia carecen de significado para ellos. Retomo algunas notas de campo y voces de los niños para ejemplificar este hecho:

En este día se realizó en la escuela el acto cívico por el día del idioma, fue un evento largo, donde se les pidió a los niños estar por mucho rato sentados y observando las presentaciones, aproximadamente en la mitad del acto muchos de los niños empezaron a distraerse, se movían constantemente, conversaban entre ellos, y esto era motivo para que los profesores que “vigilaban” el acto, les llamaran la atención. Una de las niñas: Daniela, su descontento era tanto que se atrevió a decirle a uno de esos profesores que ella se quería ir a pintar, esa profesora le llamó la atención y le dijo que en ese momento estaban en el acto, que hiciera silencio. Cuando terminó el acto, fuimos al salón y allí les pregunté ¿cómo se habían sentido y cómo les había parecido el acto? A una voz dijeron que bien, yo me quedé en silencio mirándolos y al momento empezaron a decir: “que pereza, yo tenía una pereza, yo quería estar en el salón y jugar y hacer las tareas” (DR) - “yo tenía sueño” (DG), - “muy duro” (SC) – “yo estaba cansada de estar sentada tanto rato en el piso. Yo prefería venirme para el salón a jugar en las mesas (SS). (RM-C7).

Algunos rituales que se llevan a cabo en la escuela resultan ser tediosos para los niños, pues exigen de su esfuerzo físico y una atención sostenida, que muchas veces, ni si quiera su desarrollo madurativo les permite alcanzar esos niveles de atención y quietud por tanto tiempo, este tipo de rituales marca las relaciones de poder y jerarquía. Esto explica que la presencia de los

rituales en la escuela, responden como modalidades de la acción disciplinaria, como una forma de reforzar y repetir lo que ya está establecido en la estructura social de la institución.

Otras situaciones con los niños, que me llevaron a pensar sobre la idea que ellos tienen sobre el espacio escolar, fueron las siguientes:

En este día (17 octubre) debido el clima, (estaba haciendo demasiado frio y con lluvia), sólo asistieron 6 niños (5 niños y 1 niña) a la escuela. - Santiago: “profe nos queda el salón para nosotros, podemos jugar con los juguetes solos” [Al preguntarles que les gustaría que hiciéramos en ese día]: Santiago responde: “profe dibujemos”. - Salomé: “sii hagamos tareas”. - Jefferson: profe me lee un cuento. Al rato dice Santiago: “noo la escuela no esta buena así”- profesora: ¿Cómo? - Santiago: sin Dilan y sin los otros. – Profesora: -¿Qué pasa si ellos no están? - Santiago: “noo pero para jugar, esto parece una guardería”- Profesora: ¿cómo era la guardería? Santiago: “con más poquitos niños, pero no mucho”. - Al cabo de un rato, Santiago mirando por la ventana me dice: profe ya no llega nadie más. – [a la hora de salida], Adrián me pregunta: profe, mañana tenemos clase? – Profesora: si, mañana es normal. [A lo que Santiago responde] Santiago: esooo, mañana vuelvo. (C27- 17-10-19)

La anterior, demostró la importancia del otro, del amigo en la escuela, con el que acumulan momentos, con los que comparten juegos, intercambian palabras, ideas. Santiago al principio manifestó de alguna manera que la escuela sería mejor ese día, porque tendrían más espacio y oportunidades para usar los juguetes, pero finalmente declara que la escuela no significa lo mismo sin la presencia de su amigo: “noo la escuela no esta buena así”. “sin Dilan y sin los otros”.

Nos encontrábamos en el momento del refrigerio, y mientras esperábamos que todos terminaran de comer para volver al aula, Valeria me dice: Profe llévenos al parque, al lisadero. – Profesora: pero ¡acá no hay parque! – Valeria: por qué no hacen uno, la guardería de mi hermanita tiene lisaderos y bicicletas”

Para los niños de la investigación, la escuela es un lugar y un espacio para los encuentros, pero también de movimiento, de diversión, de varias opciones para jugar, hablan de lo que tiene la escuela, y también de lo que le hace falta, o de lo que ellos suponen debe tener, en esta ocasión, dichos supuestos parten de los propios niños, contruidos desde el intereses, las necesidades, desde su propia imaginación y desde las propias experiencias.

Los niños también reconocen el jardín infantil y la escuela como espacios de tránsito que indican o que marcan el momento en los cuales son aptos para ingresar al uno o al otro, ellos lo hacen basados en la estatura y en las capacidades:

-Profesora:[(...) y ¿tu hermanita, va al jardín?]: -“no porque todavía raya los cuadernos”, [¿cuándo crees que puede ir al jardín?] “no sé porque ella ya camina si uno le da la mano, si uno no le da la mano ella se cae” [tu qué crees, ¿cuándo pueden ir los niños al jardín?]: “así como mi alturita [señala con sus manos su estatura, un poco más baja] [y ¿cuándo van a la escuela?] “Como mi altura, acá [señala la escuela], primero tienen que ir a una guardería que se llama mi profe Jazmín, porque yo tuve esa profe. [Y ¿cómo te fue en la guardería?] “bien, allá jugábamos, compartíamos con los más pequeños los juguetes de mi profe Jazmín y almorzábamos allá en el salón y los otros afuera” [recuerdas algo que te haya pasado en la guardería, cuéntame algo] “es que mi profe Jazmín nos regañaba, porque si no compartíamos nos regañaba” (YT-C18).

Por otra parte, aunque los niños mostraban interés por asistir a la escuela de acuerdo a lo que mencionaban, cuestionaban los horarios escolares:

-Valeria: Profe, ¿a usted no le da sueño levantarse? - Profesora: si, a veces, ¿por qué lo preguntas?, ¿a ti te da sueño?- Valeria: si, a mí me despierta mi mamá, pero después me baño y se me quita el sueño. – Profesora: te gustaría venir a la escuela en otro momento? – Valeria: si, por ahí al medio día. – Profesora: y aún en este horario ¿te gusta asistir a la escuela?- Valeria: si, porque acá juego (VL- C4)

Cierto día Dila Ríos llega a la escuela, después del horario establecido para el ingreso, cuando le abro la puerta para recibirlo me dice: Profe ¿hoy por qué teníamos que entrar temprano? – Profesora: ¿Temprano?! Hoy entramos a la misma hora de siempre. –

Dilan R: ¡Bueno! Temprano, por eso me coge la tarde – Profesora: ¿por qué te coge la tarde? – Dilan R: porque me da mucho sueño. – Profesora: entonces, ¿a qué horas te gustaría venir a la escuela? – Dilan R: cuando salga un poquito el sol, pa' que no me de sueño! (DR-C7).

Con respecto a lo anterior, Kohan (2018) manifiesta “la infancia es extranjera en relación con el tiempo que habitamos los adultos” es decir, un niño puede experimentar durante el juego como si el tiempo no pasara o como si éste no fuese suficiente “la infancia no habita el tiempo”, a diferencia de lo que pasa en la escuela. El tiempo de la escuela es de reloj, es un tiempo en el que no hay presente, solo pasado y futuro, en la escuela estudiamos cosas que pasaron o nos van a servir para el futuro, pero no pensamos en el presente y “el tiempo de la infancia es un tiempo del presente”. Este autor además, menciona que para los griegos de la antigüedad, tres palabras indicaban el tiempo o la idea de temporalidad: Cronos, Kairós y Aión. La primera hace referencia al antes y al después, (pasado y futuro) un tiempo que no se puede recobrar. La

segunda es el tiempo como oportunidad, y la tercera, Aión, es el tiempo de la experiencia, del pensamiento, de la contemplación. “Es el tiempo experimentado y no lo que transcurre exactamente. Aión es también el tiempo del jugar de un niño. Mientras los adultos gobiernan en Cronos, los niños reinan en Aión”(Kohan, 2018), es tal vez, lo mismo que sucede con los momentos y rutinas escolares, para ellos son importantes, pero no en un sentido cronológico, sino por lo que ellos pueden experimentar, vivir y sentir en cada uno de estos.

Un día, apenas finalizó el recreo escolar, Dilan Ríos me preguntó: Profe ¿por qué el descanso dura tan poquito? – Profesora: ¿te parece que es poco?, ¿cuánto te gustaría que durara? – Dilan R: yo quería que durara muchííííímo, es que es muy divertido (DR-C25)

Enunciados que evidencian la resistencia del niño frente a la regulación cronológica de la escuela, una regulación entorno al tiempo de juego, de la alimentación, del sueño, pero como bien lo dicen Berger y Luckmann, “esta resistencia va doblegándose progresivamente en el curso de la socialización, pero se perpetúa como frustración (...) La socialización comporta inevitablemente esta clase de frustración biológica” (Berger & Luckmann, 2003, p. 224).

Puedo decir que la escuela es importante para los niños, en cuanto es percibida como un lugar y un espacio diseñado para el encuentro con el otro, con los objetos allí presentes, un espacio que los invita al movimiento, al disfrute, al juego. Un espacio que, pese a estar regulado por el mundo adulto, les permite compartir y vivir experiencias. Es un lugar para la afectividad en el que se generan relaciones con el otro y que les permite construirse a sí mismos como seres sociales.

Recogiendo lo anterior, es el asunto fenomenológico y a su vez hermenéutico que atravesó la investigación, lo que me permitió adentrarme un poco más o con mayor conciencia en

las cuestiones situacionales y prerreflexivas, en la naturaleza ética de mi experiencia, para acercarme a la comprensión de las dimensiones esenciales de lo que viví y que logré dotar de sentido al hablar, y reflexionar sobre ella.

Lo vivido indiscutiblemente me llevó a un modo distinto de afrontar y experimentar mi propia práctica como maestra, y en efecto, preguntarme por el sentido que tienen las acciones, decisiones y omisiones en la construcción del mundo social de los niños.

4.4 Formas observables de los niños

En lo que sigue voy a mostrar las formas observables y narradas del mundo social de los niños en la escuela.

4.4.1 formas de agrupamiento social

Las formas de agrupamiento que observé en los niños tienen que ver o bien con el dominio o el poder que tienen algunos niños sobre otros; o con las preferencias, gustos y lazos de amistad que van tejiendo entre ellos.

En la primera, los agrupamientos tienen unas características de asimetrías donde los vínculos a veces responden a *jerarquías diferenciadas*, lo anterior termina influyendo en las decisiones de los demás niños. Estas jerarquías diferenciadas estuvieron representadas en algunos niños que se erigían –desde el lenguaje adulto- como líderes dentro del grupo.

Estos niños influyeron en las decisiones de los otros compañeros a la hora de ellos elegir qué hacer, tuvieron el poder para decidir en qué momento y quienes podían participar de los juegos que propusieron. Sus compañeros consideraron a estos niños, tal vez, como ejemplos o modelos a seguir, generando una especie de admiración, pues tenían siempre muchos niños a su lado y de alguna manera querían jugar todo el tiempo con ellos. Retomo algunas voces de los niños cuando se refieren a los sujetos en cuestión:

-Ay profe es que a mí me gusta estar con Dilan, me gustaría ser como Dilan, es que él nunca pelea (...) siempre hace amigos, conoce a muchas personas” (DR-C24).

-Para mí Santi es un buen amigo, me gusta verle el peinado, me gustan los zapatos” (YT-C21). -Me gusta estar con Dilan porque juega conmigo, nos contamos cosas, un día él me contó un secreto, ¿cierto Dilan? es divertido jugar con él, nos prestamos los juguetes (SB-C21).

En esta forma de agrupamiento, otros niños asumieron el papel de “ayudantes” de los líderes, fueron los encargados de llevar y traer los mensajes que les solicitaban. También entre sus funciones, convocar a otros amigos a los juegos e ir donde la profesora a solicitar autorización para usar algún material o juguete en sus juegos y por supuesto, apoyar las ideas de estos “líderes” ejemplifico con el siguiente caso de Dilan Ríos, Samuel Ceballos, Tania Valencia, Valeria López y otros.

Durante algunos de sus juegos, Dilan Ríos se me acerca y me dice:- profe que si le puede prestar los celulares a Dilan y a Santiago porque vamos a jugar a la pandilla. En algunas ocasiones me han permitido ser parte de sus juegos, un día yo estaba en el escritorio contemplando a los niños y Samuel C. se me arrima, profe que venga dijo Dilan, que ya vamos a empezar el juego, ¿si quiere estar en la pandilla?, yo le respondí, claro en un momento voy y Santiago B. responde a lo lejos, déjela Samuel ella está trabajando. (RM-22-10-19)

Cierto día los niños estaban jugando en el patio, se presentó una situación con Sthyven, quien le pegó “una patada” a Tania. Samuel y Esteban contaron lo ocurrido a Dilan G. y Santiago B. quienes decidieron llevarlo donde mí, lo traían casi a la fuerza. – Profesora: ¿qué pasó?, ¿por qué lo están cogiendo así? – Dilan: Sthyven ¡a ver diga la

verdad! Como Sthyven permanece en silencio Dilan responde: profe lo estábamos cogiendo así, porque él no quería venir y él le pegó una patada a Tania en los dedos, ¿cierto Samuel? Dígale a Tania que venga y que le muestre a la profe. (DG- C25).

Es así como se evidencia entre los niños una organización asimétrica que como dice, (Narodowski, 2016, p.66) “entre uno y otro polo de la relación asimétrica existe obviamente desigualdad, aunque no necesariamente esto concite un desequilibrio”. Es decir, la existencia de esa jerarquía, no genera discordias, sino que parece dar una estabilidad a la organización como grupo.

La segunda forma de agrupamiento, responde al interés de alguna actividad que estuvieran realizando influenciada principalmente por los lazos de amistad que entre ellos formaron, es el caso de Esteban y Hillary, entre quienes nació una amistad desde el momento en que esta última niña llegó a la escuela por primera vez.

Hillary ingresa a la escuela tiempo después de haber iniciado el año escolar, ella se muestra tímida y un poco insegura, Esteban es uno de los compañeros que se sienta en la mesa donde se le asignó un lugar a la niña, poco tiempo después observo que Esteban con insistencia busca hablarle, con el pasar de los días ellos van fortaleciendo una relación de amistad, Esteban interactúa fácilmente con otros niños con los cuales comparte juegos en común y de su interés, mientras que Hillary solo busca permanecer cerca a Esteban, quien no la aísla. (RM-23-7-19)

En una conversación con Hillary, ella hablaba de lo que sucedió ese día con otros compañeros que tuvieron un comportamiento que alteró al grupo, ella decía: si ellos no quieren estar en esta escuela, los metemos en otra escuela, y los que si quieren si. - Profesora: y ¿quiénes son los que quieres estar en esta escuela? – Hillary: yo, Daniel y

yo. - Profesora: ¿tú eres amiguita de Daniel? [Asiente con su cabeza] – Profesora: y ¿cómo te hiciste amiga de Daniel? – Hillary: porque a mí me daba pena cuando mi papá me metió en esta escuela. – profesora: y ¿por qué te daba pena? – Hillary: porque yo no sabía quién era él. – profesora: y ¿cómo te diste cuenta quién era él? – Hillary: cuando todos lo llamaban así. – Profesora: y ¿cómo se hicieron amigos? – Hillary: porque siempre jugaba conmigo y no me hacía enojar. – Profesora: y ¿hay niños que te hacen enojar? [Asiente con su cabeza] y por qué, ¿qué hacen para que te enojen? – Hillary: desordenan el lugar con basura y colores, y pegan, así que yo no quiero que ellos ensucien el salón. (HM-C8).

Otros enunciados sustentaron este tipo de agrupamiento social:

(...) A mí me gusta jugar con Salomé (...) [¿por qué te gusta jugar con ella?] “porque ella termina rápido las tareas y pinta muy bonito” “[¿y hay algún amigo con el que no te guste estar?] Con Mathias, ni con Miguel ni Deison y tampoco con Yeison, (...) ellos son muy peliones [peleadores] y groseros, pegan mucho” (SS-C9).

Observo también que cuando los niños empiezan a organizarse, algunos eligen estar con otros porque están usando los juguetes que les gustan o porque conversan de temas que son de su agrado y/o realizan otras actividades que aunque no son juego, si responden a sus preferencias y gustos. Esto lo evidencio en Salomé, Juan Miguel; Sofía, quienes se agrupan en una misma mesa para poder pintar y dibujar, o en Sofía O. Crisangel, Yissel y Jennifer que se reúnen para conversar. (RM-19).

Ambas formas de agrupamiento social, demostraron las distintas razones que finalmente determinaron la decisión de un niño para conformar grupos, Hinde (1987) “sugiere que un grupo

es la estructura que emerge de las características y patrones de las relaciones e interacciones presentes en una población de niños” (Bukowski et al., 2008, p.6)

4.4.2 intercambios y conflictos

El surgimiento de momentos de caos, desacuerdos, resolución de conflictos e intercambios que los niños vivenciaron en sus formas de agrupamiento, generó en ellos emociones, significados, expectativas. En los momentos en que sintieron un deseo de estar y jugar con otros, se esforzaban por comprender sus formas de ser y de actuar, logrando modificar el comportamiento propio para ajustarse a las condiciones del momento, un ejemplo de ello, es la situación que se presentó entre de Dilan Ríos y Miguel Monsalve:

*(...) [Habla Dilan] Miguel y yo somos mejores amigos para siempre.- profesora: ¿Se necesita algo, para ser mejores amigos?- perdonarse (DR-C3). En una ocasión Dilan Lastima a Miguel y muy triste le pide disculpas, como Miguel no lo disculpa, Dilan se siente aún más triste y se acerca donde mí: *profe es que yo le pegué a Miguel pero fue sin culpa y él no me quiere disculpar* [y ¿por qué crees que eso está pasando?] *“Porque yo le pegué pero no me quiere disculpar (llora), [por qué no le das un poco de tiempo a Miguel para que se le pase y luego vas y le pides otra vez disculpas] “[llorando] es que él dijo que le tenía que dar mi carrito y si no, no me dejaba ser su amigo, pero este carrito es mío y mi mamá me regaña, yo le dije que se lo presto y dice que no”*. Sin embargo, al cabo de un buen rato después de muchas lágrimas de Dilan, los volví a ver jugando y a Miguel con el carrito en la mano. (DR-C10).*

Miguel influye en la conducta de Dilan, para obtener el juguete, valiéndose del sentimiento que estaba mostrando Dilan, y aunque este último no parecía estar en acuerdo con

Miguel influyó en la conducta de su amigo para obtener el juguete, leyó sus sentimientos y aunque inicialmente no estuvo de acuerdo cedió para obtener lo que deseaba.

Otro ejemplo, se da mientras juegan Sthyven y Christopher: Sthyven lastima a Christopher, y éste último se me acerca llorando a decirme que Sthyven lo golpeó. Sthyven también se acerca, no huye, sino que llega detrás de Christopher y se defiende explicando: “profe es que yo lo estaba calmando, porque cuando él coge así [simula con su mano agarrarse el brazo] es porque él ya va a pegar” (RM- SMC9)

De alguna manera, lo que los niños significaron, definieron, leyeron, e interpelaron del otro, fue determinante para formar un vínculo o lazo social. Dichas situaciones lo que le permiten al niño es conocer al otro, anticipar el comportamiento, inferir sus estados de ánimo, esto es lo que Turiel (1979) ha denominado como una de las categorías a través de las cuales los niños estructura el mundo social, *el dominio psicológico*, que alude al conocimiento propio y al concepto de las personas.

Por otra parte, se presentó una situación entre aquellos niños que he denominado anteriormente como “líderes”, y que ejemplifica este asunto de la resolución de conflictos, retomo una nota de campo y las voces de los compañeros frente a este hecho que alteró al grupo:

Se encontraban en el momento del descanso escolar y ocurre algo entre Dilan G y Santiago B, ambos se acercan llorando hasta el aula de clase para contarme lo sucedido, detrás de ellos vienen otros compañeros, Tania, Dilan Ríos, Samuel, entre otros: Santiago entra llorando, se sienta y dice – Profe: Dilan me pegó una cachetada en la cara. - Dilan [casi a punto de llorar] dice: profe, es que él me pegó primero con la pelota en la oreja y me dio muy duro. Mientras esto sucede varios amigos escuchan atentos lo que sucede, parecen preocupados con la situación, e intentan solucionarla: -

Tania dice: Santiago no llore, pero para qué le pegó a Dilan?, Dilan es que Santi te pegó sin culpa, cierto Santi? [Santiago llora con la cabeza en la mesa, ambos niños sentados en mesas distintas]. – Samuel dice: Dilan pero no peleen como eso fue sin culpa! Al notar el silencio entre los dos niños, yo tomo la palabra y le pregunto a cada uno ¿qué ha pasado? - Dilan responde: profe, es que me dio mucha rabia, porque eso me dolió en la oreja, ¡me quemonió! [Le quemó] [Santiago solo llora] y Tania dice: Santi, hable. [Santiago se mantiene en silencio], al respecto les digo, al parecer cada uno ha cometido una falta, y creo que se puede resolver si lo hablan, así podrán entender que fue lo que pasó, por ahora vayan al patio. Ambos salieron y el resto del grupo se dividió, unos con Santiago y otros con Dilan, y luego intercambiaban de bando, algunos de los niños que no sabían que había pasado, preguntaban asombrados a los demás ¡¿qué pasó?! Al cabo de un tiempo Dilan se me acerca y me dice: Profe yo ya disculpé a Santi, él me dijo que sí, pero él no me ha disculpado. Al poco tiempo me vuelve a decir, con una cara muy expresiva Profe, Santi ya me disculpó. Y el grupo, como por arte de magia volvió a unirse. (RM-29-9-19)

La situación anterior, significó un momento de caos, éste entendido como algo natural y propio de lo humano que generó posibilidades de cambio, de comprensión, de unidad, una situación que desencadenó una “crisis de percepción”, es decir, lo que pareció ser en un principio ser, no lo fue, esto sucedió cuando Dilan G. después de recibir el golpe con la pelota lanzada por Santiago, lo asume como una aparente agresión, lo que lo lleva a reaccionar impulsivamente contra Santiago propinándole un golpe en la cara y esto generó reacciones en los demás integrantes del grupo, quienes a su vez se mostraron como disipadores del caos tomando posiciones ante la división aparente del grupo.

4.4.3 La formación de valores y normas sociales

Otra forma observable, es la que tiene que ver con la construcción de valores y normas a partir de una influencia exterior, esto a raíz de que en los comportamientos o en los actos de los niños, estas normas y valores, parecen responder a actitudes y estereotipos que son transmitidos por la familia. Para los niños los adultos son referentes en varios aspectos, afecto, cuidado, protección, autoridad, norma, disciplina, valores y también en cuanto a los comportamientos asociados a las maneras de ser niña o niño.

Los adultos hacen parte de “los otros significantes que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización” (Berger & Luckmann, 2003. p.16), bajo esta premisa, el niño en un primer momento de su vida no puede escoger a sus significantes, por lo que de una u otra manera, ellos terminan identificándose con estos casi que automáticamente, esto gracias a la *socialización primaria*. En esta medida, los niños evocaron situaciones externas a la vida escolar que se reflejan en situaciones como las siguientes:

Para participar de un juego de futbol en la escuela, se me solicitó armar dos equipos que podían incluir niños y niñas, cuando pregunté al grupo quien quería participar, la mayoría fueron niños los que respondieron, sin embargo, algunas niñas entre ellas - Crisangel dijo: profe, yo también quiero, a lo que - Sthyven respondió: No!, las mujeres no juegan fútbol, no pueden jugar, porque de pronto pum! La aporrean. [La lastiman] - Crisangel responde: pero a mí no me duele. - Juan Esteban que escuchaba la conversación dijo: las mujeres si pueden jugar fútbol, las de la televisión juegan mucho. - Sthyven [un poco incrédulo] responde: Ah verdad! Que si pueden. Frente a este tipo de situaciones, observo también durante los juegos en los descansos que los niños a diferencia de las niñas realizan juegos de mucho movimiento (correr, saltar) utilizan

muchos espacios físicos, mientras que las niñas se muestran afincadas en lugares reducidos, sus juegos son de menos movimiento, así mismo ocurre en el aula, la mayoría de los niños prefieren correr, realizar juegos de fuerza y las niñas conversan entre ellas, leen cuentos. En los niños, se observan conductas agresivas físicas para resolver conflictos, mientras que ellas, son agresivas pero con la palabra. También es común escucharlos decir, que cierto color es de niñas o niños y que los niños no cargan a los bebés. (RM- 3-9-19)

De acuerdo con (Castillo, 1996, p. 75), “es en el proceso de crecimiento de los niños que se aprende una forma de ser “genérica”, ciertamente a través de la socialización pero igualmente de la internalización que se va haciendo de “tales formas de ser”. De manera que los niños y las niñas aprenden su *ser genérico*”

Mientras contemplo a los niños jugando, evidencié ciertos patrones de comportamiento diferenciados entre niños y niñas:

Los niños en general recurren a juegos de mucho movimiento, de correr por el salón, de jugar a los soldados, al que tenga más puntería para tumbar algo, juegos de mucho contacto físico, veo que son muy competitivos, contrariamente, las niñas son más “calmadas” juegan en espacios más reducidos, todas asumen papeles y aunque a veces discuten por el rol que quieren desempeñar, logran llegar a un acuerdo que les agrada a todas las implicadas en el juego. Ellas dejan ingresar con mucha facilidad a los niños a sus juegos y de inmediato le asignan un rol de papá, hijo, tío o en algunos casos el que conduce el bus que va para el “centro”. En cambio a las niñas pocas veces les interesa el juego de los niños, aunque el juego de correr y ser perseguidas por ellos si les gusta. (RM-26-4-19)

En uno de los juegos, un grupo de niñas sostenía un juego de madres e hijas con unas muñecas, hablaban de llevarlas al doctor para que las vacunen, mientras jugaban Esteban se les acerca y coge una de las muñecas, como si estuviera esperando que las niñas le aprobaran la entrada al juego, Yisel le dice, ¿quiere jugar? Esteban responde entusiasmado con su cabeza que sí, ella le dice, que usted era el papá, así no más, no dice que es la pareja de alguien, solo que es el papá, luego llega Juan Esteban quien también expresa que quiere jugar, Crisángel le dice: “juegue, que usted era el papá” a lo que Esteban responde: “no porque yo ya soy el papá” otra de las niñas dice, “entonces que habían dos papás”. Más adelante, Miguel Monsalve en medio de sus juegos de correr, perseguir y ser perseguido, se percató de que Esteban está jugando con una muñeca, éste le dice inmediatamente a otro de sus compañeros con risa burlona: mirá! éste jugando con las muñecas jam! Y se ríen, Yisel que escucha la burla le responde: “y qué! Los niños también juegan con las muñecas” Miguel sigue señalándolo y riéndose, Esteban no dice nada, pero se muestra un poco tímido, Yisel se me acerca y me dice: “profe, cierto que los niños también pueden jugar con las muñecas? Yo le digo; Cierto! Entonces, Yisel se encarga de repetírselo a Miguel: si vio que si mijito, y a Esteban le dice: “siga Jugando!” Y mira feo a Miguel. (RM- 29-5-19)

Con fundamento en lo anterior “la pertenencia a un sexo decide con frecuencia, cómo estructuran una situación actual dada, cómo se comportan frente a ella, cómo forman sus relaciones con los otros y qué forma de actuar prefieren”(Gebauer & Wulf, 1998 p. 116). Y esa diferenciación que hacen con respecto al género, son construcciones o mejor dicho, son informaciones transmitidas por los adultos significantes durante la *socialización primaria* que como lo dicen Berger y Luckmann, se refiere a la primera instancia de socialización del niño, es

decir, el niño interactúa con las primeras personas que lo acogen y esa interacción “se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional (...) sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible” (Berger & Luckmann, 2003, p.165).

A continuación una situación que puede ilustrar el proceso de construcción de valores:
[Yisel se muestra un poco triste, yo la miro atenta y la niña se me arrima] le pregunto, ¿qué te pasa? - ella responde: “mi hermanita prendió el fliche de la luz [se refiere al suiche de la luz] lo prendió y se cayó, entonces mi papá la miró [intenta replicar la mirada del papá], la miró con rabia [frunce el ceño] entonces le pegó, entonces yo me puse a llorar, le pegó con la correa bien durísimo, entonces cayó, entonces la miró con rabia, se puso triste, yo me puse a llorar, sentí como tristeza y no me gustó lo que hizo papá [y crees que se puede hacer algo, para que estas cosas no vuelvan a suceder?] Yo le digo a papá que no pelee más y que no le pegue a la niña. [Y tú crees que cuando le digas eso a tu papá, ¿qué puede pasar?], - Yisel: si me pega! Pero yo le digo entonces que no me pegue que él tiene que ser un buen papá y también cuando tenga plata me compra cosas y también a mi hermanita. - Profesora: y ¿qué es un buen papá o cómo es un buen papá? – Yisel: es feliz, cuando uno se cae lo cura el papá y la mamá. (YT-C23).

En el anterior relato, Yisel demostró características que posiblemente responden a la construcción de valores como la empatía y la compasión, que tienen que ver con la acción del papá y la relación con su hermana. En sus enunciados expresó su disgusto y desde su lógica, parece no comprender el motivo que tuvo el padre para actuar de esa manera, pues para ella un “buen papá es el que cura”. Yisel fue enfática en la mirada que el padre le da a su “hermanita”, como dice (Manen, 2004, p.51) “en una mirada se refleja o se expresa el alma. Y de este modo

nos encontramos con el alma del otro en una mirada de amor, de odio, confianza o de miedo, afectuosa o indiferente, en una mirada de esperanza o desesperación”, es quizá esa mirada la que desfigura un poco esa imagen que tiene la niña de su significativo adulto, sin embargo, ella misma, parece intentar no quedarse con esta, al recordarse la función de un “buen padre”.

En un momento de conversación; Valeria habla sobre ciertos acontecimientos que le sucedieron cuando estaba en el jardín infantil: (...) - A ella [señala a Crisangel] le tenían que dar la comida a las malas en la guardería y eso es malo. ¿Usted no quiere crecer, estar fuerte? [Dirigiéndose a Crisangel], acá en la escuela la sacaron del refrigerio porque tampoco come jummm! A mí no me gusta la gallina y la cebolla, pero todo lo otro si me gusta” (VL-C4).

Valeria utilizó un tono de voz, como si estuviera simulando un llamado de atención para Crisangel, y empleó gestos y movimientos, demostró interés por la compañera y manifestó la importancia de comerse las comidas que les dan en la escuela o Jardín infantil, al parecer estableció una relación entre crecimiento y la alimentación, tal vez construida con su propia familia.

Otra circunstancia que evidenció la construcción de posibles valores fue la siguiente:

Tania le untó chocolate a Hilary en la frente y se ríe, Hilary, por el contrario, se pone a llorar y Saray, Sofia S, Yisel y Crisangel al ver lo que pasa, se ponen del lado de Hilary y miran a Tania por lo que hizo, diciéndole: eso no se hace, que pecao [qué pecado] y la acompañan hasta donde mi para ponerme la queja de lo sucedido. Ellas le limpian la cara a Hilary y la cuidan (RM4-9-04-19)

En la anterior situación Yissel, Sofia, Saray y Crisangel identificaron un hecho que al parecer no es correcto para ellas, ¿por qué? “*eso no se hace, que pecao (pecado)*” se pusieron de

lado de la niña sobre la cual recae la acción en este caso de Hillary, intentaron consolarle y la acompañaron hasta donde la profesora, posiblemente solicitando que la acción sea “sancionada” puede hablarse aquí de una de las representaciones básicas de la justicia que Alicia Barreiro identificó en una investigación: *la representación retributiva*, en la cual la justicia “es entendida como una relación proporcional entre las acciones realizadas o el mérito individual y los castigos o las recompensas recibidas” (Barreiro, 2018, p. 138), en otras palabras, las niñas manifestaron un interés en que Tania recibiera un “castigo” por lo que había hecho a su compañera.

Por otro lado, observo que los niños en los juegos marcan la posesión de las cosas con palabras como “mío” o “yo lo cogí primero”, incluso cuando eso no es cierto, consiguen las cosas de forma ilegítima, los niños (hombres) con más frecuencia son los que tienen este tipo de acciones. También pareciera que el líder del grupo de juego o “el que manda el juego” como ellos dicen, es el que habla más fuerte, el que está diciendo que se puede o no se puede hacer. Sin embargo frente a esto, hay niños que aunque no están participando del juego directamente, pero presencian las escenas, se adhieren para manifestar su desacuerdo frente aquel que le quita los juguetes al otro, responden a conductas que manifiestan unos utilizando en ocasiones un discurso con el cual tratan de hacer ver al otro en lo que se está equivocando. (RM -3- 9-19).

4.4.4 El juego como dimensión creadora de lo social

El juego en esta investigación, se convirtió en una de las formas observables que identifiqué, porque a partir de él, los niños construyeron grupos, definieron normas, establecieron prioridades, compartieron ideas, ilusiones, estuvieron en permanente reconstrucción, representaron el mundo, definieron roles, crearon otros mundos, otras posibilidades, hicieron rupturas con el mundo adulto. De esta manera el juego atravesó todas y

cada una de las formas observables del mundo social de los niños, y se convirtió en sí mismo en una posibilidad creadora de lo social en la escuela.

De acuerdo con el psicólogo Elkonin (1980) el juego de roles, es precisamente el que desarrollan los niños con mayor frecuencia en la edad en que se encuentran los niños que hicieron parte de la investigación, es de origen social y no surge espontáneamente, sino gracias a la educación; mediante el juego las generaciones más jóvenes entienden y reconstruyen las actividades e interacciones con los adultos:

Así, el fondo del juego protagonizado en forma desplegada no es el objeto, ni su uso, ni el cambio de objeto que pueda hacer el hombre, sino las relaciones que las personas entablan mediante sus acciones con los objetos; no es la relación hombre-objeto, sino la relación hombre-hombre. Y como la reconstitución y, por lo mismo, la asimilación de estas relaciones transcurren mediante el papel del adulto asumido por el niño, son precisamente el papel y las acciones ligadas orgánicamente con él las que constituyen la unidad del juego (Taladriz, 2014, p.17).

Es decir, en los juegos que realizaron los niños influyó lo que ellos han ido reconstruyendo del mundo por parte de los adultos, de la realidad que los envuelve y aunque los temas cambien durante el juego, siguen mostrando la actividad del hombre y las relaciones sociales entre las personas. El juego también tienen esa dimensión creadora de mundo, los protagonistas actúan y crean un mundo del como sí, forman organizaciones, reglamentadas que de alguna manera son necesarias y serán aplicables en la vida real, de acuerdo con (Gebauer & Wulf, 1998, p. 13):

Los juegos crean mundos propios que, al mismo tiempo, tienen relación con otros mundos por fuera de sus límites sin necesariamente deformarlos. Los mundos del juego

son producidos socialmente, pero también son penetrados por los individuos. En ese proceso el sujeto social adquiere un “saber lúdico” práctico que es imprescindible para el actuar social dentro de muchos ámbitos sociales.

Por otra parte, el juego como elemento disruptivo de ese mundo social adulto, en ciertos momentos representó para los niños una oposición a esas estructuraciones propias e impuestas por el mundo adulto, como alimentación, el momento del sueño, las sanciones, entre otras, que le exigen las formas convencionales, allí, ellos pudieron reconstruir estos momentos, cambiarlos e imaginarlos distintos, incluso, podían modificar la respuesta del adulto frente a la resistencia y a la negación del niño por someterse a esas otras formas.

Así mismo, en algunos momentos de juego, escuché conversaciones que aludían a las construcciones que los niños hacen sobre los valores o donde manifestados acuerdos entre estos, por ejemplo cuando alguno se quedaba con el rol más importante para ellos durante el juego, escuché expresiones como: *“ah no, es que usted siempre quiere ser el que maneja”*, *“ es que usted siempre dice que ahorita y no comparte el carro”*, *entonces le voy a decir a la profe que usted no la quiere dejar jugar con nosotros”* o por el contrario, situaciones en las que la igualdad de condiciones se hacía presente: *“entonces que las dos éramos las mamás”* *“ah, que teníamos dos carros, usted uno y yo otro”* estas situaciones ante mi mirada adulta, aluden a construcciones de justicias y/o comportamientos prosociales, sin embargo, de acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, “los grupos estructuran su entorno por un proceso dialógico de construcción de significados” (Marková, 2012). Por lo tanto, un objeto específico puede adquirir diferentes sentidos dependiendo de las situaciones de interacción y negociación simbólica en las que se encuentra inserto (Howarth, 2006; Moscovici, 1961 y 2001). Citados en (Barreiro, 2018, p. 133).

Finalmente, en las interacciones, la presencia del otro, la relación y el vínculo que establecen, la amistad que nace entre los niños es indispensable en este proceso de hacerse social, pues de esta manera ellos forman su propia subjetividad, “lo particular de la amistad es que, a través de ella, generamos (...) “las identificaciones”, que son operatorias muy importantes que realizamos para conformar nuestra subjetividad. Sin amigos con quien jugar, las identificaciones no podrán tener su lugar”. (Rocha, 2019, p. 128), la escuela se convierte así en el lugar privilegiado donde acontece la construcción de la subjetividad infantil “ la institución escolar es como un gran mar donde confluyen los pequeños ríos de infancias, allí se encuentran, comparten sus tiempos y sus singularidades” (Rocha, 2019, p. 128) siguiendo a este mismo autor, la construcción de la subjetividad, se forma alrededor de un proceso de alianza con los otros y de pertenencia, y a la misma vez de separación y diferencias con el otro. En otras palabras, el niño toma rasgos característicos de sus pares, pero a su vez se diferenciará de otros.

5. Reflexiones Finales

La realización de esta investigación me permitió reflexionar de manera intencionada, consciente y sistemática sobre los actos cotidianos que transcurren en la escuela. Como maestra investigadora cuestioné mi práctica, interrogué las relaciones que establecí con los niños y a su vez logré disponerme para producir conocimiento a partir de las narraciones, y los enunciados que ellos compartieron conmigo.

En esta investigación probablemente sucedieron muchas cosas relacionadas con el mundo social de quienes participamos de manera directa, sin embargo, en este momento me interesa mencionar inicialmente la posibilidad que encontré para escudriñar mi ser social desde mi rol como maestra y posteriormente mostrar algunos asuntos relacionados con el mundo social de los niños en la escuela.

Indiscutiblemente, durante el tiempo en el que trascurrió este estudio tuve que reconocer una incontrolable necesidad de sostener asimetrías en las interacciones con los niños, esas asimetrías propias de la cultura posfigurativa de las que habla Narodowski, en las que como adulto intenté conservar el lugar de poder, estados que sólo interpelé cuando leí de manera desprevenida mis notas de campo, fue entonces cuando me permití “cazarlas (...) para conformar escenarios contingentes de enseñanza” (Narodowski, 2016, p.203). Es decir, como maestra comprendí lo urgente que sería construir otras formas para estar y trabajar éticamente con los niños.

En este proceso decidí alterar de manera consciente las rutinas cotidianas, me di a la tarea de pensar alternativas metodológicas que me permitieran reconocer y desvelar los niños niño como sujetos sociales en la escuela, así logré construir Palabrarrear y Thaumazenizar, estrategias metodológicas que a mi modo de ver reivindican la actividad autónoma, el juego, la

palabra y la constructividad como elementos claves en la construcción del mundo social de los niños.

De otro lado, este estudio, me permitió reconocer la complejidad que tiene abordar el conocimiento del mundo social de los niños, pues siempre estamos viéndolos, desde el niño o la niña que rememoramos, y es por ello, que debemos intentar saldar esta cuestión, realizando nuevas pesquisas, sólo así podemos descubrir que ellos siempre encuentran posibilidades para no simplemente repetir el mundo adulto, alteran los sucesos de carácter social que experimentan, se convierten en protectores de su intimidad y, construyen lenguajes y códigos que usan para permitir o restringir el ingreso de los adultos.

Aunque en el texto ya se acotó lo que comprendí por experiencia social en términos conceptuales, creo importante enfatizar en su carácter metodológico, en tanto éste me permitió desvelar elementos claves del mundo social de los niños que participaron en este estudio, tales como: las formas de organización, la construcción de valores y normas, la resolución de conflictos y el juego como dimensión creadora de los asuntos sociales. Conocer estos asuntos fue posible gracias al lenguaje, éste se convirtió en un elemento fundamental en lo que soportada en Van Manen llamé experiencia social. El lenguaje entonces, facilitó el acceso a la experiencia de los niños, el intercambio de ideas y el descubrimiento de un mundo constituido.

En este mundo aparecen las formas observables, que de manera general tienen que ver con las relaciones que los niños establecen consigo mismo, con los otros y con las instituciones, en esas relaciones aparecen interacciones tanto asimétricas como jerárquicas, caracterizadas, o bien por el poder que algunos niños ejercieron sobre otros influyendo en sus decisiones; o por expresiones de afecto, simpatía y lazos de amistad contruidos entre ellos.

Estas formas observables que emergieron también estuvieron relacionadas con los agrupamientos, es decir disposiciones físicas que los niños crearon para estar juntos durante el juego y en las interacciones espontáneas o intencionadas que sucedieron en la escuela.

Por otra parte, los intercambios, los conflictos y la resolución de estos, también constituyó otra expresión observable del mundo social de los niños, éstos al estar sumidos en espacios institucionalizados, regulados por normas, experimentaron momentos de desacuerdos, de caos, que les permitieron explorar alternativas para resolver los conflictos, en palabras de Turiel el *dominio psicológico* que les permitió demostrar el saber construido sobre los otros y la capacidad alcanzada para leer el comportamiento, las emociones y las conductas de los otros y así actuar y reaccionar según las circunstancias.

Como mencioné previamente otro aspecto que logré identificar en los niños tuvo que ver con la construcción de valores, normas y actitudes, estos referentes parecen estar influenciados por el mundo adulto externo a la escuela, pues muchas de las elaboraciones que emergieron en esta investigación podrían relacionarse con los estereotipos y prejuicios que los adultos comparten con los niños a través del lenguaje.

Una última forma desvelada, estuvo representada en el juego, capacidad creadora de lo social, éste atravesó todas y cada una de las formas antes mencionadas, les dio a los niños la posibilidad de representar el mundo, de idear mundos posibles, de realizar rupturas con respecto al mundo adulto, de mostrar *desobediencia* y *resistencia* frente a las formas estructurales impuestas, asimismo les facilitó franquear los bordes que para ellos limitaban sus tiempos de juego o irrumpían en sus maneras de leer el mundo.

Además de las reflexiones anteriores quiero compartir algunos elementos generales que posiblemente resulten interesantes para las personas que pretendan realizar investigaciones educativas con niños y niñas.

En primer lugar la investigación educativa con niños me permitió develarme como un ser social inacabado, en constante construcción, capaz de alterar mi práctica y volver visibles cosas que no estaban ausentes, pero que una mirada restringida que me habitaba no me permitía ver (Frigerio 2019).

En segundo lugar, reconozco que el método fenomenológico hermenéutico, inspirado en Van Manen, se convirtió en el dispositivo metodológico propicio para realizar mi investigación, pues todo el tiempo mi interés estuvo orientado a la donación del sentido y, la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente con mis alumnos, en otras palabras la investigación se tornó formativa a partir de la experiencia que textualizo en este informe.

En tercer lugar, quiero animar a todos los investigadores a construir otras estrategias de indagación con niños, soportadas en procesos éticos que apunten a generar un acercamiento simpático y fraternal.

En cuarto lugar, quiero mencionar que las investigaciones educativas pueden tener limitaciones, algunas tienen que ver con la evidencia que se encuentra en la literatura especializada, pues aunque se realizan muchos estudios, la polisemia conceptual y teórica propia de las ciencias sociales y humanas genera una gran dispersión; otras limitaciones están asociadas a la situaciones que se generan cuando quien realiza la investigación educativa es la maestra de los niños, porque, desde un lugar asimétrico, puede convertirse en un obstáculo para comprender el mundo social infantil, en mi caso esto ocurrió al inicio de la investigación, cuando lo único

que resonaba era la pregunta por mí rol como maestra, situación que opacó de manera transitoria el lente investigativo.

Finalmente, invito a mis colegas a divulgar lo que producimos en la escuela. En mi caso tuve la oportunidad de participar en dos eventos de carácter internacional (Ver anexos 3 y 5), en ellos presenté las estrategias metodológicas para acercarse al conocimiento social de los niños y unas reflexiones preliminares sobre el maestro como sujeto en la investigación.

6. Referencias Bibliográficas

- Agudelo, P. A. (2011). (Des)hilvanar el sentido / los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-Pluri/Versidad*, 11(3), 1–18.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>
- Amar, J., Angarita, C., & Cabrera, K. (2003). Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana. *Universidad Del Norte*. No, 12, 134–172.
<http://www.redalyc.org/pdf/213/21301209.pdf>
- Barreiro, A. (Comp. . (2018). Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros: la construcción del conocimiento social y moral. In Unipe editorial universitaria (Ed.), *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros*.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 9(2), 635–648.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (Amorrortu editores (ed.); 1a ed. 18a). www.emorrortueditore.com
- Bukowski, W. M., Rubin, K. H., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Interacciones entre pares, relaciones y grupos. In R. In Damon, w & Lerner (Ed.), *Child and Adolescent Development: An Advanced Course* (1ra., Issue January, pp. 141–180).
https://www.researchgate.net/publication/242408974_Peer_Interactions_Relationships_and_Groups
- Castillo, A. M. (1996). la Socialización como procesode construcción de indentidades genericas.pdf. *Primer Encuentro Constructivo Centroamericano “Género y Cultura En Desastres,”* 74–80. <https://www.cne.go.cr/CEDO-CRID/CEDO-CRID>

V4/pdf/spa/doc2751/doc2751-contenido.pdf

Coronado, A. & Montoya, M. (2016). *Representaciones Sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria* [Universidad de Manizales].

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2636/Representaciones>

Sociales de la Escuela en niños y niñas de Básica Primaria %28Manuel %26 John

Anderson%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Delval, J. (1981). La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, 4(13), 35–67. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821836>

Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. In Alianza Editorial (Ed.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245–328).

Delval, J. (1996). El conocimiento del mundo social. In Siglo XXI Editores. (Ed.), *El desarrollo humano* (pp. 1–626). <http://psicodesarrolloaprendizaje83solano.blogspot.com/2011/04/el-conocimiento-del-mundo-social.html>

Delval, J. (1997). ¿Cómo Se Construye El Conocimiento ? *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 44–54.

https://www.researchgate.net/publication/242634749_COMO_SE_CONSTRUYE_EL_CONOCIMIENTO

Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela* (Morata (ed.); 2a ed.).

Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad Aspects of the construction of knowledge. *Educar, Curitiba*, 30, 45–64.

<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a04n30.pdf>

Delval, J. (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños. introducción a la práctica del método clínico* (Siglo veintiuno editores (ed.); Primera).

- Delval, J., & Gómez, J. C. (1988). Dietrich Tiedemann: La psicología del niño hace doscientos años. *Infancia y Aprendizaje*, 11(41), 9–30.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822187>
- Dewey, J. (1934). El arte como experiencia. In Paidós Estetica (Ed.), *Paidós estética* (1ra.).
- Dewey, J. (1998). Experiencia y pensamiento. In Ediciones Morata (Ed.), *Democracia y Educación* (Tercera, p. 324). <http://books.google.es/books?id=s8KsHz4q7ZIC>
- Dewey, J. (2004). Experiencia y Educación. In B. Nueva (Ed.), *Experiencia y Educación* (1ra.).
<https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Editorial Losada (ed.); 1°).
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización* (E. Sígueme (ed.)).
- Enesco, I., Delval, Ju., & Linaza, J. (1989). Conocimiento Social y no social. In *El mundo Social en la mente infantil* (Alianza Ed, pp. 21–36).
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's Experiences* (T. G. Press (ed.); 1era.).
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (S. XXI (ed.); 36th ed.).
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia . Aportaciones de una mirada distinta The New Sociology of Childhood . *Política y Sociedad*, 43, 9–26.
<https://www.researchgate.net/publication/27591449/download>
- Gebauer, G., & Wulf, C. (1998). *Spiel-Ritual-Geste: mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Juego - ritual - gesto. La acción mimética en el mundo social* (. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag (ed.)).
- Jaramillo, L. (2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad.

Revista Colombiana de Educación, 50, 104–118.

<http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244006.pdf>

Jodelet, D., María, T. :, & Balduzzi, M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios En Blanco -Serie Indagaciones*, 21, 133–154.

<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>

Kohan, W. (2018). Preguntar y preguntarse...¿para qué? *IV Congreso Internacional Festival Buen Comienzo*.

Larrosa, J. (2006). Aloma (Barcelona. Internet). *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87–112.

<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

Manen, M. Van. (2004). *El tono de la enseñanza. el lenguaje de la pedagogía* (Paidós (ed.); 1a ed.).

Mejía Correa, M. (2017). El poder de los imponentes: Sobre el castigo físico dirigido a la infancia. In CONFIAR Fundación (Ed.), *La Escuela , territorio de alteridad y vínculo* (1ra ed., p. 198).

Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá*, 9, 49–59. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n9/n9a04.pdf>

Molina, W. (2014). Configuración de Sentidos y subjetividades sobre los procesos de escolarización secundaria desde la experiencia de estudiantes de liceos públicos municipales en Chile. In *Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia* (Primera, p. 310).

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150427115234/EmergenaciasEducativas.pdf%0A>

Moreno, Y. (2017). *Representaciones de la escuela que tienen los niños y niñas de 5 a 6 años*

- pertenecientes a la estrategia de inserción escolar "La Escuela Te Abraza", desarrollada en el contexto La Nueva Jerusalén en el municipio de Bello.* [Universidad de San Buenaventura Medellín]. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/4332>
- Moscovic, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Huemul S.A (ed.)).
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores* (Debate (ed.); 1ra.).
- Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso, 1 (2011).
[https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Ethics_Spanish Position Statement2011.pdf](https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Ethics_Spanish_Position_Statement2011.pdf)
- Peña, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula * Children, Political Subjects?: Possible Constructions from School and the Classroom. *Infancias Imágenes*, 2(16), 228–241.
<https://doi.org/10.14483/16579089.12268>
- Pintos, J. (2000). Construyendo realidades: los imaginarios sociales. *Realidad. Revista Del Cono Sur de Psicología Social y Política*.
https://www.academia.edu/943259/Construyendo_realidad_es_los_imaginarios_sociales?auto=download
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341. [http://dreamscanbe.org/Research Page Docs/Punch - research with children.pdf](http://dreamscanbe.org/Research_Page_Docs/Punch_-_research_with_children.pdf)
- Reid, T. (1823). *An Inquiry into the Human Mind* (L. printed for T. Tegg (ed.)).
<https://archive.org/details/inquiryintohuman00reidiala/page/n5>
- Rocha, M. (2019). *Infancias en la escuela. Discapacidad, detenciones y tropiezos en la*

experiencia de la infancia (H. S. Ediciones (ed.); 1ra.).

Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2005). *Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n2/v3n2a03.pdf>

Sanchez R, S. (2009). La práctica de la asamblea de clase en la Educación Infantil y la formación de maestros en didáctica de la lengua oral. *Lenguaje y Textos*, 30, 195–206.

http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_practica_de_la_asamblea_de_clase_en_la_educacion_infantil_y_la_formacion_de_maestros_en_didac.pdf

Sánchez Rodríguez, S., & González Aragón, C. (2016). La asamblea de clase en Educación Infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 226. file:///C:/Users/User/Downloads/rie_71.pdf

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (McGraw-Hil).

Saucedo, C., & Guzman, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002

Sierra, A., Gutierrez, P., & Tapias, G. (2018). *Sentidos Atribuidos a La Educación Familiar y Escolar en las Narrativas de un Grupo de Niños y Niñas Entre 5 y 9 Años de Tres Contextos Rurales del Valle de Aburrá: un Estudio de Caso Múltiple*.

Silva, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural * The significance of School for mapuche children in a rural zone. *Revista Latinoamericana*, 12(34), 243–258.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v12n34/art13.pdf>

Taladriz, C. (2014). *Jugar a “Ser...”: Aproximaciones y análisis de los juegos de rol en la Educación Inicial* [Universidad Nacional de La Plata].

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1039/te.1039.pdf>

Vain, P. (2002). Los rituales escolares y las prácticas educativas. In *Education Policy Analysis Archives* (Vol. 10).

Van Manen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Paidós Educador (ed.); 1ra.).

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida* (S. A. Idea Books (ed.); 1ra.).

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (U. del Cauca (ed.); 1era.).

Vega, M., & García, L. (2005). Imaginarios de ciudad en niños y niñas de Barranquilla-Colombia The Imagery of the City for Children in Baranquilla Colombia. *Quórum Académico*, 2(1), 37–60.

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado a padres de familia



Consentimiento Informado para Participar en una Investigación sobre el

Conocimiento Social de los Niños y las Niñas

Título de la investigación: conocimiento social: un estudio desde la experiencia de un grupo de niños y niñas del grado transición.

La investigación propone: *Analizar el proceso de construcción del conocimiento social de un grupo de niños de 5 y 6 años de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera, sección escuela Alto de la Cruz*, para ello se requiere de la participación xxxxxxxx

La cual es fundamental para cumplir con el objetivo propuesto en la investigación.

Además, para el logro del mismo, se realizarán asambleas (conversatorios) con los niños y niñas sobre temas relacionados con su experiencia en la escuela, dichas asambleas pueden ser grabadas en audio y/o video y fotografía para obtener una información fidedigna. En el transcurso de la investigación se tendrá la posibilidad de recurrir a otras actividades, como juegos, disfraces, dibujos, pintura con los cuales los niños puedan comunicar sus experiencias.

La responsable de esta investigación es **YENNY JOHANA VANEGAS ARROYAVE**, estudiante de la Maestría en estudios en Infancias de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Teniendo en cuenta lo anterior, le informo:

- a. La participación en este estudio es voluntaria. Esto quiere decir que, si usted o el niño o niña lo desean, pueden negarse a participar o retirarse del estudio cuando así lo consideren, sin que ello signifique ningún perjuicio.
- b. la información derivada de este estudio no vulnera o vulnerará los derechos de los niños y niñas bajo ninguna forma o circunstancia, en ese sentido se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto.

Acepto la información que se me presenta en este consentimiento, dado en dado en Medellín el _____ (día/mes/año)

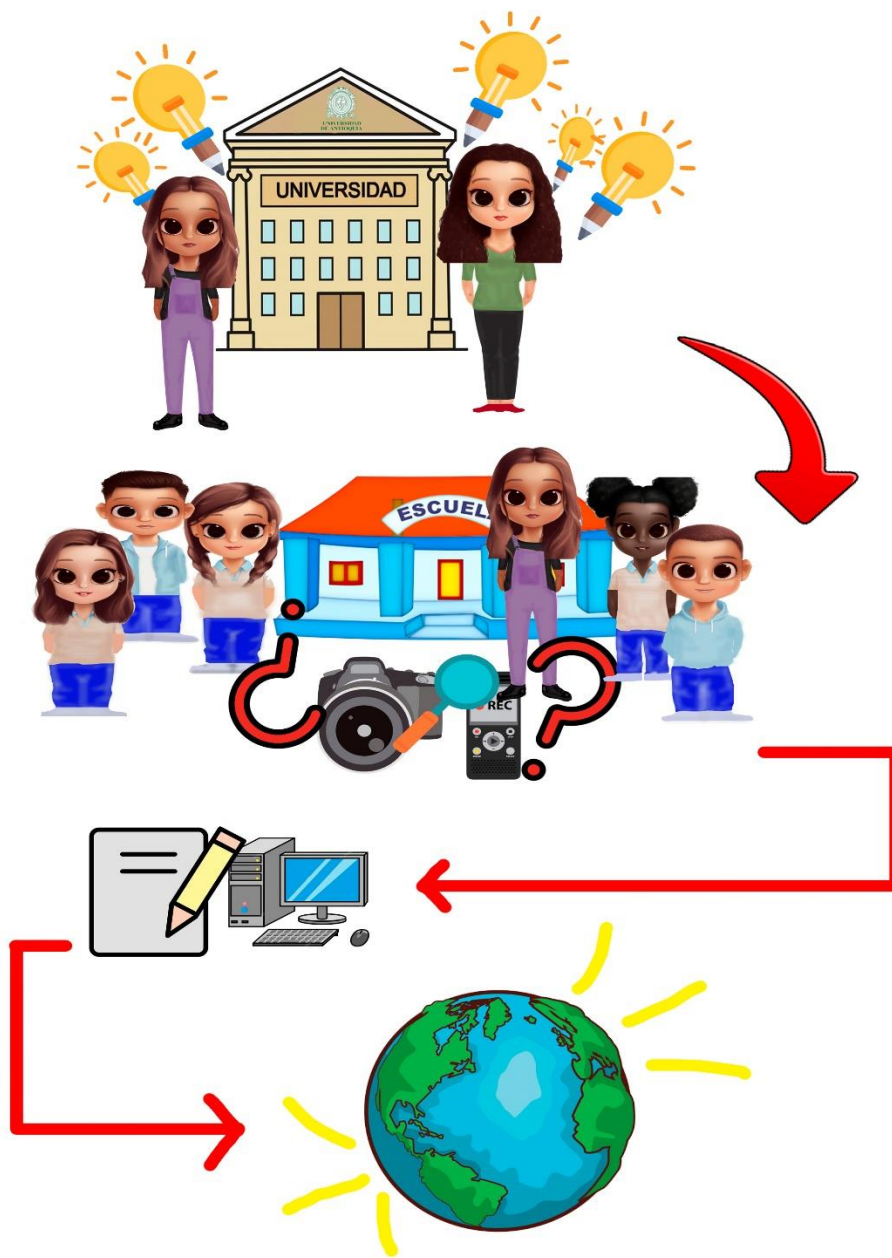
Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento Yo _____ libre, consciente y voluntariamente autorizo la participación del niño o la niña _____

Nombre _____ Firma: _____

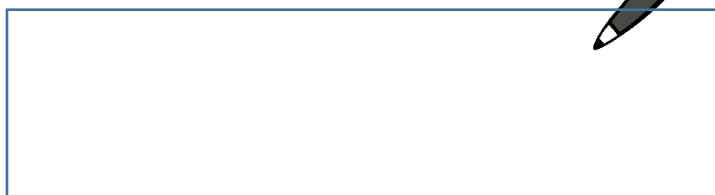
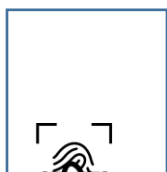
Cédula de ciudadanía #: _____

Parentesco con el niño o niña: _____

Anexo 2: Formato de Asentimiento para niños y niñas



ESPACIO PARA HUELLA Y FIRMA DEL NIÑO O NIÑA



Anexo 3: Propuesta para ponente: IV Congreso Internacional de Pedagogía.**Investigación, Desarrollo e Innovación. Corporación Universitaria Uniminuto****CONOCIMIENTO SOCIAL EN UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO
TRANSICIÓN****Yenny Johana Vanegas Arroyave****Estudiante Maestría en Estudios en Infancias****Dr Maribel Barreto Mesa****Asesora****Línea de investigación: Educación Infantil****Facultad de Educación****Universidad de Antioquia****yenny.vanegas@udea.edu.co****Resumen:**

La investigación: *Conocimiento Social en un Grupo de Niños y Niñas del Grado Transición* se ocupa del mundo social de ellos y ellas en la escuela, cualitativamente se acerca a la comprensión de sus experiencias. Particularmente, en este trabajo nos interesó reflexionar, cuestionar y analizar el proceso a través del cual los niños, las niñas y la maestra se construyen como seres sociales, y en este sentido, nos permitimos investigar las formas observables y narradas de ese devenir social, que ocurrió a partir de las imbricaciones entre los sujetos, las cosas y en un lugar culturalmente llamado escuela.

Palabras claves: conocimiento social, experiencias sociales, investigación con niños. Investigar la práctica docente.

Introducción

La cuestión del mundo social de los niños ha sido estudiada por profesionales de distintos campos del conocimiento. Sin embargo, este proceso aún es bastante complejo y parece que siempre resulta interesante descubrir algo nuevo sobre él.

Gracias a numerosas investigaciones y trabajos académicos hoy día disponemos de un amplio repertorio lingüístico para nombrar esto que por ahora nombraremos conocimiento social.

De manera general comprendemos el conocimiento social como la capacidad que le permite al niño representar el mundo y estructurar relaciones con otros, es decir, un proceso individual y colectivo que le permite construir representaciones sobre la realidad que le rodea, y a partir de estas representaciones leer e interpretar el mundo, un lugar simbólico y real que incluye los otros, las relaciones, los artefactos y las instituciones. De manera esquemática podríamos coincidir en decir que ese hacerse social se deviene en trayectos sinuosos a partir de los cuales el niño busca hacer parte de un grupo y configurar una cierta manera de actuar, ser y estar allí.

Desarrollo

En nuestro caso, revisamos investigaciones y literatura especializada para ampliar este concepto, y retomando elementos esenciales de lo que otros autores han nombrado como representaciones, imaginarios, concepciones, sentidos, actitudes, entre otros; acudimos a la noción de experiencia social, lo anterior para poner en el centro el conocimiento que el niño construye sobre sí, esto teniendo en cuenta que él dona de sentido su vivencia en la escuela, y lo hace a partir de los enunciados que elabora y los patrones de orientación que determinan su interacción con las cosas y las personas.

Esta investigación se sitúa en las fronteras de los nuevos estudios sociales de la infancia que nos muestran posibilidades para reconocer al niño como sujeto activo, interlocutor válido, capaz de expresar lo que piensa, necesita, lo que percibe y sabe sobre las cosas y los fenómenos que lo involucran.

Resultados Preliminares ²

Como resultado de un análisis acucioso de los resultados de investigaciones que involucran niños, y sobre todo de la lectura de las interacciones y la escucha atenta de los enunciados de

² La investigación aún se encuentra en desarrollo, por lo tanto, aún se están consolidando elementos con respecto al tema de investigación, por lo tanto, es posible que aparezcan otros puntos de reflexión.

los niños y las niñas del grado transición, se construyeron dos estrategias de indagación empírica: *palabralterar* y *Thaumazenizar*, estas provocaciones, podrían refundar lo que desde nuestra condición de adultos hemos nominado como asamblea y ritual, de estos últimos retomamos algunos elementos fundamentales: **la palabra** como una forma de alterar el mundo, **el juego**, como medio para representarlo y, **la acción destructiva y constructiva** para apropiarlo y transformarlo.

En términos metodológicos estas estrategias nos permitieron observar atentamente las experiencias sociales de ellos y ellas en la escuela, sus interacciones cotidianas, las formas de regular sus comportamientos, y los indicios de rutinas y gestos de solidaridad y apoyo mutuo.

Complementariamente la construcción de estas estrategias, permitió tomar conciencia del rol de la maestra como sujeto de la investigación, pues en el afán de comprender el mundo social de los niños, se reconocieron grandes dilemas para esa maestra que deviene investigadora

Anexo 4: Certificación como Ponente. Congreso UNIMINUTO



Imagen 13

Participación como ponente: IV Congreso Internacional de Pedagogía (Uniminuto)



**Anexo 5: Propuesta para ponente: III Congreso Internacional de Educación para la
Primera infancia. Universidad del Atlántico**

**Conocimiento social en un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Reflexiones
desde la maestra como sujeto en la investigación**

Autoras:

Licenciada Yenny Johana Vanegas Arroyave³

Dra. Maribel Barreto Mesa⁴

Línea Temática: Situación de los docentes en educación para la primera infancia:

Prácticas pedagógicas de los docentes e investigadores para el desarrollo de los procesos cognitivos, motores, emocionales y psicosociales de los niños y niñas en la primera infancia.

Resumen

Ésta ponencia se deriva de los resultados y reflexiones del proyecto de investigación: *Conocimiento social en un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad* inscrito en la línea de Educación Infantil de la Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia, el cual se ocupa de estudiar de manera cualitativa el mundo social de un grupo de niños y niñas.

Teniendo en cuenta el estado actual de los estudios sobre conocimiento social infantil, interesa en esta investigación reflexionar, cuestionar y analizar el proceso a través del cual los niños, las niñas y la maestra se construyen como seres sociales, y en este sentido, comprender las formas observables y narradas de ese devenir social que ocurre a partir de las imbricaciones entre los sujetos, las cosas y las instituciones.

³ Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, actualmente estudiante de Maestría en estudios en Infancias en la línea Educación Infantil de la misma Universidad. Maestra de educación infantil desde el año 2008. E-mail: yenny.vanegas@udea.edu.co

⁴ Doctora en Educación, Profesora vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Actualmente es asesora de la Investigación: *Conocimiento social en un grupo de niños de 5 y 6 años de edad*. E-mail: maribel.barreto@udea.edu.co

Como resultado de las interacciones con los niños y las niñas y la escucha atenta de sus enunciados, se construyeron dos estrategias metodológicas: *Palabrartear* y *Licencia para jugar*, estas provocaciones, se soportaron inicialmente en lo que la literatura especializada denomina como asamblea y ritual, y se refundaron para incluir los siguientes asuntos estructurales : **la palabra** como una forma de alterar el mundo, **el juego** como medio para representarlo y, **la acción destructiva y constructiva** para apropiarlo y transformarlo.

Además de las construcciones metodológicas anteriormente enunciadas, interesa mostrar en esta ponencia, lo que significó interactuar con los niños y acercarse a ese mundo social, esto en un ejercicio intelectual que implicó reconocer tensiones, alteraciones, y enigmas que surgen cuando se decide hacer investigación en un campo en el que cotidianamente actúas como maestra.

Palabras Claves: conocimiento social, experiencias sociales, investigación con niños, investigar la práctica.

Introducción

La investigación del mundo social infantil se asume como una experiencia que permite reflexionar sobre los actos cotidianos, los significados y las experiencias de todos los actores implicados, es intencionada, consciente y sistemática, en tanto le permite al adulto investigador cuestionar su práctica, interrogar las relaciones que construye con los niños y disponerse a producir conocimiento desde las narraciones, los enunciados, y las múltiples formas que ellos y ellas construyen para representar y apropiarse del mundo.

Pues bien, podría decirse entonces que el hacerse social implica una serie de trayectos sinuosos a partir de los cuales los individuos buscan hacer parte de un grupo y configurar una cierta manera de actuar, ser y estar allí: En un sentido amplio hacer y ser social implica construir

otras formas de interactuar más cercanas, más sensibles y más ajustadas a las condiciones de ese otro, hombre o mujer en sus primeros años de vida.

Así, investigar el mundo social de ellos y ellas, pone en evidencia un universo conjunto, a partir del cual se construyen relaciones y representaciones sobre las personas, los objetos y las instituciones.

Metodología

Se trata entonces de una investigación cualitativa con enfoque Fenomenológico Hermenéutico, apoyada en el autor Max Van Manen, que intenta develar los significados que subyacen a la experiencia.

Este estudio se realizó con un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años, ellos y ellas fueron escuchados y comprendidos como sujetos activos en la construcción del mundo social, agentes que interactúan de manera espontánea y regulada con los adultos, con sus congéneres y con las instituciones.

En esta investigación fue fundamental reconocer el rol del adulto como maestro investigador, esto es, tomar consciencia de una historicidad, reconocer y validar la cultura en la que se inscribe el objeto de indagación, los efectos de las experiencias previas y el compromiso que se adquiere de divulgar el conocimiento producido.

Resultados

Como resultado del análisis preliminar de los datos colectados, se presentarán a continuación algunos asuntos generales que seguramente motivaran otras discusiones

En primer lugar, interesa destacar que esta investigación permitió revisar el rol de maestra, y crear otras formas para trabajar e interactuar con los niños y las niñas, esto por supuesto desde la alteración consciente e intencionada de las rutinas cotidianas.

En segundo lugar, formular otras estrategias para la investigación y la interacción con niños implica reconocer la *palabra* como una forma de alterar el mundo, valorar *el juego*, como medio para representar el pensamiento y, reconocer **la acción destructiva y constructiva** que ejerce el niño cuando intenta apropiarse y transformar el mundo y las relaciones con los otros.

En tercer lugar, aclarar que la cuestión del mundo social de los niños nos pone de cara a nuestra praxis, a preguntarnos por el sentido de las acciones, a cuestionar las decisiones y observar atenta y respetuosamente las respuestas de los niños.

Finalmente, decir que, hacer investigación con niños y niñas nos posibilita fundamentalmente acercarnos a nuestra condición de adultos, a nuestras limitaciones y oportunidades para ser y estar con ellas y ellos.

Anexo 6: Certificado como Ponente Universidad del Atlántico



Imagen 14

Participación como ponente: III Congreso Internacional de Educación para la Primera Infancia

