



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**IMPLICACIONES PARA MAESTROS, NIÑOS Y NIÑAS DEL ACTO DE ESCUCHA EN EL
CONTEXTO DE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS DE LA I.E FE Y ALEGRÍA,
SECCIÓN LUIS AMIGÓ DEL BARRIO MORAVIA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

**LUISA FERNANDA ACOSTA CASTRILLÓN
ARLEDY EMILSE OSORIO GÓMEZ
LINA PAOLA RÍOS RESTREPO**

Asesor

GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO

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

Contenido

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Primera parte.....	5
Planteamiento del problema.....	5
Comunidad objeto de estudio.....	8
Objetivo principal.....	9
Objetivos específicos.....	10
Segunda parte.....	10
Búsqueda documental.....	10
Tercera parte.....	13
Marco teórico.....	13
Cuarta parte.....	17
Diseño metodológico.....	17
Quinta parte.....	23
Experiencia de campo: Análisis e interpretación.....	23
Conclusiones.....	38
Referencias bibliográficas.....	40
Anexos.....	42

Resumen

En el texto presentamos los resultados derivados de la investigación sobre las implicaciones que se pusieron de manifiesto en el acto intencionado de escuchar a niños y niñas en el contexto de las relaciones pedagógicas desde el enfoque biográfico-narrativo de corte fenomenológico-hermenéutico.

El trabajo de campo fue desarrollado con un grupo focal de catorce niños y niñas de los grados primero a tercero de primaria entre los 7 y 10 años de la Institución Educativa Luis Amigó del barrio Moravia de la ciudad de Medellín. En éste se utilizó la narrativa como camino para conocer cuáles son las consecuencias de una escucha genuina, propia de la pedagogía infantil, y qué acciones exige atender al otro reconociéndolo y otorgándole un lugar de importancia.

Dado que la escucha es un acto complejo que requiere algo más que el oído del oyente, este análisis nos permite proponer que cuando se escucha al otro genuinamente se produce una transformación en los sujetos, tanto en el que escucha como en el hablante, de donde se desprenden gestos y actos reveladores de una escucha real, un reconocimiento de la palabra que le da valor a las voces de los niños y niñas en un contexto en el que todo pareciera prescrito y prediseñado.

Palabras clave: Implicación, escucha, relaciones pedagógicas, niños y niñas, maestras.

Introducción

El presente informe de investigación fue el resultado de un proceso desarrollado en la I.E Fe y Alegría, Sección Luis Amigó del barrio Moravia de la ciudad de Medellín. En él está plasmado el camino trazado para responder a la pregunta sobre las implicaciones del acto de escucha en la experiencia vivida por maestros, niños y niñas en el contexto de las relaciones pedagógicas. Dicha pregunta surgió con la intención de evidenciar la importancia que tiene escuchar a los niños y niñas, quienes por diversas circunstancias no han recibido el reconocimiento y la acogida que merecen, y en muchos casos sus voces han sido acalladas para atender primordialmente las narrativas de los adultos.

El objetivo que planteamos para alcanzar nuestro cometido, se dirigió a analizar las implicaciones para las maestras en el acto de escucha a los niños y niñas en el contexto de las relaciones pedagógicas. Para lograrlo fue necesario indagar por las condiciones y saberes necesarios para generar espacios de escucha con los niños y niñas, y también examinar las conversaciones sostenidas con ellos y ellas, rastreando las implicaciones que se ponen en juego al escucharlos. El enfoque biográfico-narrativo de corte fenomenológico-hermenéutico fue nuestro método investigativo y aplicamos diversas técnicas e instrumentos para llevar a cabo el trabajo de campo, que tuvo por protagonistas las voces de 14 niños y niñas de primero a tercero de primaria.

El presente trabajo cuenta con cinco partes. La primera plantea cómo llegamos a la pregunta de investigación, una leve descripción de la comunidad con la que trabajamos y los objetivos perseguidos en la misma. La segunda parte está relacionada con la revisión documental que realizamos para determinar cuáles serían los nuevos aportes al campo de la pedagogía en materia de escucha. En tercer lugar, el proyecto delimita el marco teórico al que nos ceñimos para lograr una mejor comprensión del fenómeno que investigamos. La cuarta parte corresponde al

diseño metodológico. La quinta parte está dirigida al análisis e interpretación del trabajo de campo, donde se plasman algunas de los relatos de los niños y niñas. Por último, exponemos las conclusiones que arrojó la investigación, definiendo las implicaciones que encontramos en el trabajo de escuchar a los niños y niñas de la I.E Fe y Alegría, Sección Luis Amigó.

Primera parte

Planteamiento del problema

En nuestra experiencia formativa como licenciadas en pedagogía infantil, la investigación de corte cualitativo fue piedra angular en nuestro proceso. En dicha interpretación, el sujeto es comprendido desde su propia realidad, sus palabras, elucidaciones y descripciones adquieren un papel primordial y se abre camino a la sensibilidad y la subjetividad de los mismos. Sabiendo esto, la aproximación al saber ha abarcado estrategias, metodologías, técnicas e instrumentos que marcaron la ruta de trabajo, y casi culminando nuestro proceso nos encontramos con la investigación biográfico-narrativa.

Este nuevo método de investigación ha venido tomando mayor fuerza con el pasar de los días. Ha logrado legitimarse como un nuevo camino para producir saber; resignifica lo que se ha definido como conocimiento, al tiempo que motiva a repensar sobre lo que es importante conocer. De esta manera, esa nueva forma de investigación nos permitió una aproximación a las vivencias de los niños y niñas a través de sus narrativas. Sus experiencias, la forma como relataban los sucesos de su cotidianidad, su timidez o por el contrario la efusividad en sus palabras; logrando producir sensaciones que desde la lógica no podían ser explicadas.

Sabiendo esto, nos preguntamos: ¿Dónde queda la voz de los niños y niñas? ¿Qué tienen para decir, para denunciar, para compartir, los más pequeños? Pensamos que era necesario escuchar sus voces. Todos ellos tienen una voz que pocos reconocen, todos tienen una historia real, imaginaria o enigmática. Ellos son sujetos que requieren la escucha del otro como cualquier

sujeto, y la escuela no puede ser ajena a ello. Los adultos no podemos ser ajenos a lo que significa e implica escuchar a los niños y niñas, escucharlos en realidad, sin prejuicios ni censuras, ser escuchados en su propia voz.

Fue así, como pedagogas infantiles, que llegamos a inquietarnos por investigar sobre el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos que tienen algo que decir. Pretendimos privilegiar la escucha de esas voces infantiles en el contexto de las relaciones pedagógicas, y nos surgió la pregunta por: **¿Cuáles son las implicaciones que tiene escuchar a los niños y niñas? ¿Cuáles son las particularidades de la escucha de los maestros y maestras en el contexto de las relaciones pedagógicas?**

Sin embargo, lograr esta claridad sobre nuestra pregunta y objetivos de investigación, no fue tarea fácil. Para lograr este punto de partida fue necesario ir y venir sobre diferentes puntos problemáticos que, de una u otra manera, dieron paso al resultado presentado previamente. A continuación relataremos los avatares que atravesamos en la investigación.

Primeramente, gracias a recorridos realizados al Museo Casa de la Memoria recién inaugurado en la ciudad de Medellín, algunos documentales sobre la violencia en nuestro país, exposiciones y artículos que historiadores, artistas y periodistas han creado sobre la violencia y las masacres colombianas, tuvimos un primer acercamiento a la narración y los relatos biográficos como medio para denunciar los crímenes. Las cuestiones que coyunturalmente nos inquietaban, en un primer momento, tenían en el centro a los niños y niñas en cada uno de estos contextos marcados por el conflicto. ¿Dónde está su voz? ¿Qué piensan, dicen, gritan, ante lo que se vive? Fueron estas cuestiones las que permitieron un primer acercamiento a una propuesta de investigación, acerca de “Las violencias contadas por los niños y las niñas”, sin embargo, este fue solo un primer trazo a lo que sería la investigación final.

Así, en esa continua búsqueda, nos encontramos con el malestar constante de la poca visibilidad de las voces de los niños y niñas respecto a sus sentires sobre la violencia. Con esto en mente nos valimos de construcciones teóricas y metodológicas presentadas por diversos investigadores del campo biográfico-narrativo como medio que nos permitiera identificar la importancia de la narrativa y diseñar estrategias de cómo implementarla también con los niños y niñas. Esto se dio en un contexto donde los adultos han permanecido como foco de atención y los más pequeños fueron poco visibilizados como fuentes de experiencia sobre los 50 años de violencia que ha azotado a Colombia. Fue así como surgió la pregunta por: ¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre las múltiples violencias emergen a través de los relatos de algunos niños y niñas de la I.E Francisco Miranda?.

Con esta pregunta y sin conocer el contexto que investigaríamos, empezamos a cuestionarnos por la objetividad del interrogante y la forma como nos acercamos a ella. Si bien la violencia es un ámbito que ha tocado profundamente la población de nuestro país, nos inquietó el hecho de saber que accederíamos a un proceso de investigación movidas por un prejuicio, pues no teníamos un diagnóstico certero sobre la problemática en esta institución educativa, en cuyo caso estaríamos incurriendo en juicios a priori sin fundamento en la vida real.

El paso por la memoria histórica nos hizo re-pensar el lugar que tienen los niños. En todo este marco, el registro histórico demostraba que durante las últimas seis décadas Colombia se ha caracterizado por ser un país en situación de conflicto. Al mismo tiempo pudimos constatar las palabras de Pablo Gentili, quien comenta sobre el lugar que adquieren los niños y niñas en medio del conflicto, quienes aún sin entender el por qué de dichas situaciones, se ven profundamente afectados por una guerra que los recibió y de la que muchos no logran salir con vida: “Las principales víctimas de todo conflicto armado son los niños y las niñas. Son ellos quienes pagan las consecuencias más dolorosas de guerras producidas por un odio cuya herencia reciben como un legado de dolor y desconsuelo” (Citado en El País, Madrid, 28-07-2014).

Todo lo anterior nos llevó a preguntarnos: ¿Qué lugar tienen las nuevas generaciones en el mundo cuando hay una apuesta por la guerra? Es inadmisibles que sea preferible invertir en comprar armas que invertir en la educación, o fortalecer instituciones a favor de la guerra, mientras que escuelas u otras instituciones de formación y de cuidado enfrentan una crisis que los está llevando a su desaparición. Aun así, sin definirnos por un tema que recogiera nuestros intereses como maestras y una problemática de gran influencia para la infancia, continuamos nuestra búsqueda apoyadas en la memoria histórica. Encontramos que los registros narrativos han tenido como foco de atención a los adultos. Aclaramos que no intentamos invalidar la narrativa de los adultos, sino que intentamos mostrar que los niños han quedado invisibilizados en ésta problemática.

Teniendo como base la información estudiada previamente, y conociendo un poco el lugar que los adultos le hemos otorgado a los niños y niñas durante tanto tiempo, nos cuestionamos: ¿Por qué se les atiende en último lugar a los niños y niñas? ¿Por qué es tan complejo escucharlos? ¿Qué implica esa escucha? ¿Por qué se le hace tan difícil a la escuela darles lugar a la palabra al niño y la niña? ¿Qué efectos se produce en el estudiante cuando un maestro lo escucha? Fueron estas cuestiones las que contribuyeron a definir la nueva pregunta de investigación y un nuevo camino por explorar.

Comunidad objeto de estudio

Contando con una pregunta que conjugaba a satisfacción nuestro abordaje teórico, con nuestro interés particular, el camino no fue sencillo; debimos sortear una nueva variante. El centro de práctica donde desarrollaríamos la investigación cambió en tres ocasiones por motivos ajenos a nuestra voluntad; no obstante, cualquier lugar donde pudiéramos tener un encuentro entre niños, niñas y maestras podría ser un lugar propicio de investigación. Fue así como se definió la I.E Fe y Alegría sección Luis Amigó, como lugar para desarrollar el trabajo de campo.

Esta institución ubicada en el barrio Moravia de la ciudad de Medellín, produjo en nosotras diversas emociones. Hubo sentimientos encontrados entre el miedo y la alegría de iniciar una nueva etapa de nuestra formación, ya no como ejecutoras de proyectos que otros pensaban, ahora éramos nosotras las que proponíamos el camino. Antes de llegar al barrio, pensábamos que era un sector peligroso, prisioneras de la imagen sesgada que los medios de comunicación habían presentado hace unos años. Para nuestra sorpresa las cosas no resultaron ser así. Por el contrario, nos aventuramos a desplazarnos desde la Universidad de Antioquia hasta llegar a nuestro lugar de destino la I.E Fe y Alegría sección Luis Amigó. Al llegar, nos encontramos con una puerta donde mujeres y hombres esperaban la salida de los estudiantes.

Niños, niñas y adolescentes salían y entraban de forma rápida a saludar a sus acudientes y profesores. Lo primero que hicimos fue preguntar por nuestro contacto, la rectora Margarita León, y allí en medio de todas las aulas nos esperaba un grupo de profesores prestos a escuchar nuestra propuesta. Como buenos anfitriones estaban atentos a lo que propusimos, las preguntas no se hicieron esperar, y se generaron discusiones que sirvieron de faro en la selección de la población con la que investigaríamos y el diseño para los encuentros con los niños y niñas. Ese día definimos que los encuentros con los niños y niñas estarían ligados a los tiempos programados por la institución, ya que no podíamos citarlos en un horario diferente al de su jornada académica por diferentes razones.

Objetivos

Objetivo principal:

Analizar las implicaciones de las maestras en el acto de escucha a los niños y niñas en el contexto de las relaciones pedagógicas, a partir de conversaciones sobre aspectos que resultan significativos para ellos

Objetivos específicos:

- Indagar por las condiciones y saberes necesarios para generar espacios de escucha con los niños y niñas en el contexto de las relaciones pedagógicas.
- Examinar las conversaciones sostenidas con ellos y ellas, rastreando las implicaciones que se ponen en juego al escucharlos.

Segunda parte

Búsqueda documental

El recorrido que realizamos en el proceso investigativo, nos permitió el acercamiento a la narrativa desde autores como Gabriel Murillo, Buen Comienzo, McEwan y Egan, Joan Carles Mèlich, Fernando Hernández, Carla Helena Fernandes, Rosvita Kolb-Bernardes, Max Van Manen entre otros. La violencia fue una categoría que estuvo presente y pudimos abarcarla desde manifestaciones artísticas y literarias, así cómo las técnicas e instrumentos afines a la investigación biográfico-narrativa.

La consulta documental desarrollada para el diseño de este proyecto investigativo estuvo enfocada en el conocimiento de investigaciones sobre la escucha, los niños y las relaciones pedagógicas. Estas consultas las realizamos en los sistemas de biblioteca de las Universidades de Antioquia y de la Salle en el catálogo de materiales de acceso público, OPAC, y en el buscador google y google académico en búsqueda avanzada.

La búsqueda de documentos sobre las implicaciones que tiene escuchar a los niños es un asunto complejo, si bien la escucha en cuanto a competencia comunicativa es abordada con frecuencia en la escuela, las implicaciones que ella tiene en las relaciones pedagógicas no han sido objeto de investigación. Citaremos a continuación algunos de los hallazgos de documentos con relación a la escucha en la escuela.

El primer documento abordado fue una investigación realizada en el año 2010 por Gloria Helena Fonseca en la ciudad de Bogotá-Colombia quien caracterizó las formas de escucha y los ambientes de aprendizaje en que se desarrollan los cursos de primero de primaria de una institución educativa. Se rescata el acto comunicativo como esencial para los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como premisa que “La escuela ha centrado su interés en los procesos de lectura, escritura (en el nivel de producción) y discurso, generando pocas estrategias para favorecer la escucha como factor primordial para la comprensión”. (Fonseca, 2010, p.9).

La investigación arrojó resultados en cuanto a las configuraciones de ambientes de aprendizajes y qué estrategias de escucha se perciben de acuerdo a esas configuraciones. Ésta hace énfasis en que la escucha ha sido un tema invisibilizado y poco investigado en la escuela, razón por la cual se justifica explorar y reflexionar sobre las situaciones en la vida escolar en las que se revela que cuando se escucha es necesario reaccionar en lo escuchado como una muestra de responsabilidad por parte del profesor. (Fonseca, 2010, p.75) Esta investigación se relaciona estrechamente con los objetivos que perseguimos en nuestro proyecto, no obstante, a diferencia de la nuestra, la narrativa no es usada como método de investigación.

El segundo documento encontrado en nuestra consulta fue “La importancia de la escucha en la comunidad educativa”. Edelmira Ángel Álvarez de la Universidad de la Sabana comienza aludiendo a que se le ha prestado bastante atención a tres de las cuatro habilidades educativas: leer, hablar y escribir, invisibilizando si el hombre sabe o no escuchar. Deriva de allí que para favorecer la comunicación es necesario escuchar eficazmente. En las relaciones de enseñanza y aprendizaje no es únicamente el maestro o el estudiante quienes imitan o simulan escuchar, son también los padres, las familias que parecen simular hacerlo. Sin embargo, dice la autora, los profesores y directivos “Son los primeros responsables de que la escucha eficaz posibilite el entendimiento mutuo y contribuya a la armonía en las relaciones interpersonales dentro de la comunidad

educativa”. (2001, p.12) Nuestra investigación estuvo dirigida primordialmente a la escucha de las voces de los niños.

La tercera fuente consultada es un artículo llamado Escuchando a niños, niñas y jóvenes, la cual que hace parte del libro *Mapas de vulnerabilidad, riesgos y oportunidades (MVRO)*, desarrollado en el año 2004 y tiene por autoras a Luz Elena Patarroyo López y Beatriz Céspedes Sastre. En este documento se plantea la premisa de que los niños, las niñas y los jóvenes deben ser escuchados tanto como sus padres, madres, cuidadores y los miembros de las instituciones gubernamentales, no gubernamentales y de base comunitaria, de manera que se pueda identificar factores que inciden en el reclutamiento forzado en Colombia, la vinculación de los niños, niñas y jóvenes a grupos armados ilegales y los factores protectores en sus contextos más cercanos.

El artículo tiene como objetivo general presentar la metodología para la elaboración de Mapas de Vulnerabilidad, Riesgo y Oportunidades de modo que sea una estrategia preventiva que minimice las posibilidades de que la infancia y los adolescentes ingresen a grupos al margen de la ley. Ahora bien, dicho trabajo presenta el elemento clave de la escucha, pero este no está enmarcado en el contexto de las relaciones pedagógicas, que es el marco de interés que convoca nuestro trabajo.

La última fuente documentada se denomina Las voces de niños y niñas sobre la moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política, desarrollada por Carlos Valerio Echavarría Grajales y Eloísa Vasco Montoya y publicada la 2da Edición en el año 2013 en la ciudad de Bogotá. El propósito central de este trabajo fue escuchar cuidadosamente las voces de niñas y niños sobre asuntos relacionados con la moral. Los niños y niñas realizaron descripciones sobre lo bueno, lo malo, lo justo, marcada por sus perspectivas y sus experiencias cotidianas. El texto maneja una perspectiva pedagógica y reconoce la influencia del contexto social sobre los niños y niñas. Desde un análisis de la moral y la ética, el texto evidencia que le otorga importancia a las voces de los niños y niñas, invitan a un trabajo de escuchar lo que ellos tienen para decir desde un

tema específico, si bien es un trabajo que tiene estrecha relación con nuestra pregunta problematizadora, difiere de ella en que el escuchar a los niños no requiere un pretexto, sino que es imperativo pedagógico.

Tercera parte

Marco teórico

Para llevar a cabo la investigación consideramos pertinente abordar algunos conceptos que favorecen la comprensión de lo que perseguimos en el proceso. Un primer término a abordar es el de **narrativa** entendida como un nuevo camino para construir conocimiento en la investigación educativa, que posee conceptos y miradas propias, pero que también favorece la recolección de información. Muy ligado al concepto previo, consideramos importante los **relatos de vida** y también **las biografías**, reconociendo que ambas son diferentes. Un tercer concepto es **la conversación** como medio en el que emergen pensamientos, saberes, experiencias. Como cuarto concepto que implica reconocer al otro está **la escucha**, palabra clave en la pregunta y articulador de la investigación, y por último, **relaciones pedagógicas** donde emergen y convergen los anteriores.

Para justificar la elección de este marco teórico afirmamos que gracias a diversas experiencias desarrolladas en diferentes lugares del mundo, el contexto colombiano se ha visto permeado por un enfoque investigativo que otorga un nuevo valor a la palabra y la experiencia del hombre. Dicho enfoque se ha volcado sobre las biografías, los relatos y la narrativa de los sujetos como metodología fundamental de trabajo, evidenciando un viraje humanista y centrado en la formación del sujeto como tal.

El amplio recorrido realizado por el profesor Gabriel Jaime Murillo, y la revisión documental que ha llevado a cabo en lo que respecta al enfoque biográfico narrativo y a las posibilidades del mismo en educación, ha favorecido la difusión de textos e investigaciones acordes al tema de las narrativas. Dentro de dicho recorrido podemos tener en cuenta las anotaciones de Connelly y Clandinin, citados por el maestro Murillo en su texto Retratos de familia y escuela, donde mencionan:

Entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y nombra también los patrones de investigación que han de ser usados en el estudio. Para preservar esta distinción usaremos un recurso razonable y ya bien establecido de llamar 'historia' o 'relato' al fenómeno y 'narrativa' a la investigación. (2004, p. 67)

Antonio Bolívar, pionero en el desarrollo de la narrativa como paradigma, también se apoya en Connelly y Clandinin para definir la narrativa. También son citados por Bolívar para identificar las formas como puede emplearse la narrativa, Así, nos encontramos con que ella puede usarse en un triple sentido, así

(a) El *fenómeno* que se investiga (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado); (b) el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos); e incluso (c) el *uso* que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover -mediante la reflexión biográfico-narrativa- el cambio en la práctica en formación del profesorado) (2001, p.15)

Sabemos entonces que al hablar de narrativa, no nos referimos a uno solo de sus sentidos sino que podemos retomarla como narrativa misma cuando es un relato oral o escrito. Por otro lado y muy ligado al término narrativa, en nuestra investigación nos encontramos con los conceptos biografías y relatos de vida. Para hallar la diferencia entre estos conceptos, Bolívar comenta que la lengua inglesa y la lengua francesa permiten identificar de forma más clara, la

distinción entre relatos de vida y biografía. En francés **récits de vie**, en inglés **life story** y en castellano **relatos de vida**. Los tres refieren a una narración autobiográfica, una autobiografía como una “narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores” (2001, p.28). Una característica muy significativa de este tipo de narrativa es que el relato de vida es tal y como es contado por el personaje que la ha vivido, es su reconstrucción, lo que su experiencia le ha permitido crear.

El mismo autor comenta seguidamente que el concepto **biografía** es equivalente a **life history** -en inglés- y a **histoire de vie** -en francés-. Ésta es una elaboración por expertos, siendo estos biógrafos o investigadores como estudio de caso de la vida institucional o personal, que pueden presentarse, elaborarse y analizarse de diversas formas. Al igual que el concepto relatos de vida, las biografías poseen un aspecto significativo que cabe mencionar: se pretende lograr un carácter objetivo, por ello se usan otros documentos como fuentes documentales, transcripciones relacionadas con la vida en cuestión o también los testimonios de otras personas.

Reconociendo la diferencia entre estos dos conceptos y su relación con la narrativa, procedimos a preguntarnos: ¿qué significa conversar con el otro? La conversación es un acto de ver en el otro la propia historia, como dice Arfuch, citada por Salinas y Murillo “Hablar no solo para, sino por otro”. (2010, p. 27 en 2013:8). Hablar para acoger y ser acogido, hablar para que el acto mismo de conversar sea un acto de hospitalidad con el otro, hablar para generar empatía, [conversar para reunir] una variedad de experiencias, de historias de vida propias y de otros, de significados, recuerdos, creencias, [porque] conversar da lugar no sólo a la narración, sino también a una reflexión de ello. Estos investigadores afirman también, en la página ocho de su texto, que la conversación genera interacciones reflexivas con el otro que participa dando paso a lo que es denominado: entrevista hermenéutica.

Cuando se conversa, propone Claudia Velásquez, "La palabra dicha no agota todo el querer decir que puede habitar a un ser humano; hay un decir que no alcanza a la palabra dicha". (2013, p. 4) Porque en la conversación no se dice todo. La tarea de interpretar implica un acto complejo, es necesario identificar eso que no se dice pero que podría estar implícito, por ejemplo, un rostro sonrojado trae palabras que no son pronunciadas, una lágrima recorriendo una mejilla cuenta una historia, e incluso el mismo silencio también habla.

Es sabido que la conversación implica necesariamente que haya un otro que escuche y preste sus oídos a la palabra dicha, que encuentre en lo dicho un significado que nombre, evoque o produzca "algo" que lo motive a escuchar verdaderamente, algo que reúna tanto al hablante como al oyente de manera que cada uno desempeñe un papel de importancia en la conversación. Claudia Velásquez (2013, p.3) postula cómo el sentido de lo que se habla o se dice no reside sólo en quien lo produce, más bien éste cobra sentido en quien lo escucha. Por tanto el oyente tiene un lugar de co-responsabilidad en la comprensión.

Al igual que Christoph Wulf (2002, p.6) pensamos que todos aquellos alrededor de la infancia, sobre todo los maestros, deben ser aquellos que presten sus oídos para escucharla puesto que la relación pedagógica exige una relación intercambiable, donde el estudiante es un sujeto con el derecho de actuar dentro de la relación pedagógica que debe descansar sobre la confianza. Las relaciones pedagógicas son un encuentro entre dos o más que permiten la transferencia, según Wulf, ellas requieren la confianza entre el adulto y el joven, sea en el proceso educativo, interactivo o comunicativo. Cuando hay confianza se produce un clima positivo, una mejor relación e intercambio de significados y por supuesto, mejores condiciones para el aprendizaje.

Antanas Mockus también habló sobre la confianza en una entrevista concedida a Gabriel Jaime Murillo en el ciclo de foros y conferencias: Ley General de Educación, 20 años: "No hay mejor confianza que la confianza suscitada por la complejidad de una situación y acertada en la elección de las personas en que se confía". Menciona que las personas necesitan otras personas en

las que tienen que confiar ciegamente, porque uno no puede andar obsesionado con la honestidad del otro, sino que hay que estar seguro de esas personas, eso sí, hay que construir confianza, permitir que el otro pueda trabajar y confiar en que puede generar algo bueno, dejar de lado el dicho “piensa mal y acertarás”, transformarlo en “piensa bien y acertarás”.

Es necesario reconocer que la escuela es un lugar donde emergen no sólo teorías, conocimientos de lo objetivo y leyes, la escuela es también un lugar de interacción entre sujetos, sentimientos, pensamientos y actitudes, es además un lugar de lo interno, de lo que pasa en los sujetos, es un lugar en el que el estudiante puede ver al maestro, y lo más magnífico, identificar qué lugar ocupa en la vida de su mentor. Por ello que las relaciones pedagógicas están basadas en el reconocimiento, implica ver al otro como un sujeto de saber, con el que se aprende, del que se aprende y con quién se aprende.

Escuchar y reconocer no son tareas sencillas, hay palabras que es mejor no haber escuchado y niños o niñas que ponen murallas para evitar ser mirados, por eso nos preguntamos por las implicaciones de escuchar, porque “es un retorno a aquello que es común, pero que olvidamos hacer, porque es un acto de cortesía y hospitalidad donde se brinda una invitación al que recién arriva a nuestro mundo” (Murillo, 2002, p.39)

Cuarta parte

Diseño metodológico

La investigación se llevó a cabo con un grupo focal de catorce niños y niñas de los grados primero a tercero de primaria con edades que oscilan entre los 7 y 10 años de la Institución Educativa Luis Amigó perteneciente al movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría. El grupo focal se seleccionó teniendo en consideración la

diversidad de características como: género, nivel académico, estrato socioeconómico, edad y el criterio sugerido por las y los maestros cooperadores.

Para consolidar el análisis investigativo acudimos a la interpretación cualitativa, aprovechando la utilidad que da a la investigación en educación a fin de conocer la construcción de la realidad. Desde esta perspectiva hay una visión humanista que no impone miradas previas, favorece la producción de datos descriptivos, contempla el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, comprendiendo a los sujetos dentro del marco de referencia de ellas mismas, sin extraerlos de su realidad. Abre posibilidades a la sensibilidad, reconoce la validez de todas las perspectivas en las que las personas interpretan lo que sucede, procurando no generar efectos de predisposición o imposición de creencias o puntos de vista, y eso es lo que buscamos en nuestra investigación.

Asumimos como punto de partida que el estudio fenomenológico hermenéutico mediado por las narrativas, nos permite conocer el punto de vista de los sujetos, por “su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares” (Ayala, 2008, p. 410). Van Manen (2003, p.28) también amplía las características de los estudios fenomenológicos señalando que estos son “intentos sistemáticos de descubrir y describir las estructuras de significado interno de la experiencia vivida”, partiendo del análisis e interpretación de la “situación” que inquieta al investigador. Por tanto, es necesario determinar el fenómeno a analizar, reflexionar en torno a lo que significa cada aspecto de éste y describirlo; de modo que el ejercicio de escritura en la investigación fenomenológica requiere de principal atención, cuidado y descripción

Mediante la hermenéutica pretendemos “Descubrir el significado que no se manifiesta de inmediato a nuestra intuición, analizándolo y describiéndolo. Los intérpretes tienen que ir más allá de lo que se da de manera directa. Sin embargo, al intentarlo, han de usar los presupuestos ordinarios y cotidianos como claves de significados que no se dan, al menos no de manera

explícita”. (Omery y Zichi, 2003, p. 171) Lo que implica que mediante los métodos de recolección se recopilen los diferentes puntos de vista desde los cuales cuentan y relatan acontecimientos de su vida.

Respecto a la íntima conexión entre estudio de caso e investigación biográfico-narrativa, Bolívar presenta una sutil explicación que muestra como una lleva a la otra, y cada cual encuentra apoyo para producir conocimiento en el proceso de indagación:

Un estudio de caso, al buscar la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización, suele adquirir -tanto en su proceso de investigación como en el informe- la forma de una investigación biográfico-narrativa. Por su parte, la investigación biográfico-narrativa se focaliza igualmente en casos ejemplares o singulares, y se configura como estudio de caso en la medida en que pretende desvelar un contexto de vida (individual o grupal) específico. (2002,p.561)

Fue la revisión realizada a la teoría de Antonio Bolívar lo que nos permitió lograr esta claridad en nuestro proyecto. Supimos que además de trabajar desde la interpretación cualitativa de corte fenomenológico, nuestros informes biográfico-narrativos hacían las veces de estudio de caso puesto que presentamos información con características y detalles sobre el grupo de estudio, tanto que los registros, descripciones de los contextos y voces de los mismos sujetos fueron un eje fundamental en la producción de la investigación

Por otro lado, con el fin de recopilar y registrar la voz de los niños y niñas, definimos algunos métodos e instrumentos de recolección de información, estos fueron: entrevistas conversacionales, notas de campo de las observaciones realizadas, fotografías y registros o evidencias físicas de las construcciones gráfico-plásticas -sea dibujos, textos, manualidades- realizadas en las sesiones de encuentro.

Teniendo en consideración las características de la población, creímos necesario utilizar estrategias diferentes a las aplicadas en la investigación con adultos; para este caso acudimos a adaptaciones de lo que serían entrevistas genéricas, dando lugar a múltiples alternativas que lleven a considerar la proposición de Van Manen (2003, p.12) En relación con la escucha atenta y el registro sistemático para develar sentidos y significados, puesto que “El lenguaje crea y describe un mundo de la vida intersubjetiva”.

Con las entrevistas conversacionales buscamos propiciar espacios donde los niños y niñas conversaran y se expresaran de forma espontánea en un ambiente de confianza sobre lo que les gusta y disgusta, lo que viven, experimentan, lo significativo, teniendo en cuenta que sus palabras no serían juzgadas, señaladas o rechazadas, puesto que "Si el sentido de un discurso, de lo que se dice, reside en quien lo escucha y no en el que habla, subraya el lugar de responsabilidad del oyente dado el poder que este lugar le otorga; el oyente, que bien puede ser el maestro, el padre, en fin, un adulto para un niño o joven hablante". (Velásquez 2013, p. 3) Estas entrevistas tienen estrecha relación con la entrevista hermenéutica en la que tiene lugar una interacción reflexiva con el otro participante mediante anécdotas, recuerdos de incidentes claves, analogías que emergen en sus relatos narrativos (Salinas y Murillo 2013, p. 8).

Con las notas de campo de la observación participante realizada, registramos ausencias, presencias, gestos y palabras implícitas o explícitas en las conversaciones, actividades, narraciones y relatos de niños y niñas, con el fin de retratar con profundidad a cada sujeto. Las notas de campo nos ayudaron a recordar expresiones no verbales de sentimientos, y también a definir quién interactuaba con quién. Nos permitieron además, comprender cómo los participantes se comunicaron entre ellos, de manera que la observación participante nos sirvió como una forma de incrementar la validez del estudio, para ayudarnos a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio.

Apoyadas en Salinas y Murillo (2013, p. 15) consideramos la observación participante en esta investigación como un “procedimiento de análisis de primer orden, atento a captar hasta el más sutil de los detalles que contribuya a discernir el sentido de por qué se hace lo que se hace” en cada uno de los encuentros con los niños y niñas. Esta observación implicó poner atención tanto a las acciones y respuestas del grupo focal, como a las acciones e implicaciones que cobraba nuestra presencia en cada encuentro. La descripción narrativa de lo que aconteció en los encuentros fue una manera de analizar la forma como se investiga y la investigación en sí misma.

Por otro lado, Eisner (citado por Salinas y Murillo, 2013, p.15-16) denomina otra estrategia implementada en la investigación, esta es la mirada epistémica. Tener una mirada aguda sobre los acontecimientos resultó vital para captar e interpretar los hechos de los encuentros, para adquirir saber, un “Tipo de saber obtenido a través de la vista, una mirada capaz de referirse a todos los sentidos y cualidades a las cuales son sensibles [poniendo el acento] en los rasgos inmediatos e imprevisibles que caracterizan las situaciones educativas, además de los más seculares rasgos de uniformidad y normalización, [...] reveladora de las minucias de que está hecho el monótono transcurrir de los días en las escuela”. Esos días que atravesados por una mirada epistémica brindaron datos e información relevantes para la investigación. Esta mirada queda en la mente y los hechos hacen eco al momento de la sistematización de los datos.

Del mismo modo, como se mencionó previamente, en la investigación usamos una estrategia denominada grupo focal. Esta dinámica de trabajo favorecía la conversación e interacciones más cercanas entre niños, niñas y maestras. En el campo investigativo es denominado también como grupo de discusión, definido en términos metodológicos como “un proyecto de conversación o diálogo entre varias personas a través del cual se hace posible rescatar el análisis de los discursos y de las representaciones simbólicas relacionadas con un fenómeno social determinado”. (Salinas y Murillo, 2013, p. 11)

Ahora bien, apoyadas en Van Manen, encontramos tres posibles modos para analizar la información recolectada. El primero es una aproximación de *lectura holística*, mediante la cual se busca el significado fundamental del discurso que se analiza de forma global o integral. También está la *aproximación selectiva*, en la que rastrean aspectos particularmente esenciales emergentes o reveladores del fenómeno o la experiencia que se describe. Y finalmente se presenta la *aproximación detallada*, acá es importante mirar cada frase de manera aislada, y preguntarse ¿Qué revela esta frase? (Van Manen, 2003, p. 108-111) Teniendo esto presente consideramos que cualquiera de los modos podría ser útil a la hora de interpretar la información, de manera que, según el caso, usáramos la más adecuada.

En cuanto a las consideraciones éticas a tener presente en nuestro trabajo de campo, presentamos -previo a los encuentros- un formato de consentimiento informado a los acudientes de cada uno de los niños y niñas partícipes de la investigación, exponiendo las implicaciones de uso y tratamiento de la información recolectada y registros de audio, narrativas escritas y dispositivos gráfico-plásticos producidos en las sesiones, a fin de que los acudientes autorizaran la publicación y divulgación de esa información en el informe de investigación. Además, fue primordial contar con los permisos institucionales sobre el manejo de espacios y disponibilidad de tiempo para los encuentros con los niños y las niñas, clarificando que el grupo focal no servirá de apoyo ni de acompañamiento a las actividades curriculares establecidas por cada uno de los maestros; estos encuentros serían autónomos e independientes a la programación académica planeada por cada maestro.

Con todo lo anterior quedó delineada nuestra metodología y la forma como llevamos a cabo nuestro trabajo de campo, tuvimos presentes apoyos teóricos para fundamentar nuestro accionar, al tiempo que dirigimos la investigación hacia nuestro interés primordial: conocer las implicaciones de escuchar a los niños y niñas en el contexto de las relaciones pedagógicas.

Quinta parte

Experiencia de campo: Análisis e interpretación

Conocer los rostros de los niños ha sido siempre una de las cosas más emocionantes que los maestros vivimos el primer día de clase. Conocer sus rasgos, escuchar el tono de la voz, ver su tamaño, son las primeras cosas que identificamos en la sesión que da partida a todo un trabajo de investigación. Recorrimos salón por salón reuniendo los niños y niñas que nos acompañarían en las sesiones de nuestro trabajo. Unos maestros entusiasmados afirmaban estar contentos por la oportunidad de ser parte, otros sin decir nada, llamaban a quienes iban a participar de nuestra experiencia. Recibimos el primer día 16 niños y niñas de los grados primero a tercero.

El primer encuentro fue con un niño -Juan Pablo- y una niña -Wendy- ambos del grado tercero, que se dirigían a su clase de educación física en las afueras de la institución, los dos con cara de asombro fueron llamados por el profesor a esperar dentro de la institución con nosotras, tres desconocidas que esperábamos acogerlos. Al preguntar sus nombres, lo primero que dice Juan Pablo es: ¿quiénes son ustedes? Con su oído atento, luego de la respuesta, su rostro fue transformándose, por ende encontramos que escuchar implica una **transformación**, del otro y de sí mismo, de pensamiento, de actitud y hasta de gestos. Ahora al escucharnos, Juan Pablo se mostraba con más interés en las actividades que él, su compañera y otros niños de diferentes grados, habrían de realizar semana tras semana.

Luego de tomar el descanso, el cambio de actitud de Juan Pablo y de Wendy fue enorme, estuvieron muy contentos, cuando se les propuso escribir, fue el momento de mayor alegría para todos. Un dato a rescatar de la interacción con Wendy fue que luego de mostrarse apática y desinteresada por nuestro trabajo, tuvo un detalle con cada una de nosotras, nos regaló una panelita de coco de las que reciben en el restaurante, todas pensamos en no aceptarla, tratando de cuidar su nutrición, ella insistió y nos mostró que tenía muchas más... entonces procedimos a recibirla.

Por otro lado, en un primer intento por reconocer sus voces, los invitamos a participar en un juego de concentración que los invitaría a escuchar a sus compañeros y nos invitaría a nosotras a escucharlos a ellos y a nosotras mismas. Juan Pablo, Wendy, Juan Manuel, Zairy. Uno a uno fueron diciendo y repitiendo los nombres de sus compañeros, procediendo a realizar las actividades en las que no todos se sentían a gusto, unos tímidos todavía, con personas que no conocían guardaban para sí sus palabras, otros con su mente en la clase de educación física no querían estar en este lugar. Sin embargo, todo empezó a tornarse diferente, el segundo momento que fue dado luego del descanso los niños y niñas que decidieron participar llegaron con voluntad propia, en un ambiente más familiar comenzaron a expresarse, así fuimos escuchándolos uno a uno.

Nos dimos cuenta que la escucha está influenciada por un ambiente, ambiente que se crea entre los participantes y no únicamente por las expectativas creadas por los investigadores o docentes. En un ambiente más cercano los niños y niñas comenzaron a dejar fluir sus voces, hablaban, dibujaban, escribían. La herramienta que utilizamos para generar este ambiente fue una bitácora, una creación manual elaborada con hojas iris superpuestas que, gracias a un creativo doblez, formaban un cuadrado que cerraba delicadamente con una cinta ilusión. Con este detalle buscábamos demostrarle a cada niño que era importante y que cada bitácora era una representación simbólica de sus vidas, pues en ellas quedarían grabadas sus experiencias.

De esta primera sesión los relatos de Juan Manuel cautivaron nuestra atención, por su seguridad en el discurso sobre la guerra cuando menciona porqué le gusta jugar con sus soldados, lo que nos lleva a preguntar por las fuentes de los discursos que habitan a los niños y las niñas. La conversación con Juan Manuel se retomó la segunda sesión y registramos lo siguiente:

-Juan Manuel: a mi me gusta mucho hablar de mis soldados

-Investigadora 1: ¿Qué te gusta de los soldados?

-Juan Manuel: que tiene, que tiene, que son a veces guerreros, trabajan por la paz y siempre van con el corazón de ganar.

- Investigadora 1: ¿Qué está haciendo este? Señala el dibujo*
- Juan Manuel: está matando a un soldado malo, por la paz, él va a dañar la paz y va a matar a todos los soldados que son buenos.*
- Investigadora 1: ¿Y este qué está haciendo?*
- Juan Manuel: matando a todos los soldados que son buenos*
- Investigadora 1: ¿Y eso es bueno?*
- Juan Manuel: sí porque si no matan a todos los malos se va a arruinar la vida de los buenos y no está continuando la vida de los malos.*
- Investigadora 1: ¿qué pasaría si no matamos a ninguno?*
- Juan Manuel: sería un mal hecho porque había muerto los hombres, había muerto todo y había matado todo y lo habían conquistado el mundo, habían conquistado toda esta ciudad y van a llevar al mal a los otros, por eso deben estar armados los policías*
- Investigadora 1: ¿Por qué los hombres que están matando son malos?*
- Juan Manuel: ellos son de la guerrilla y la guerrilla es mala*
- Investigadora 1: ¿Qué hace la guerrilla para que sea mala?*
- Juan Manuel: la guerrilla a los buenos los mata pero si es a los malos solo le dan patadas y los lleva para allá, a los bebés para entrenarlos para ser uno soldados pero de los malos*
- Investigadora 1: ¿Qué hacen los soldados buenos?*
- Juan Manuel: los soldados solo lo pierden a la mamá al bebé para que lo cuiden y lo pongan un guerrero para la paz*
- Investigadora 1: ¿en qué se diferencia uno bueno de uno malo?*
- Juan Manuel: uno bueno de uno malo es que, los buenos luchan por la paz y los malos luchan por gobernar este país.*
- Investigadora 1: ¿Qué pasa si los malos gobiernan este país?*
- Juan Manuel: matan a todos y se reúnen todos los malos, se quedan todos los malos ahí y luego van matando mas cosas, y mas cosas y mas cosas y otra diferencia: todos son buenos, todos los que están en la guerrilla, los que están en grupo de los malos son buenos, todos, pero le digo que diferencia hay, que le pegan patadas a los buenos y los convierten en malos y a los bebés los llevan cargaditos y les enseñan y no les gritan tanto como el de la guerrilla. Porque la guerrilla gritan mucho para que se vuelvan malos, le pegan, le pegan mas y mas hasta que ya estén como aporreados para ser malos y los buenos solo lo regañan, regañan a los buenos, solo los regañan nada más. Algunos de algunas guerrillas son buenas, a veces jugamos guerra y paz.*
- A mí sólo me gusta ser el bueno, cuando me toca ser el malo hay que matar a los buenos.*
- Investigadora 1: Si los buenos matan a los malos y los malos a los buenos ¿no hacen lo mismo?*
- Juan Manuel: los buenos matan a los malos y los malos a los bueno*
- Investigadora 1: ¿Cómo sé cuáles son los buenos si todos se matan?*
- Juan Manuel: si eres uno bueno y estas en un país de los malos y te matan a ti entonces son malos. Los colombianos son buenos, los guerrilleros colombianos son buenos y tienen unos refuerzos y tienen unas*

bombas para matar a los malos. Si soy bueno no me puedo convertir en malo y si soy malo ya no me puedo convertir en bueno.

-Investigadora 1: ¿Por qué?

-Juan Manuel: porque los buenos son buenos y los malos son malos. Los buenos son buenos, son colombianos, los malos son malos son guerrilleros. Los malos llevan a los niños y los aporrean, los buenos llevan a los niños y los cuidan cuando ya están grandes solo les gritan y no los aporrean

-Investigadora 2: ¿Dónde aprendió eso?

-Juan Manuel: lo aprendí porque vi unas películas de guerrilla

-Investigadora 2: ¿Quién lo deja ver eso?

-Juan Manuel: mi mamá. Los guerrilleros luchan por gobernar todo este lugar en el que estamos y los colombianos sólo es para gobernar la paz.

Luego de esta sorprendente conversación, nos pusimos a prueba, de verdad nos tomamos el trabajo de escuchar lo que tenía para decir y ello de alguna manera nos transformó, después de escucharlo ya no fuimos las mismas.

Una segunda sesión estuvo enfocada en la realización de esquemas corporales en papelógrafo donde los niños y las niñas dibujaron lo que los hace felices, cuando se dibuja, observamos que los niños y las niñas tienen una mayor concentración lo que les permite hablar de lo que están realizando, acercarse sin otra intención más que escuchar permite que las narraciones tengan más fluidez. En los escritos, dibujos y diálogos pudimos evidenciar que la mayor parte del tiempo ellos hablan de lo que hacen, con quienes viven y en donde viven, dibujando y hablando acerca de lo que los hace felices. Andrés y Juan Pablo hablan de sus familias, allí surge la siguiente conversación:

-Investigadora: ¿Qué te hace feliz Andrés?

-Andrés: la familia

-Juan Pablo: a mi la familia porque ella me cuida mucho

-Andrés: si yo no tuviera familia yo me enloquezco

-Investigadora: ¿por qué?

-Andrés: sin nadie que me cuide

Luego de algunas interrupciones Juan Pablo interviene y dice: ya no hablemos de eso (se agacha con un brazo en el suelo sobre el que apoya su cabeza y con la otra mano dibuja)

-Investigadora: ¿De qué?

-Juan Pablo: De eso de lo que estamos hablando

-Investigadora: bueno hablemos de otra cosa. De lo que los hace felices, la familia, por qué los hace felices la familia?

-Andrés: porque nos cuida, nos da de comer, nos presta atención

-Juan Pablo: ya ya no hablemos de eso que me da como cosa

-Investigadora: ¿por qué le da como cosa?

-Juan Pablo: porque si. Me dan como ganas de....(una lágrima baja por su mejilla mientras él está recostado en su brazo)

-Investigadora: ¿De llorar?

-Juan Pablo: profe bájele el volumen

-Investigadora: ¿por qué le dan ganas de llorar?

-Juan Pablo: es que mi papá, mi papá (llora y se queda en silencio). Los sábados se va donde la novia, entonces no va siquiera donde mi yo vivo con mi abuelita. Yo quiero ver a mi papá los sábados pero él no quiere, solloza, Él no viene, él vive por los Álamos. (Luego se queda en silencio...)

-Investigadora: ¿tú qué piensas de eso?

-Juan Pablo: que él ya no me quiere.... (el niño se levanta a buscar un color que le hace falta, con una sonrisa en su rostro. Se sienta)

-Investigadora: ¿No quieres seguir hablando?

-Juan Pablo: no, profe... ¿qué más? (señala la hoja de dibujo).

Esta conversación nos llevó a la pregunta por la diferencia entre la escucha del maestro a la de otros profesionales, pregunta dirigida a la profesora Graciela Frigerio en su visita a la Universidad de Antioquia en el 2015, a lo cual respondió: “La diferencia de la escucha entre un pedagogo y otros profesionales es su intervención”. Dicha afirmación nos lleva a pensar y repensar cuál es nuestro lugar en el aula y a qué le apostamos como maestros, además nos lleva a reflexionar que la escucha implica una **intervención**, que no es escuchar y dejarlo en el olvido o en el silencio o en los oídos de otro, requiere mostrar que de verdad se escuchó, que hubo una reflexión, una transformación.

Así como algunos niños y niñas hablaron de sus vidas, de lo que les gusta, lo que hacen o les molesta, otros no estaban dispuestos a hablar de lo que cotidianamente hacían o eran más esquivos a contárselo a alguien que apenas estaban conociendo. Juan David por ejemplo desde el principio se mostró tímido, callado, entrando en un tiempo de preguntas se expresó y habló de lo que le gustaba, esta conversación se inició en la segunda sesión:

-Investigadora: ¿Tenés sueño?

-Juan David: si, me trasnoché

-Investigadora: ¿y qué estabas haciendo que te trasnochaste? ¿qué hiciste que te trasnochaste?

-Juan David:ee por ver algo

-Investigadora: ¿por qué?

-Juan David:por verme algo

-Investigadora: no te entiendo

-Juan David:por ver algo

-Investigadora: ¿qué estabas viendo?

-Juan David:algo

El maestro por tanto, no es solamente un receptor de las voces de los niños, hay que escuchar los gestos, las actitudes, hay que escuchar más allá de su voz. Esta es otra narrativa que evidencia que no todos conversamos y hacemos partícipes de nuestra vida a todos, que hay selección, selección de **confianza, de amor o de entrega**, decidimos quién nos **escuche**.

-Investigadora: ¿usted siempre ha sido como?

-Ximena:callada

-Investigadora: y a ustedes no les gustaría hablar con sus profes

-Ximena:yo hablo pero cuando es con las profesoras

-Investigadora:¿a usted le toca con las profesoras?

-Ximena:pues cuando es charlando con las profesoras me gusta hablar con ellas

Al tener un mayor acercamiento y reconocimiento de los integrantes del grupo de investigación, en las conversaciones se ha evidenciado que los niños y las niñas hablan de lo cercano, de sucesos significativos, sean personales o que convocan a un grupo, como lo es el

barrio o la escuela, y el maestro en su tarea de escuchar, ha de saber que aunque estos aspectos no resulten excitantes, forman parte de la cotidianidad y de lo que para ellos es significativo.

De esta sesión aprendimos que escuchar implica **olvidar**. Las diferencias intergeneracionales presentes en las relaciones pedagógicas establecidas con los niños y niñas, nos ubican a nosotras como maestras, en un lugar en que reconocemos que los niños y niñas tienen un saber, que son inteligentes y que como cualquiera tienen experiencias ricas y significativas, sin embargo, permanecer en el mundo 12 o 15 años más que ellos, naturalmente nos brindan la posibilidad de adquirir más saber sobre el mundo y lo que en él está, de manera que cuando ellos y ellas cuentan situaciones, describen cosas o las definen, muchas veces nosotras ya hemos realizado esa construcción y por ello las palabras de los niños y niñas podrían resultar aburridas, repetitivas o innecesarias. De ahí entonces la necesidad del olvido para no restar validez a las palabras de los participantes del proyecto y de cualquier sujeto en formación.

Escuchar implica olvidar, pero hablamos de un olvido que permita conversar, no un olvido total, que nos deje en silencio o no permita motivar al otro a seguir conversando, sino un olvido que permita conversar sin invalidar el saber del otro...

En la tercera sesión, los convocamos a dibujar acerca del barrio y hablar sobre él, sin acordarlo y estando divididos en 4 subgrupos el lugar común que dibujaron y del cual hablaron fue “El morro”, lugar representativo que antes llamaban “El basurero”. Esto hablaron los niños de lo que ahora es el morro:

-Juan Angel: nosotros hicimos el morro para que ustedes lo conocieran, el morro es muy bonito, el problema es que a ello lo tiran con bachura, hay que ir y quitarle la bachura

-Juan David: se me olvido lo que iba a decir

-Andrés: la gente va allá a elevar cometa

-Juan David: a elevar cometas y pa jugar

-Valentina: hicimos el morro y la casa del vigilante, las flores y ya

-Ximena: la casa si pasa un accidente, allá pueden volar cometas, las flores, allá hablan temas de tipos de flores que van a sembrar y cómo van a quitar las basuras de ella porque el morro antes era un basurero entonces la gente lo quiso limpiar y lo volvieron en un vivero.

Este lugar se convirtió -como se puede evidenciar en sus conversaciones- en un espacio de identificación colectiva, de resistencia, de apropiación del territorio, lugar para el juego, para la siembra, un tapete de colores para la ciudad.

Mientras los niños y las niñas dibujan acerca del barrio, las investigadoras recorrimos cada uno de los grupos escuchando y preguntando acerca de lo que estaban haciendo, al mismo tiempo que grabábamos sus voces con la intención de que ellos mismos se escucharan, esta conversación inició por la pregunta: ¿Cómo se sintieron cuando se escucharon?

-Ximena: bien

-Manuela: yo no sentí pena, yo nunca he sentido pena

-Dahiana: yo sentí pena porque jamás he hablado por así.... Cosas

-Zairi: bien. Mi voz es suave.

-Juan Manuel: a mi me dio pena porque yo no creía que yo tenía la voz rabiosa...

-Investigadora: ¿Cómo así que rabiosa, uno como habla cuando tiene rabia?

-Juan Manuel: Gritando, diciendo palabras o así...

-Andrés Felipe: yo tengo la voz aguda...

-Investigadora: Valentina tú ¿qué piensas, Andrés Felipe tiene la voz aguda?

-Valentina: él es mentirosito... como yo hay veces...

-Investigadora: ¿valentina tú dices mentiras?

-Valentina: pero poquitas

-Investigadora: y uno por qué dirá mentiras?

-Andrés Felipe: todos

-Investigadora: ¿todos decimos mentiras?

-Andrés Felipe: hasta ustedes

-Investigadora 1: ¿y uno por qué dirá mentiras?

-Investigadora 2: Preguntémosle a Karen, es una pregunta muy buena...

-Investigadora 1: Karen uno por qué dirá mentiras?

Karen calla, y responde Andrés Felipe

-Andrés Felipe: porque uno tiene un sentimiento... que uno dice mentiras... que ese sentimiento como que lo controla a uno...

El niño se queda pensando y luego dice

- Andrés Felipe: Una neurona... una neurona de la mentira*
- Investigadora 2: ¿y qué hace la neurona de la mentiras?*
- Andrés Felipe: Lo controla a uno pa' que uno diga mentiras*
- Investigadora 1: o porque uno a veces quiere tener algo y si uno no dice la mentira, no lo tiene*
- Investigadora 2: usted qué piensa de lo que dice Andrés que uno tiene una neurona de la mentira.*
- Investigadora 2 dirigiéndose a Juan Manuel: Venga, escuche lo que está diciendo Andrés, usted piensa que uno dice mentiras porque tiene un sentimiento o porque tiene una neurona de la mentira?*
- Juan Manuel: porque tiene una neurona de la mentira*
- Investigadora 2: y que pasa con esa neurona de la mentira, explíquenme que no comprendo eso*
- Valentina: hay veces lo controla a uno*
- Investigadora 2: entonces uno que puede hacer para no decir mentiras?*
- Valentina: tiene que ser honesto*
- Investigadora 1: y que es una neurona?*
- Andrés Felipe: pacha.*
- Investigadora 2: preguntémosle a Ximena, ¿uno por qué dice mentiras?*
- Ximena: porque si uno hay veces no hace caso uno tiene que decir mentiras pa' que no le peguen.*

Esta conversación nos muestra cómo los niños intentan dar una explicación a sus acciones. Decir mentiras es algo que ellos saben, tiene ciertas consecuencias, algunas veces a su favor, otras veces en su contra, sin embargo mienten e intentan objetivar su actuar direccionando su comportamiento hacia algo orgánico, hacia “la neurona de la mentira” que los domina y les quita el juicio. Es notable que reconocen su lugar de responsabilidad, no obstante buscan un medio para hacer esto más llevadero y comprensible.

Esa misma sesión, realizada en Octubre 15, luego de la semana de receso, los niños y niñas llegaron al encuentro con vivencias fuera de la escuela, unos comentaban acerca de sus paseos y juegos, Valentina comenta que se quedó cuidando al hermanito bebé porque su mamá tenía que trabajar.

- Valentina: Mi mamá trabaja todos los días limpiando y barriendo en los Colores*
- Investigadora: ¿y eso que es, dónde queda?*
- Valentina: eso queda cerquita, es una casa de romance”*

-Investigadora: ¿Y qué es una casa de romance? (Ella me mira maliciosamente y no responde, al parecer cree que hay algo en eso que no debe ser nombrado y prefiere cambiar el tema).

De esta sesión podemos decir que la tarea de escuchar en ciertas ocasiones implica que haya **otro que hable**, en los silencios también hay una especie de conversación, ellos son necesarios en la tarea de escuchar, pero tampoco pueden convertirse en el elemento protagonista en un encuentro, puesto que el lenguaje es uno de los medios por excelencia para conocer el mundo, para saber qué pensamos y qué queremos. Conversar nos lleva a identificarnos, a vernos a nosotros mismos y a ver al que está a nuestro alrededor, conversar permite crear mundos, compartirlos y hacerlo reales.

Para la sesión número cuatro, propusimos el registro de narrativas con 3 niños seleccionados, teniendo en cuenta la consigna: “Un día en la vida de...” Ellos eligieron con quién de nosotras tendrían una conversación en la que se pretendía escuchar poniéndonos en el lugar del otro. Lo niños hablaron de lo que hacían desde el momento de levantarse hasta el momento de acostarse de nuevo, mientras nosotras, al tiempo de escuchar, tratamos de vivirlo como ellos nos lo contaban.

El ejercicio “Un día en la vida de...” buscó principalmente propiciar un ambiente de escucha y conocer un poco más de las experiencias de los niños, para luego desarrollar una descripción de los hechos, tratando de plasmar la experiencia tal como ellos la vivieron. Sus rutinas tuvieron elementos comunes, como lo tendrían aquellas personas que comparten lugares como el barrio o la escuela. Llegar a la misma hora, compartir rituales como las oraciones en el patio y la formación, subir al aula en compañía de sus profes, entre otros, fueron de los más significativos, y al parecer los que de una u otra manera disfrutaban porque pueden pasar tiempo con sus amigos. Nos encontramos con aspectos relacionados con el currículo y la evaluación. Cada uno contó cuál era la materia que más les gustaba y en cuál se divertían menos. Hablaron de sus

compañeros, de sus juegos, de cómo la experiencia en la escuela va más allá de aprender matemáticas o sociales, y de la influencia que sus maestros tienen en sus vidas.

Luego de la jornada escolar, sus dinámicas evidencian su individualidad, el camino a sus casas, las personas con quienes comparten, la soledad en sus hogares, porque sus padres están trabajando todo el día y su mejor compañía es la televisión. En otro caso, los abuelos son quienes se hacen cargo, no obstante la búsqueda del sustento diario evidencia una ausencia prolongada de los padres y poco tiempo para compartir con sus hijos. Sus actividades de fin de semana también estuvieron presentes en sus relatos. Estos días hay mayor tiempo para estar con sus papás, van a la iglesia, ven películas, y comen juntos.

Escuchar a los niños conversar sobre sus días exigió tanto de ellos como de nosotras, un interés por acercarse a la vida del otro, y en cierto modo ser transformado en la conversación. Saber que niños y niñas tan pequeños se quedan solos después de su jornada escolar, hace que cualquiera reflexione sobre la vulnerabilidad de sus vidas. La pregunta por su alimentación, por sus tareas, por su recreación preocupan, y es cuando una en la condición de maestra sueña con que la educación podría algún día cambiar esta situación. Definitivamente no somos las mismas, escucharlos nos motiva a seguir trabajando, **escuchar es también comprometerse.**

En el quinto encuentro con los niños y niñas, propusimos a los chicos que pensarán un personaje con sus características para construirlos en forma de títere de papel con los cuales en subgrupos se realizaría una obra con las historias y personajes elegidos por ellos, lo que evidenció que cuando narramos lo hacemos acerca de aquello que vivimos, de aquello que nos cuentan o de aquello que idealizamos. Súper héroes, dragones, familias, fueron unas de las obras que surgieron este día.

Al analizar las historias y las situaciones que suscitó la puesta en escena con los títeres, encontramos que ellos querían que sus maestras participaran activamente en las obras, para ellos la

simple mirada o la palabra de ánimo no era suficiente, requerían que fuéramos iguales a ellos, que nos acercáramos y también existiéramos como un títere más. Ante este hecho conocimos que una de las implicaciones de escuchar es **actuar de acuerdo a eso que se ha escuchado**. No era suficiente con enterarnos de sus deseos, a través de las acciones demostramos que sus voces merecen ser escuchadas y tenidos en cuenta para algo sencillo como un juego de roles.

Las historias desarrolladas por los niños y niñas, envolvían toda una mezcla de lo que ha sido su paso por la vida. Ellos mismos eran héroes que salvan a las gentes de un monstruo terrible. Sus familias estaban presentes, también seres queridos que por uno u otro motivo ya no estaban con ellos, sus mayores temores, y sus grandes fortalezas también fueron visibles, y más significativo aún fue su capacidad de construir una historia de corte cómico que provocó risas a todos los presentes.

Esta última situación consistió en tomar personajes conocidos por ellos como Batman, caperucita roja, los enanos y demás seres conocidos a través de los cuentos, y construir toda una historia alrededor de los mismos, atribuyéndoles nuevos poderes o enfermedades chistosas, como que Batman estaba mueco o que Caperucita regaló su capa roja, en una clara demostración de su capacidad creativa y la habilidad para tejer historias instantáneamente, todo ello con la intención de divertir a su público. Con esta situación confirmamos que al escuchar y ser escuchados implica actuar.

Concluyendo la investigación conversamos con los niños acerca de los significados que le daban a algunas palabras, palabras que surgieron en la escucha que teníamos sesión tras sesión de sus experiencias, sentires o anécdotas. Los reunimos en grupos de tres personas con la intención de hacer el ambiente de escucha un ambiente más personal, porque durante los encuentros pudimos encontrar que cuando la conversación está centrada en el ser hay una mayor conexión entre el que escucha y el que es escuchado. Amor, familia, escuela, barrio, libertad, fueron algunas de las palabras que ellos definieron según sus vivencias.

Encontramos que el amor para ellos es equivalente a la palabra respeto, ya sea en relación con sus pares o las personas mayores que los rodean. En cuanto a la familia, el común denominador fue la unidad. El barrio lo identifican por los lugares representativos como almacenes, tiendas o viviendas. La escuela es definida por este grupo como un lugar para avanzar, aprender, un lugar para hacerlos aptos para el futuro, pero también como un lugar en el que lo único que se hace es “siempre escribir”. Las vacaciones, los paseos o la salida de las cárceles fueron palabras para definir libertad. Al nombrar la palabra violencia, tanto los niños más grandes como los de menor edad concordaron en varios aspectos, su definición no estuvo centrada en palabras, sino que fue necesario abordar anécdotas, ejemplos y vivencias como la violación de niñas, el robo y muertes. He aquí algunas de sus narrativas:

-Investigadora: ¿Qué es la violencia?

-Manuela: la violencia es... es algo que violan niñas

-Dayana: aaa eso era lo que yo iba a decir...

-Investigadora: ajam.. jajaja ¿Qué más será la violencia?

-Juan Esteban: mmm qué más...que matan hombres, mujeres y ya no sé qué más decir...

-Investigadora: conversemos,entonces vamos diciendo...

-Juan Esteban: ¿Que más?, cuando violan a una niña, cuando hay una bala perdida y ya...

-Investigadora: y ¿Qué es una bala perdida?

-Juan Esteban: que eso lo tiran y cae a un niño y lo matan

-Manuela: uno no se puede confiar en las personas, porque hay, hay veces que, hay, que. que unos señores le dicen a los niños que si quieren un regalo y sale tal vez una monjita o un payaso y le dan un helado y lo pueden los hacen dormir y lo montan al bus y le quitan los intesticulos y ya... y le ponen un pañuelo, mi mama dice que le ponen un pañuelo, aquí en la boca y uno se duerme.

-Juan Esteban: y se lo ponen al frente, y se lo ponen en la puerta... con diez mil pesos y le ponen a uno una tarjeta que “gracias por su colaboración”.

En contraposición con la violencia, les preguntamos a los niños y niñas sobre “la paz” la mayoría lo relacionó con la eliminación de los asesinatos, con la puesta en práctica de valores y con la tranquilidad. Uno de ellos mencionó que la paz incluía que no hubiera más guerrilleros, o asuntos como los planteados en la narrativa previa. Se evidencia un pleno conocimiento de las

situaciones de vulneración de derechos y ellos mismos sacan sus propias conclusiones sobre todos estos acontecimientos.

Es innegable que los niños y niñas comprenden a su manera las problemáticas que suceden en su contexto. Con sus aprendizajes y su experiencia, comentan asuntos como el tráfico de órganos, el uso de sustancias químicas como medio para delinquir y abusar del otro. Así mismo hablan de cómo “las apariencias engañan” y se evidencia que han recibido instrucciones sobre el cuidado de sí y de los otros.

Uno de los conceptos que resultó ser un total enigma para los niños y niñas más pequeños, fue el concepto justicia. La mayoría se mostró confundida, no sabían en qué casos se aplicaba “eso de la justicia”, intentamos poner ejemplos de programas de televisión, o caricaturas, pero en cualquier caso en el intento de dialogar apenas sí musitaron palabra, aunque también nos queda la duda de si efectivamente alcanzaban a comprender el concepto. Con los niños de tercero indagamos por la palabra “diversidad”, sus narrativas evidenciaron una capacidad para enlazar y crear conexiones de acuerdo al significante que escucharon. Algunos dijeron que era divertirse, otros que era divorciarse y finalmente solo una niña lo relacionó con un contenido del área de sociales.

Para hablar sobre la libertad, los niños y niñas de primero y segundo se valieron de ejemplos como ir de paseo, o salir de la cárcel. No obstante, una de las niñas mencionó algo que nos dejó muy pensativas, puesto que al preguntarle qué era la libertad, ella dijo: *cuando uno se va del colegio y ya*. Escuchar estas palabras generó en nosotras muchas preguntas. La escuela está repleta de dispositivos de control: el cuaderno, el uniforme, los horarios, pero no sabemos de qué más está compuesta la experiencia de Dayana para tener esa idea sobre la escuela.

Otro de los conceptos que quisimos abordar fue el “abandono”. Sobre esta palabra los niños y niñas estuvieron de acuerdo en muchos aspectos. A pesar de estar en diferentes grados y tener diferentes edades, coincidieron al mencionar que “es dejar a alguien tirado en la calle” y por

lo general, son las madres quienes abandonan a los hijos, sea porque no les gustó, porque son feos, porque son especiales o porque están locos. Para ellos el abandono es sinónimo de desamor, y tiene relación con la labor de la familia de cuidar y criar a los más pequeños.

Del mismo modo, todos coincidieron en que si sucede una circunstancia que ponga a prueba el amor de sus familias, ellas nunca los abandonarán, este hecho solo le sucede a “otra gente” pero nunca a ellos, hay una creencia de que están al margen de estas situaciones.

Sobre los conceptos “rico y pobre”, los niños y niñas coincidieron en sus ideas. Ser pobre es “no tener nada, ni ropa, ni comida, o mirar en la basura a ver si hay cobre para vender, trabajar en reciclaje, no tener ni pio y tener ropa de costal”. Sobre el concepto “rico” todos concordaron al decir que una persona rica es aquella que “se cree mucho porque tiene carro, y le gusta humillar a los otros, tienen mucha plata y pueden tener una casa de oro”. Nuevamente al intentar confrontar sus palabras, les preguntamos que si ellos tenían ropa y comida, si ellos eran ricos, y respondieron que no, que simplemente son “normales” que a veces tienen plata y a veces no, pero ninguno de ellos aceptó vivir en una condición de pobreza o riqueza, ellos solo se separan de estas categorías y crean una que los identifica más.

La vida y la muerte, también fueron tema de conversación. Sobre la primera afirmaron que es estar caminando, feliz o triste, nuevamente recurrieron a los ejemplos para definir la palabra. Sobre la muerte mencionaron que “es estar en un baúl, vuelto cenizas, comido por los gusanos”. Los temas religiosos también hicieron parte, hablaron de ir al cielo o al infierno y de las condiciones necesarias para que ello suceda. Se evidenció la transmisión de prácticas religiosas y las construcciones que han hecho sobre actos como asesinar a otro. Los niños y niñas de grado más avanzado dijeron que para ir al cielo había que ser bueno y no matar tanto, que uno podía matar por lo menos a dos personas, esta idea no estuvo presente en los más pequeños.

Para finalizar les preguntamos qué era enamorarse y respondieron “es sentir mariposas en el estómago o lombrices”. También sobre el diablo dijeron que es alguien malo, tiene cachos, es rojo, nos corrompe. Sobre dios señalaron que es el padre de todos, quien nos creó y murió por nosotros. La sesión finalizó con estas preguntas y con una gran satisfacción por habernos regalado una mañana para escuchar a los niños y niñas y que ellos nos escucharan a nosotras, debatir sus ideas y conocer sus argumentos e interpretaciones, nos robaron muchas risas y nos dejó ver que escuchar también puede ser una invitación a compartir la felicidad.

Conclusiones

Nuestra investigación tuvo como objetivo primordial analizar las implicaciones para las maestras en el acto de escucha a los niños y niñas en el contexto de las relaciones pedagógicas, Esta meta nos exigió indagar por las condiciones necesarias para generar espacios de escucha con los niños y niñas, y examinar las conversaciones sostenidas con ellos y ellas, rastreando las implicaciones que se ponen en juego al escucharlos.

El ejercicio de campo nos permitió tener un acercamiento profundo con los niños y niñas. La idea de ejecutar el trabajo con un grupo focal favoreció el trabajo personalizado, la escucha de sus historias de vida, sus relatos y todo aquello que tienen para decir. Pudimos evidenciar que generar un ambiente de trabajo como el propuesto, fue un factor clave a la hora de escucharnos y de reaccionar frente a las palabras de los niños y niñas.

Saberse en confianza y saberse acogido, fueron también condiciones que aprendimos a identificar y a reproducir en nuestros encuentros. Cuando un sujeto siente que puede conversar, expresar sus ideas y lo que piensa sin ser juzgado, se siente motivado y le satisface saber que hay un otro que está interesado en su narrativa.

La tarea de escuchar lo que otro tiene para decir implica aspectos como la motivación, y el interés sobre un tema o contenido, pero también requiere respeto hacia aquel que habla; considerar su voz no solo como un estímulo auditivo, sino como un relato con una carga emocional que busca refugio en un oído atento, aunque en algunas ocasiones el oyente no esté de acuerdo con lo que escucha. Fue una situación como esta la que nos enseñó que escuchar implica saber usar la palabra, saber intervenir frente a una idea. Muchas veces los niños ponen a prueba nuestra escucha y dicen cosas disparatadas o exageradas para comprobar qué tan atentos estamos a sus palabras, es ahí cuando ellos mismos saben qué tan en serio están siendo tomados.

El permitirse ser escuchado por otro, demuestra que ha habido un trabajo para adquirir un lugar que no se le da a cualquiera. Cuando las palabras son liberadas, dan cuenta de una relación de entrega en la que las dos partes son cómplices. Esto no siempre sucede, las palabras muchas veces quedan encerradas porque el hablante considera que ese otro no ha dado lo suficiente para merecer escuchar lo que tiene para decir. Saber escuchar implica reconocer cuando no se ha dado lo suficiente y por ello no hay conversación.

No obstante, saber escuchar también requiere reconocer que la falta de palabras no es una consecuencia de la falta de entrega o de confianza. Nuestra investigación nos permitió ver que en los silencios también hay conversación y que la escucha auténtica contribuye a reconocer cuando un acontecimiento sobrepasa al sujeto y no le permite seguir hablando.

Una consecuencia más de saber escuchar es poder olvidar, sobre todo cuando se conversa con niños y niñas. Es necesario que las maestras como sujetos que llevan más tiempo en el mundo puedan olvidar un poco sus experiencias para no restarle validez a las construcciones de los más pequeños. Escuchar implica olvidar, pero nos referimos a un olvido que permita conversar, no un olvido total, que nos deje en silencio o no permita motivar al otro a seguir conversando o torne la conversación unidireccional, escuchar implica un olvido que permita conversar sin invalidar el saber del otro...

Finalmente, las interacciones con los niños y niñas nos permitieron comprobar que a veces cuando escuchamos al otro, abrimos la puerta a la risa, a la alegría. El creativo mundo de los niños está lleno de historias maravillosas y de invenciones divertidas. Saber escucharlos, muchas veces se traduce en la boleta de entrada a un lugar gobernado por la felicidad.

Referencias bibliográficas

- Altimir, David. (2010) ¿Cómo escuchar a la infancia? Octaedro: Barcelona.
- Ángel Álvarez, Edelmira (2001) Importancia de la escucha en la comunidad educativa. Monografía para optar por el título de licenciada en lingüística y literatura. Universidad de la Sabana. Bogotá, recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/5837/1/128271.pdf>
- Ayala Carabajo, Raquel. (2008) La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Revista de Investigación Educativa, Vol. 26, n.º 2, págs. 409-430
- Bolívar, Antonio. (2002) El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. Revista Arbor CLXXI, n.º 675, págs 559-578
- Bolivar, Antonio. Domingo, Jesús. Fernández, Manuel. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla: Madrid.
- Echavarría Grajales, Carlos Valerio. Vasco Montoya, Eloísa. (2013) Las voces de niños y niñas sobre la moral : desafíos para la formación ciudadana, ética y política. - 2. ed. Universidad de la Salle, Escuela de Filosofía: Bogotá.
- Fonseca Duque, Gloria Helena. (2010). Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media. (Tesis de maestría en educación) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecaduque.2010.pdf>
- Frigerio, Graciela. Diker Gabriela. (2008) Visibilizar es proteger. La protección de la infancia: clave para el desarrollo sostenible. En: Infancia y derechos. Las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir. UNESCO. Santiago de Chile.
- Frigerio, Graciela. (2013) Conferencia: Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. Transcripción de entrevista. Disponible en <https://vimeo.com/50711875>.
- Frigerio, Graciela (2014) Las relaciones pedagógicas y sus huellas. Versión de Jaime Zapata Villareal de la charla ofrecida por la profesora Graciela Frigerio, invitada al sexto encuentro de experiencias pedagógicas innovadoras en el ámbito universitario, organizado por las universidades de Antioquia y Santo Tomás en noviembre de 2014 en Medellín. Revista Debates N.º 69. Septiembre-Diciembre 2014, p, 66-71
- Gentili, Pablo. (2014) La infancia palestina y la evocación del holocausto (1). Blogs planeta futuro. Contrapuntos. Periódico El País. Disponible en <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/07/la-infancia-palestina-y-la-evocacion-del-holocausto-1.html>

- Gil Cantero, Fernando. Jover Olmeda, Gonzalo. (2000) Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. Universidad Complutense de Madrid. Enrahonar 31: Barcelona. 107-122
- Mèlich, Joan-Carles. (2000) Narración y hospitalidad. En: La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Universitat Autònoma de Barcelona Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Paidós: Barcelona.
- Mockus, Antanas. (2014) Ciclo de foros y conferencias, Ley General de Educación: 20 años, Entrevista disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0C4bD49qRgU>
- Murillo Arango, Gabriel Jaime. (2004) Retratos de familia y escuela. Revista Educación y Pedagogía. Volumen XVI núm 40. pp (25-39)
- Omery, Anna., Zich Cohem, Marlene. (2003). Escuelas de fenomenología: implicaciones para la investigación. En Morse, Janice (Eds.), Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. (pp 160-182). Medellín: Universidad de Antioquia
- Ortiz Naranjo, María Nancy (2011) La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre.
- Patarroyo López, Luz Elena. Céspedes Sastre, Beatriz. (2004) Escuchando a niños, niñas y jóvenes. En: Mapas de vulnerabilidad, riesgos y oportunidades. Organización Internacional para las Migraciones (OIM): Bogotá.
- Salinas Salazar, Marta Lorena & Murillo Arango, Gabriel Jaime. (2013). EAFIT. La universidad de los niños: donde todos cuentan. Informe de evaluación. Febrero 2013.
- Van Manen, Max, (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea books: Barcelona.
- Velásquez, Claudia. (2013) Anotaciones para una concepción de la escucha. Programa de formación Ser con Derechos, desarrollado para orientar a maestros, maestras y directivos de Colombia en la articulación de proyectos pedagógicos transversales.
- Wulf, Christoph. (2002) Introducción a la ciencia de la educación, entre teoría y práctica. Asociación nacional de escuelas normales (ASONEN) y facultad de educación. Medellín.

Anexos



Bitácoras de trabajo entregadas a niños/as para las sesiones.



Dibujando el esquema corporal



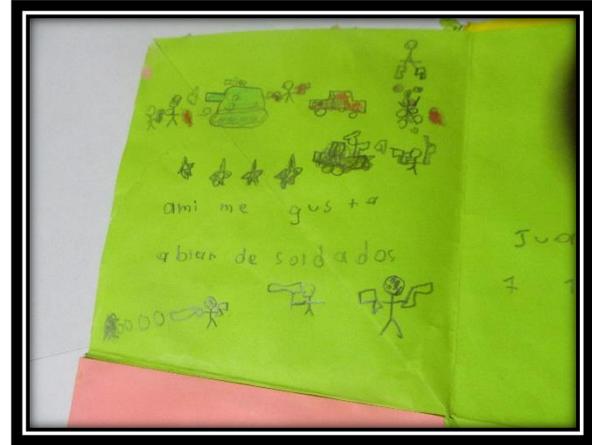
Dibujando "El Morro".



Creando títeres.



Lectura de cuento



"A mi me gusta hablar de soldados" Juan Manuel.
Fotografía de su bitácora.



Bitácora Valentina, sus preferencias y sentires en una de las sesiones.



Gestos y muecas. Juego de roles.