



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**  
1803

Facultad de Educación

**LA INFANCIA TIENE LA PALABRA.  
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA VIDA ESCOLAR.**

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

**YENNY ASTRID RÍOS CARDONA**

**ASESOR  
CARLOS OSPINA CRUZ  
Doctor en Educación**

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



## Contenido

LA INFANCIA TIENE LA PALABRA.....	3
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA VIDA ESCOLAR.....	3
Resumen .....	3
Introducción.....	<a href="#">43</a>
1. Objetivos.....	<a href="#">54</a>
1.1 General.....	5
1.2 Específicos.....	5
2. Formulación del problema .....	5
Pregunta orientadora .....	6
3. Antecedentes.....	6
4. Marco Teórico.....	11
4.1 Las narrativas infantiles sobre lo educativo y escolar, y la centralización del sujeto infantil.....	11
4.2 Infancia y escuela contemporánea.....	14
5. Marco conceptual.....	16
6. Metodología.....	20
6.1 Procedimientos utilizados para la constitución de las fuentes de datos.....	21
6.1.1 Escenario de investigación.....	21
6.1.2 Técnica de recolección de datos .....	22
6.1.3 Participantes en la investigación .....	22
6.1.4 Procedimiento de análisis de los datos .....	23
6.2 Resultados y análisis.....	24
7. Categorías emergentes.....	<a href="#">2625</a>
7.1 Mi profe preferido .....	<a href="#">2625</a>
7.2 Y en el camino encuentro amigos .....	27
7.3 En la construcción de mi colegio. ....	28
7.4 Llegó la hora de aprender .....	<a href="#">3029</a>
Conclusiones .....	32
Recomendaciones .....	34
Referencias bibliográficas.....	35
Anexos .....	<a href="#">3837</a>

## LA INFANCIA TIENE LA PALABRA. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA VIDA ESCOLAR.

*Conocer a la infancia hoy,  
requiere menos ideas abstractas  
y más trato humano  
(Gil & Jover, 2000)*

### Resumen

Para conocer de cerca la realidad educativa que experimentan los niños y las niñas de un colegio privado mixto, se llevó a cabo un proyecto de investigación, donde se les ha dado la palabra por medio de las narrativas autobiográficas como instrumento de recolección de información; lo anterior con el objetivo de reflexionar sobre las significaciones construidas por niños y niñas entre 6 y 9 años de edad, acerca de los procesos de atención a la infancia en la Básica Primaria de la institución educativa que los acoge. De esta manera, el trabajo de grado que se expone, a continuación, presenta inicialmente una serie de investigaciones que abarcan tanto las vivencias escolarizadas como el asunto de las narrativas en pedagogía, la metodología puesta en acción a la hora de plantear las actividades realizadas y las voces de los participantes.

Teniendo en cuenta que la población objeto de la investigación fueron 14 niños y niñas, divididos en dos grupos, se diseñaron seis sesiones de trabajo para cada grupo, donde se incluyeron juegos de roles, entrevistas, dinámicas de concentración, creaciones artísticas, entre otras, que les permitieran hablar de la escuela de forma tranquila y fluida y que dieran cuenta de una parte de sus historias de vida en la parte académica en forma de línea del tiempo, permitiendo una mirada al pasado reciente, el presente y el futuro en la educación y a los procesos formativos en la vida de quienes hicieron parte del proyecto.

Una vez concluida la recolección de información, se prosiguió con la escritura del proyecto, visibilizando las voces de los infantes y entrando en conversación con pedagogos e investigadores que pueden dar soporte teórico a las reflexiones surgidas en medio de las sesiones de trabajo con los estudiantes.

**Palabras clave:** narrativas, escuela, maestro(a), infancia.

## Introducción

El presente ejercicio investigativo”, se propuso abrir un espacio para darles a los pequeños escolarizados la oportunidad de hablar, de tomarse la palabra y a través de ella, expresar un poco de su historia, en medio del acto educativo que constantemente les proponen los adultos en la escuela; un espacio marcado por múltiples dinámicas de participación. La idea central ha sido reflexionar acerca de las significaciones construidas en forma narrativa por infantes entre 6 y 9 años de edad, en torno a los procesos de atención a la infancia en la Básica Primaria mixta de la Institución Educativa privada Juan Bernardone ubicada en el Municipio de Girardota (Antioquia), y en el cual se toma como metodología de recolección de la información la narrativa, encaminada en interesarnos por los relatos de los niños y las niñas para mejorar los métodos y prácticas educativas por medio de la historia de sí; buscando conocerles mejor y lograr desligarlos de la estandarización que vive la infancia y en la que se forma pensando un modelo de niño y niña único.

No obstante, antes de iniciar el proceso de la recolección de información por medio de actividades lúdicas, se abordaron varias investigaciones ya realizadas al respecto, entre las que se destacan las llevadas a cabo en España, Argentina, Uruguay, Brasil y Colombia. Dichas investigaciones relatan cómo ha sido la tarea de dar la palabra a quien no la ha tenido, igualmente, se reflexiona acerca de los grandes aportes que allí se encuentran para la generación de nuevas perspectivas acerca de la escuela y los procesos de formación, mostrando finalmente productos materializados en propuestas educativas tales como y libros de cuentos.

La información se recolectó en videos, fotografías, audios, fichas de cartulina y creaciones manuales que luego se transcribieron de forma organizada clasificando la información recolectada por temas o categorías, para así facilitar el análisis y lograr una mayor claridad de los aportes obtenidos en cada sesión de trabajo. Es así como los maestros, los compañeros de estudio, el colegio y las clases se convirtieron en temas de conversación y reflexión en cada una de las actividades planeadas, posibilitando entender un poco más las dinámicas que se juegan en un espacio en el que confluyen varios sujetos a la vez y que tiene como objetivo la formación académica, por un lado, y la regulación de la conducta humana, por el otro.

El proyecto en sí, incluyó estudios teóricos para conceptualizar la educación como un acontecimiento narrable y poder brindar propuestas prácticas para animar a educadores y educandos a que narren y valoren sus propias vidas, dando mayor validez a la propuesta de educar por medio de la propia experiencia y la experiencia de los demás. Un trabajo como el que aquí se presenta, puede servir de insumo pedagógico para la práctica educativa, escenario donde se interactúa constantemente con niños y niñas, abriendo paso a nuevas metodologías de trabajo y posibles propuestas para el diseño y planeación de herramientas didácticas que movilicen los sentimientos y actitudes de los que hacen parte del acto educativo.

Finalmente, cabe resaltar que a la hora de exponer las voces de los niños y niñas en el análisis de la información, se utilizaron nombres ficticios para proteger su identidad, así como los nombres de los profesores o profesoras que mencionaron en sus narraciones.

## 1. Objetivos

### 1.1 General

- Analizar las significaciones construidas en forma narrativa por niños y niñas entre 6 y 9 años de edad, acerca de los procesos de atención a la infancia en la Básica Primaria mixta de la Institución Educativa privada Juan Bernardone del Municipio de Girardota con el fin de identificar los aspectos centrales en torno a los cuales giran las experiencias infantiles en la escuela.

### 1.2 Específicos

- Reflexionar analíticamente sobre las experiencias infantiles en la escuela.
- Analizar a la luz de algunos autores contemporáneos los sentimientos que genera la escuela en la vida de los niños y las niñas.

## 2. Formulación del problema

Esta propuesta parte de la idea de que para pensar en el mejoramiento de la Educación Básica es necesario visibilizar las voces de las nuevas generaciones de actores sociales, posibilitándoles la oportunidad de hablar de sus experiencias en las Instituciones Educativas. Es así como, el recurso de las narrativas para focalizar lo que piensan los niños y niñas sobre la cultura escolar es considerado aquí un instrumento privilegiado para indicar posibilidades de mejoramiento en el servicio educativo ofrecido a los infantes, porque está arraigada en sus realidades y en la diversidad cultural del país.

En tal sentido, en este ejercicio se consideran las narrativas como un método de investigación y de práctica de formación de nuevos docentes, así como también en aspectos relacionados con las didácticas y la historia de la educación. La intención de esta propuesta es mirar la infancia, de modo que se pueda tener en cuenta la alteridad infantil, legitimándola como actor social capaz de referirse sobre sus experiencias y narrar sus propias vivencias.

Además, es importante destacar la relevancia que han venido ganando en el ámbito científico las propuestas concernientes a las significaciones que los propios infantes le atribuyen en sus conversaciones a las experiencias de formación. Esas significaciones, que pueden ser reconstruidas mediante la composición narrativa y que van dirigidas a otra persona que desconoce, o no, la escuela escenario de la investigación, pueden ayudar a visibilizar situaciones que favorecen una des(re)contextualización de aspectos involucrados en habilidades ligadas a la alfabetización, a las relaciones con los maestros, con sus pares y sobre cuestiones

de violencia diversa que presumiblemente acarrear trastornos en el desenvolvimiento de sus propias potencialidades durante la escolarización. Además, una narrativa permite al sujeto establecer vínculos entre los diversos eventos que marcaron su pasado o presente y que, una vez son ordenados temporalmente, pueden propiciar que el sujeto se posicione frente a esos eventos como autor y no solamente como actor de los acontecimientos.

Como meta fundamental se pretende la producción de un conocimiento que contribuya significativamente para la innovación científica y tecnológica en las áreas de las Ciencias Humanas, posibilitando una reflexión sobre las formas en las que los infantes de diferentes sectores o estratos económicos de Girardota perciben sus vivencias particulares en la Institución Educativa y el papel de esos espacios en su propia formación como agentes sociales y de derechos, teniendo en cuenta transformaciones emergentes en las prácticas educativas y en el diseño de políticas públicas para la infancia, que, a su vez, favorezcan innovaciones y que ayuden eventualmente al establecimiento de mejores procesos de atención a la infancia.

### **Pregunta orientadora**

A la luz de lo anterior y pensando en entender un poco las dinámicas de participación a las que todos los seres humanos tenemos derecho, se planteó la siguiente pregunta problematizadora con el propósito de que direccionara la ruta a seguir para llevar a buen término la investigación:

¿Cómo significan en forma narrativa los niños y niñas entre 6 y 9 años de edad, los procesos de atención a la infancia en la Básica Primaria mixta de la Institución Educativa privada Juan Bernardone del Municipio de Girardota?

### **3. Antecedentes**

Haciendo una revisión documental acerca de investigaciones realizadas con anterioridad, relacionadas con el tema de las narrativas en la escuela, se evidencia que en su gran mayoría, estas se han preocupado por las historias de vida de los maestros, especialmente en Brasil, por ello, se hace el esfuerzo de recopilar algunas de las cuales se han dado a la tarea de dar la palabra a la infancia.

Correa (1999) examina las narrativas orales hechas por niños de la primera serie escolar acerca de la alfabetización, comparando las historias narradas por los niños, sobre la apropiación exitosa en el proceso de adquisición de la lengua escrita, con las historias contadas por niños retenidos en un hogar de paso. Para la consecución de los datos, la autora se basa en un método utilizado por los psicólogos clínicos: el dibujo y la narrativa de historias como instrumentos exploratorios sobre las representaciones del aprendizaje de la lectura y la escritura. Al analizar las narrativas infantiles acerca de la alfabetización muestra que el principal factor diferenciador es la sensación de fracaso experimentado por la niñez en su proceso de aprendizaje.

De otro lado, el estudio de Souza y Lopes (2002) es una investigación-intervención, realizada en una escuela especial en la que los jóvenes utilizaron imágenes fotográficas para interactuar de modo crítico con lo cotidiano. Teniendo como base la producción libre de imágenes fotográficas, los jóvenes crearon narrativas que integraban imágenes con textos orales y escritos con el objetivo de construir una conciencia crítica acerca del contexto escolar, compartida entre alumnos y profesores. Las autoras partieron de la idea que la palabra es compañera de las imágenes y que, a través de ella la imagen, se enriquece y gana contorno.

En el citado trabajo de Sousa y Lopes (2002) se concluye que la propuesta de trabajo posibilitó otra forma de aproximación a la realidad escolar, a partir de la búsqueda en las narrativas construidas por los propios alumnos. Ellas revelan características que aproximan y distinguen el contexto de escuela “especial” y regular, y abren una perspectiva crítica y sensible de observación y análisis sobre la escuela y sobre el proceso de educación- aprendizaje y de inclusión social.

De otro lado, el Movimiento Brasileiro de Campaña Nacional por el Derecho a la Educación y el Movimiento Interfóruns de Educación Infantil/MIEIB (2006) realizó una consulta sobre las cualidades de la educación en este nivel, investigando entre otros aspectos, niños pequeños que frecuentan guarderías y preescolares en cuatro (4) Estados brasileiros, cubriendo diferentes contextos en 53 instituciones de educación infantil, con el objetivo de captar las maneras a través de las cuales los sujetos de la institución educativa y las personas cercanas entienden y piensan las cualidades de la educación. Se optó por la entrevista colectiva y grabada en audio en el caso de las personas cercanas a la institución; en el caso de los chicos, se eligieron los cuentos infantiles como el motor de conversación y reflexión en torno al pre-escolar que querrían tener y disfrutar cada día.

Entre los proyectos revisados, encontramos también al educador artístico Fernando Hernández (2007), miembro activo del grupo de investigación Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Barcelona (España) quien junto a un colectivo de 24 investigadores de 5 universidades de Cataluña, (España) se preguntó por “El papel de la escuela primaria en la construcción de subjetividad”. Para dar respuesta a tal interrogante, iniciaron un proceso de documentación que no hubiese sido posible comprender sin la puesta en acción de los directamente implicados, es decir, los niños y niñas de la escuela primaria.

Los investigadores se plantearon un tema del que poco se suele hablar o investigar: las experiencias de subjetividad que propicia y/o limita la escuela primaria. Entre las primeras críticas realizadas por los investigadores a la idea de educación esbozada por el Ministerio de Educación Nacional, se señalaba el desajuste entre lo que en ella se planteaba y lo que, en efecto, acontecía en la realidad educativa del país. Hernández (2007) habla de la escuela primaria como producto social e histórico, que se ha construido a partir de una serie de nociones que la justifican, entre las que destaca la noción de “sujeto”, basada en la idea de desarrollo evolutivo de la psicología; la finalidad de aprender unos “conocimientos culturales básicos”, lo que se supone que el individuo ha de conocer para situarse en su contexto social de referencia y las nociones de “clasificación social” y “disciplinización” por las que transitan las posiciones sociológicas que conciben a la escuela como un espacio dotado de una serie de dispositivos, que imponen construcciones identitarias y subjetivas.

Para Hernández (2007) la formación del sujeto en la escuela primaria responde, por tanto, a representaciones derivadas de las disciplinas relacionadas con la escolaridad. Este proyecto se planteó precisamente investigar, de qué manera estos fundamentos siguen siendo apropiados hoy en día. Para lograrlo, los investigadores consideraron que si exploraban las experiencias vividas en las escuelas podrían derivar algunos marcos y estrategias para intervenir de manera reflexiva a las actuales prácticas pedagógicas y quizá podrían llegar a prevenir conflictos. Su intención inicial también tenía que ver con la posibilidad de contraponer los relatos derivados de las experiencias vividas frente a las narrativas de la queja y del desastre que circulaban en torno a la escuela. El centro de este estudio es lo que consideraban como una subjetividad en formación, que siempre está en proceso de constituirse y que se conecta con diferentes posiciones pedagógicas, culturales, sociales y biográficas.

En la investigación a la que se hace referencia, se estudió el papel de la Escuela Primaria en la construcción de las subjetividades infantiles en el contexto de un mundo cambiante. Para responder a este desafío se exploraron algunas experiencias y espacios de relación en cuatro escuelas primarias que brindaron indicios de cómo las subjetividades de los niños y las niñas se experimentan y proyectan, así como las representaciones de la infancia que se derivan de los discursos y las prácticas escolares.

Por otro lado, proyectos pedagógicos como los que plantean Gil y Jover (2000) de la Universidad Complutense de Madrid (España) demuestran las posibilidades de aplicar la narrativa en la educación. En su proyecto titulado “Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil” analizaron cómo los niños y niñas de Primaria (6-12 años) perciben el mundo en el que viven y en el que les gustaría vivir, partiendo de la idea de que el mundo infantil, no es el mundo que recuerdan los adultos de su infancia, sino el que niños y niñas viven en el presente. Para los autores la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad desde una óptica particular: la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y la manera como los narramos para explicarnos el mundo en que vivimos.

En este sentido, lo que buscan las narrativas infantiles es escuchar la voz de los niños y las niñas, lo que supone “[...] ayudarles a reconocer su propia voz en el mundo que les rodea (y a los adultos a) aprender a conocerlos y a saber acompañarlos” (Gil & Jover, 2000, p. 120).

Cuando un adulto pretende recordar su infancia suele fijar su memoria en los juegos y las aficiones que ocupaban su tiempo. Si tiene la suerte de haber registrado con más detalle este período de su vida, entonces recordará también sus reacciones sentimentales ante el mundo que le rodeaba y que trataba de entender. No obstante, al juicio de los autores “esta vuelta a la infancia en la que todos hemos puesto alguna vez nuestros ojos no es una mirada contemplativa: representa, más bien, la búsqueda de nuestra conciencia ante los cambios de identidad” (Gil y Jover, 2000, p. 109).

Es por esto que para los mismos Gil y Jover (2000), las narrativas infantiles retoman importancia en la medida que sean los propios niños los que cuenten sus historias, pues cuando lo hace el adulto, no es más que la recolección de recuerdos ya que dichas experiencias e historias son totalmente diferentes de generación en generación, pues las dinámicas de interacción y de crecimiento son diversas y se narran en función del tiempo en que se viven.



Otra investigación, ya en el contexto regional, ha sido desarrollada por Borja Maturana (2011), quien cuenta la experiencia investigativa narrativa llevada a cabo en la Escuela Urbana Medellín (sección de la Institución Educativa San Pablo) en los años 2008 y 2009 con niños y niñas de tercero y cuarto grado de Básica Primaria. Borja Maturana (2011) plantea que “pensar en las historias de vida de los niños y las niñas es vital para tener acciones diferentes y alcanzar comprensiones distintas como maestra” (p. 175). Sostiene, además, que fue la lectura de cuentos infantiles el pretexto para que los niños y niñas participantes del proyecto se animaran a narrar sus propias experiencias, evidenciando de esta manera lo que sentían y pensaban acerca del mundo en el que habían sido puestos.

Este proyecto, le dio la posibilidad de conocer las realidades sociales de los estudiantes que hacían parte de su clase y pensar en mecanismos o, mejor dicho, herramientas más didácticas a la hora de propiciar el aprendizaje, y pensar dos veces la posibilidad de remitir a los niños y las niñas “problema”, como les decían sus compañeras de trabajo, a un psicólogo u otros especialistas, pues conocerlos bien le lleva a comprenderlos y, por ende, a propiciar un espacio de confianza en el que todos se desarrollen auténticamente.

Al igual que el anterior trabajo investigativo, el texto “La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos” de Tania Mateos Blanco de la Universidad de Sevilla (España), publicado en el año 2008, narra una investigación que giró en torno a las percepciones que los alumnos tienen acerca de la escuela y con el objetivo de dar respuesta a preguntas tales como: ¿Qué significado tiene para el estudiante su experiencia escolar?, ¿Cómo perciben el ambiente escolar que viven en el centro educativo?, ¿Qué es lo que realmente les interesa y motiva a los estudiantes de su experiencia escolar? ¿Qué similitudes y diferencias podemos inferir en la representación social que poseen diversos grupos de escolares? De esta manera destacan que el alumno, parte fundamental del proceso educativo, crea una serie de actitudes y sentimientos frente a la institución educativa, que a su vez se convierten en determinantes a la hora de enfrentarse al acto educativo.

La maestra investigadora reconoce que la mayoría de las investigaciones están basadas en la experiencia que el maestro tiene de la escuela y que son escasas las ocasiones en las que al estudiante se le otorga la posibilidad de hablar. Lo cual la ha animado a dar la palabra a los alumnos para que ellos, desde su propia subjetividad y percepción, narren la experiencia educativa y así poder realizar un análisis en torno a la escuela y los sujetos que en ella se desenvuelven.

Una de las conclusiones que esta investigación aporta a los estudios de narrativas y de la infancia escolarizada es comprender que la gran mayoría de los logros académicos obtenidos en la escuela, están íntimamente relacionados con los sentimientos de seguridad o frustración que los chicos experimentan en el acto educativo; ejemplo de ello, es el caso de aquellos chicos y chicas que obtienen generalmente excelentes calificaciones y aseguran sentirse seguros y felices en la escuela.

Para continuar, cabe rescatar en este acápite una investigación realizada en Argentina y publicada en el 2011 titulada “Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura” (De la Cruz, Scheuer, Echenique & Pozo). En esta investigación se trazaron

como objetivo identificar de qué manera se produjo el acercamiento de los niños y las niñas a la lectura y la escritura. Para ello utilizaron como estrategia de investigación la entrevista e incluyeron a 160 estudiantes de la República Argentina.

Para identificar qué tipo de significado le atribuyen los niños y las niñas al tema de la escritura, los investigadores diseñaron tres focos de reflexión: el contenido de enseñanza, la actividad del enseñante y la actividad del aprendiz. A su vez, se plantearon como objetivo el análisis de la evolución de las concepciones que los niños tienen acerca de la enseñanza de la escritura durante las etapas educativas orientadas a asegurar la alfabetización básica a toda la población. Para ello, les formularon preguntas directamente relacionadas con el tema en cuestión y que, además, identificaran la importancia que ellos encuentran en la escritura y cómo la enseñarían a otros niños y niñas que no saben escribir.

En el referido texto se describen los procesos de escritura convencional por los que pasan los niños y las niñas e, igualmente, cuentan cómo se debe llevar a cabo la enseñanza de la escritura con los aprendices, pues se requiere de conocer los estados no solo cognitivos sino, además, emocionales de los sujetos que participan del proceso y el contexto en el que se desarrolla la enseñanza.

Finalmente, los investigadores analizaron los motivos por los cuales los niños y las niñas desarrollan ciertos gustos y apatías por algunos procesos de comunicación e, igualmente, pudieron identificar, según sus edades, las formas de escritura más convencionales y las alternativas de aprendizaje que prefieren a la hora de hacer tareas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Pasando de Argentina a Uruguay, retomamos el trabajo realizado por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay –INAU-, organismo rector en materia de políticas de infancia y adolescencia, con el fin de promover, proteger o restituir los derechos de los menores de 18 años y del cual se obtuvo un trabajo llamado “Del dicho al hecho derechos, 18 cuentos escritos por niños, niñas y adolescentes” (2009).

La idea principal del trabajo fue realizar un concurso de cuentos, donde se les permitiera a los niños, las niñas y los adolescentes contar por medio de narraciones escritas, su historia de vida y abordar, igualmente, el tema de los derechos. Se precisa que la población participante del concurso, se encontraba en situación de vulnerabilidad y requería de una intervención adecuada para sus dificultades.

Cabe anotar, que a lo largo de la historia de la humanidad, los cuentos han sido una forma privilegiada de transmitir las experiencias vividas, expresar sentimientos, aprendizajes y recuerdos que pasan de generación en generación. Por ello, la INAU toma como estrategia de investigación y recopilación de información la escritura, dando así la palabra a quien requiere ser escuchado, pues escribir cuentos los enfrentaba al desafío de encontrar una forma de comunicarse sin saber quién está del otro lado, cómo entenderá lo que dicen y qué nuevas ideas o sentimientos le surgirían.

Dicha organización argumentaba que el hecho de promover que niños, niñas y adolescentes escriban cuentos acerca de los derechos, es a su vez promover derechos: a participar, a ser

escuchados y a dialogar; finalmente, invitan a todos los que conocen el material a que lo usen en las clases, en los momentos de recreación, en los instantes de reflexión, ya que cada cuento tiene un contenido interesante y será tanto más rico si se pueden compartir con otros, porque hablar de los derechos no es algo habitual ni sencillo; ponerle palabras es un paso muy importante para hacerlos realidad, para que dichos y hechos vayan juntos y entre todos y todas se pueda colaborar para que la sociedad en la que vivimos sea un poco más justa, más solidaria, más abierta a sentir las voces que menos se escuchan.

Finalmente, y no menos importante en una escuela rural de Llanogrande, una pequeña localidad cercana a Medellín (Colombia) hizo presencia el poeta, escritor y profesor Javier Naranjo; en aquel lugar vivían muchos industriales que huyeron de la violencia que por los años noventa atravesaba la ciudad de Medellín a causa del narcotráfico. Es allí, precisamente donde este profesor se encuentra con la mirada limpia de unos niños que vivían muy de cerca esa realidad de tristeza y dolor. Enseguida, inicia un juego de dar la palabra a los niños y las niñas, juego que se materializó en un libro llamado “La Casa de las Estrellas”, un diccionario que recoge 500 conceptos definidos por los chicos y seleccionados a lo largo de más de diez años como docente de literatura y escritura.

No obstante, según Naranjo “[...] entre enunciaciones alocadas y divertidas, se encuentran otras que revelan cómo son esos niños, cómo piensan y a qué se enfrentan. La inocencia, así, se contrapone a una realidad que abofetea y sobrecoge al lector” (2009, p. 4) pues ellos, en medio de las respuestas que dan para significar algún término, no pueden evitar aludir a algún hecho significativo de su propia historia.

Los niños y las niñas de este trabajo que inicia como un juego, finalmente responden a preguntas exactas para dar significado a muchas palabras, respuestas que salen de la imaginación, de lo que han visto, de lo que han escuchado y de los saberes que han adquirido de acuerdo a su edad. La Casa de las Estrellas es un libro lleno de colores que puede confundirse con un libro infantil, pero su lectura es apta y pertinente para cualquier lector independientemente de su edad, en la medida en que se constituye como un libro que entraña una realidad vista desde la perspectiva de la infancia.

## **4. Marco Teórico**

### **4.1 Las narrativas infantiles sobre lo educativo y escolar, y la centralización del sujeto infantil**

Las políticas públicas para la infancia, han considerado de manera general como una regla, a los adultos como interlocutores ya sea por la necesidad de los servicios o por las demandas sociales, así se ha visto en las historias sobre la infancia en Brasil y en Colombia. Son muy recientes y verdaderamente escasos los estudios e investigaciones que aseguren la centralidad del niño y niña como sujeto y que comprendan la integralidad que conforman su cuerpo, su

pensamiento, sus movimientos y sus emociones; especialmente el reconocimiento de sus formas específicas de ver y representar el mundo por medio de las narrativas.

La llegada a la escuela y, en general, a cualquier institución educativa, introduce a los infantes en un proceso social en el que les es reservado un nuevo papel y expectativas acerca de su propio desenvolvimiento. Bruner (1997) escribe acerca de la constitución social de la mente y llama la atención sobre el papel de la escuela en la promoción de actividades compartidas de reflexión, diálogo y negociación. La promoción de esas actividades sería una forma de equipar la mente con habilidades encaminadas a la comprensión, la percepción y la crítica del mundo social y cultural. A partir de los elementos culturales que rodean a un niño o una niña, él o ella narrará lo que le acontece; construirá una narrativa en la que se sitúa y, a su vez, contrasta relatos individuales dentro de un amplio modelo cultural; y lo hacen tratando de contar una historia con algo de sentido para sí mismos (Smith, Sperry, 2007). Las narrativas, culturalmente heredadas, poseen una estructura convencional más abierta y flexible ya que pueden ser configuradas o reconfiguradas en el acto mismo de narrar, es decir, en el instante mismo de la narración.

Para el psicólogo norteamericano (1997a), las narraciones tienen un carácter social porque son creadas o contadas para justificar acontecimientos que huyen del modelo canónico y resignifican la experiencia de quien narra. Esa observación tiene importantes consecuencias para comprender cómo la infancia reconfigura sus narrativas en los lugares de atención y cómo va construyendo su propia identidad; después de todo, una noción que pretenda dar cuenta de lo que somos, se construye narrativamente mediante la reflexión y el autoconocimiento, lo que Ricoeur (1991, 1997) ha denominado identidad narrativa.

Ahora bien, cabe anotar que desde el punto de vista del proceso de textualización, una narrativa es concebida como una secuencia singular de eventos, estados mentales y ocurrencias que envuelven a los seres humanos como personajes de acción. Cada elemento constitutivo de una narrativa adquiere sentido a partir del lugar que ocupa en la trama y ese hecho depende de la intencionalidad del narrador en sus relaciones con quienes lo escuchan o lo leen. De modo que, una sucesión de hechos en una narrativa es “impuesta”. Lo anterior significa, siguiendo a Ricoeur (1983, 1994), que la propia configuración de intriga o de trama responde a una necesidad lógica que se va constituyendo en el propio acto narrativo y no es el resultado de una exigencia externa cronológica o lineal. Así, el acto de narrar posibilita la comprensión de acciones e intenciones de los seres humanos insertos en su propio mundo físico y sociocultural.

Hablando de lo físico, vale la pena anotar que en este proyecto de investigación, la escuela es vista como ese espacio en el que no solo se visualiza una planta física sino que además se constituye como el lugar en el que se configuran los saberes y que se habita por cierta cantidad de tiempo con la finalidad única de la formación, un lugar en que adicionalmente, se establecen relaciones personales significativas y determinantes en la integración de los aprendizajes y en la construcción de identidades y cosmovisiones acerca del mundo. La escuela, en este caso, se constituye como un espacio en el que se entretienen historias que logran visibilizarse mediante la puesta en escena de narraciones autobiográficas.

En tal sentido, para comprender es preciso narrar y de acuerdo con Hannah Arendt (2008), una narrativa es, por tanto, un instrumento fundamental para la organización de la experiencia

ya que se encuentra en pleno desarrollo en los niños y niñas, los cuales se sirven de ella como elemento útil a la hora de expresar sus sentimientos, y su necesidad de socialización y de construcción identitaria (Smith, 2006, p. 33). La autora sostiene además, que “al mismo tiempo en que es adquirida y estructurada a partir de convenciones culturales, una narrativa es un instrumento especialmente rico para la diferenciación de un niño y una niña como un individuo” (Arendt, 2008, p. 13). Se trata, por lo tanto, de un instrumento de negociación cultural y, como tal, posibilita a la infancia enfrentarse mejor con el conflicto entre necesitar de otro o diferenciarse de él y desarrollar medios de seducción o persuasión para ubicar e involucrar al otro en lo que cuenta.

Así pues, las formas narrativas existentes en nuestra cultura son transmitidas para la infancia, de acuerdo con Dunn (1998), en las primeras interacciones entre él y el adulto responsable; para Dunn el entendimiento social empieza como praxis en contextos particulares en los cuales el niño o la niña son protagonistas, agentes, víctimas o cómplices. La infancia aprende a desempeñar un papel en el “drama” cotidiano familiar antes que se le pueda exigir cualquier narración justificativa o de disculpa. Una narrativa se convierte aquí, entonces, en un instrumento útil para los conflictos familiares, ya sea para contar lo que pasa o para ofrecer una justificación a lo que se cuenta. Y así, ella entra en el campo de la interpretación de la cultura.

En tal dirección, un niño o una niña que narran historias en la escuela, requieren de un maestro que escuche, que pase de hablarle al estudiante, a hablar con el estudiante; según Tonucci (2008), un maestro que utilice este tipo de proyectos donde la narrativa es el instrumento metodológico, es una persona con sensibilidad de cambio y entrega, una persona comprometida con las causas sociales y que pone en práctica constantemente el derecho a la participación.

En este orden de ideas, el hecho de narrar una historia y de privilegiar unas formas de organizar el sentido de la experiencia (Bruner, 1997) posibilita al sujeto ordenar temporalmente su propia experiencia, elaborando una (re)significación de los eventos de su vida. En éste sentido, una narrativa abarca los planos subjetivo e intersubjetivo y unas continuas negociaciones de sentido y normas culturales de temporalidad y espacialidad. Aquí, una función psíquica importante es la (re)elaboración de temas complejos y dramáticos de la experiencia del narrador, lo que no necesariamente resuelve los dramas, pero si confiere a los acontecimientos un sentido y un orden temporal que pueden ser organizados y reorganizados por el individuo. Es en tal sentido, que el estudio de las narrativas producidas por la infancia acerca de sus propias experiencias cotidianas se convierte en una herramienta valiosa para comprender las construcciones que los sujetos hacen respecto a lo que les pasa en sus propias vidas y, así mismo, ayudarnos a entender la subjetividad humana en su complejidad.

Bueno, y ¿por qué privilegiar las narrativas como instrumento de investigación en la escuela? Trabajar con narrativas de acuerdo con Cunha (1997), en la investigación o en la enseñanza, es partir de la deconstrucción/construcción de las propias experiencias tanto de los profesores investigadores como de los sujetos de la investigación o la enseñanza. Al principio parece haber, según esta autora, dos grandes vertientes de trabajo en este campo: a) una investigación que usa la narrativa y b) una investigación de la narrativa usada para enseñar. Por tanto, las narrativas pueden ser consideradas como una práctica de formación, un fenómeno que se investiga o un método de investigación.

Si es verdad que el ser humano es contador de historias, capaz de reflexionar sobre sus propias experiencias, una investigación que haga uso de las narrativas de sí, como instrumento de recolección de datos tiene un doble mérito: llevar al sujeto a contar su historia y a producir un conocimiento más elaborado sobre el mundo y sobre sí mismo. Lo mismo sucede con el investigador que, al escuchar las narrativas contadas o escritas, produce nuevo conocimiento sobre el objeto de estudio y, a la vez, elabora un nuevo conocimiento sobre sí mismo. De modo que cuando se abre un espacio para que la infancia hable de su experiencia en las instituciones educativas, se multiplican los espacios de producción de conocimiento y de formación humana. Por tratarse de aspectos profundamente entrelazados es que se puede hablar de investigación formación o de investigación acción, formación como sugieren los pioneros del movimiento de las historias de vida en formación. La reflexión inmanente de la narrativa les da la oportunidad a los participantes de la investigación para que construyan una nueva representación de la experiencia de sí y del mundo, mediante una nueva versión simbólica de la existencia.

En la perspectiva del entrelazamiento entre la narrativa como método de investigación y como fenómeno a ser investigado, Galvão (2005) propone que los conceptos de narrativa, historia y biografía son cada vez más usados por los investigadores de las ciencias sociales y humanas. Una investigación narrativa está en todas sus diferentes manifestaciones profundamente implicada en conflictos contemporáneos relacionados con teoría, metodología y política educativa. El mismo Galvão, citando a Elbaz (1990, p. 32), argumenta que las “[...] historias son un material de enseñanza y paisaje en el que vivimos como profesores e investigadores y a través del cual el trabajo de los profesores puede ser visto como algo que tiene sentido”. Es importante entender, como nos dice Cunha (1997), la relación directa que se establece entre narrativa y experiencia. Hay un proceso dialéctico que provoca mutuas influencias en esta relación. La trayectoria de la investigación cualitativa confirma el hecho de que tanto el relato de la realidad produce historia como también produce realidad. Las personas van contando sus experiencias, creencias y expectativas y, al mismo tiempo, van expresando nuevas posibilidades, intenciones y proyectos.

Si los resultados de la presente investigación permiten identificar elementos susceptibles de promover nuevos caminos para la atención a la infancia en las instituciones educativas, y por parte de las políticas públicas para educación, es claro entonces que la dimensión heurística de la narrativa se constituye para los participantes en un legado para su vida y, además, estimula una reflexión conjunta sobre el redimensionamiento de las representaciones de sí y sobre la cultura escolar.

## **4.2 Infancia y escuela contemporánea**

Actualmente, y puestos en la tarea por acotar lo que se puede entender por infancia, se enfrenta un dilema de corte conceptual, ya que acertar en una respuesta unificada y explícita resulta ser un trabajo dispendioso. Primero, porque ya desde la psicología, pediatría, antropología, historia, entre otras disciplinas científicas se viene investigando con el objetivo de delimitar un concepto de infancia; dichas ciencias o disciplinas (en la búsqueda de dar respuesta a la pregunta por la infancia, analizan las características propias de esta población y, a su vez, se han preocupado por el diseño de metodologías propias y asertivas.

Pero, pese a tantos trabajos investigativos, siempre queda la sensación de algo aún vago; retomando a Diker (2009) es necesario hablar de infancias en plural, lo que genera la no existencia de un concepto exacto y único, pues por las dinámicas sociales e históricas, se hace necesario ampliar el campo de investigación y, por ende, la posibilidad de estar en constante reconstrucción del concepto. Es así, que no se habla de una infancia unificada sino de infancias, porque cada niño o niña tienen historias de vida particulares que lo hacen ser un sujeto completamente diferente a los demás, con características propias, situaciones y problemáticas de vida diversas que lo configuran en un mundo de cambios constantes y de oportunidades diferentes. En otras palabras, hablar de la infancia y no de las infancias, constituye una negación directa a la multiplicidad que encierra la niñez como experiencia constitutiva de la subjetividad que cada ser humano teje de acuerdo a diversos factores cognitivos, contextuales y socio-culturales.

No obstante, Skliar (2007) en sus múltiples investigaciones define tres características que pueden ejemplificar un poco lo que se ha entendido por infancia, ellas son: “pura posibilidad”, “inferioridad” e “imposibilidad”. En la infancia como pura posibilidad, se hace una relación directa con la “incompletud”, la cual solo se soluciona o se completa en la vida adulta; el autor, además, hace referencia a que es precisamente en esa completud de la adultez que se es capaz de dar una vuelta a la historia y mirar hacia esa etapa inicial de la vida, cuando ya realmente no existe esa infancia, momento de la vida en que solo se puede pensar en el futuro y en la posibilidad de llegar a “ser”. En este sentido, Skliar concuerda que la infancia es vista como “[...] la posibilidad de aquello que se será” (2007, p. 4).

Seguidamente, otra de las concepciones de infancia en Skliar es la entendida como inferioridad, en la que se relega a los niños y las niñas a la dependencia absoluta de otro; es así como la infancia se representa como esa incapacidad para adquirir valores como la autonomía y el autocontrol, pues requiere de ese alguien (controlador) que modele la conducta, en palabras de Skliar (2007) “[...] Es evidente que no sólo se trata aquí de una imagen ingenua o casual emparentada al descontrol, la anarquía, la exacerbación y la rebeldía de la infancia, sino una imagen cuya contra-cara supone, necesariamente, una fuerte imagen de control, de cuidado, de orden, tranquilidad y sujeción a un adulto” (p. 6).

Y, finalmente, la infancia como una imposibilidad temporal para “ser-algo”, para “saber-algo”, “para decir-algo”, para “pensar-algo”. Esta imposibilidad se convierte, de hecho, rápidamente en inferioridad porque la infancia es ese “no-estado”, ese “no-tiempo”, donde “nada se puede ser”, “nada se puede saber”, “nada se puede decir”, “nada se puede pensar”. Habría que dejar de ser infancia, entonces, para decir, para pensar, para saber y para ser” (p. 7).

Pero son precisamente esas creencias o concepciones las que nos llevan a poner la mirada en la infancia, o como propone Diker, en las infancias en plural, porque es la experiencia del niño y la niña como otros, que son diferentes y que demandan una atención primordial, o como dice Skliar (2007) “La experiencia del niño como otro es la atención a la presencia enigmática de la infancia” (p. 9).

Incluso, la dificultad de entender lo qué es la infancia, se presenta como una de las problemáticas que tienen que asumir los adultos, no sólo para comprender las dinámicas de funcionamiento de la misma, sino además para poder hacer el acompañamiento adecuado de esta población. En ciertas ocasiones, cuando un adulto pretende entender a un niño, hace un recuento de su vida en los años ya pasados, pensando que su infancia es el reflejo de las infancias del presente, sin comprender que los cambios de tiempo, cultura y dinámicas de participación han re-construido lo que significa ser niño y niña en la actualidad.

Ahora, en torno al concepto de escuela, se requiere hacer una reflexión que va directamente relacionada con la educación, pues estos dos conceptos “escuela y educación” no pueden ir separados. Inicialmente, surge el interrogante en torno al tipo de hombre y sociedad que se requiere contribuir a formar, pues en ese sentido la escuela y la educación se pueden entender como una construcción constante de espacios dinámicos de participación donde se promueva la formación integral de los sujetos. Lo importante es que los aprendizajes en la escuela sean significativos. Lo que en realidad es crucial desde una perspectiva pedagógica es cómo, a partir de una teoría científica del aprendizaje, se pueden delimitar los propósitos, los contenidos y las secuencias curriculares.

Sin embargo, desde hace años se han venido evidenciando muchos déficits en la escuela, lo cual ha generado variedad de críticas que Simons y Masschelein han recopilado en el texto “Defensa de la escuela, una cuestión pública” (2014); una de ellas, hace referencia a la escuela como un mecanismo de poder y conveniencia, en la cual se ejercen ciertas prácticas de control y se promueve la desigualdad social, ocurre la desmotivación juvenil y donde habla incluso de la poca planeación de los profesores frente a la transmisión de conocimientos, el poco interés de los alumnos por aprender y la falta de dinamismo en cada una de las actividades académicas (p. 8),.

Lo anterior dio paso a que Simons y Masschelein (2014) emprendieran la defensa de la escuela teniendo en cuenta que si esta es “una invención histórica, que puede desaparecer; también significa que puede reinventarse” (p. 7).

Es por ello, que si la escuela quiere tener futuro, debe emprender una tarea que promueva la creación de entornos de aprendizajes adecuados y pertinentes que satisfagan las necesidades y demandas de los estudiantes y de las comunidades educativas. En relación con lo anterior, Simons y Masschelein (2014) sostienen que “[...] la escuela debe suspender o cortar ciertos vínculos, tanto con la familia y el entorno social de los alumnos como con la sociedad, y eso con el fin de presentar el mundo a los estudiantes de un modo interesante y comprometedor” (p. 8).

## **5. Marco conceptual**

Para el proyecto de grado realizado en la Institución Educativa Juan Bernardone es imprescindible delimitar conceptualmente los términos de Infancia, Escuela y Narrativas,



puesto que todo el trabajo investigativo giró en torno a las narrativas construidas por los niños y las niñas acerca de la experiencia educativa en la escuela que los acoge.

Cabe resaltar que esta delimitación conceptual no es un trabajo sencillo, pues son muchos los aportes que se tienen al respecto, aportes realizados por diversas corrientes educativas, autores e investigadores acerca de los temas en cuestión y pedagogos que a través de sus investigaciones construyen teorías específicas.

No obstante, la necesidad de visualizar mejor la intención de la investigación y el trabajo de campo realizado, nos llevó a retomar dos textos que se acercan de manera pertinente a la temática aquí abordada y que clarifican lo que se entiende por infancia, escuela y narrativa en el proyecto investigativo.

Es así, como se aborda el texto “Secretos para contar, los primeros años de vida” el cual es el resultado de la alianza entre la Fundación “Secretos para contar” y la “Fundación Éxito” donde también se vinculó el programa “Góticas” (2009), para dar respuesta a la pregunta que se orienta hacia la infancia.

“[...] la infancia es la etapa de la vida que transcurre desde su gestación hasta los 12 años, en la que se establecen bases sólidas para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, se forma la personalidad, que es nuestra manera de ser y de enfrentar el mundo. Es por eso que se puede afirmar que la vida de una persona estará marcada para siempre por las experiencias que haya vivido durante esa época” (p. 51).

El anterior concepto de infancia, cobra importancia en el proyecto de investigación, en la medida que se reconoce el valor de ese tiempo lógico por el que pasan los niños y las niñas y en el que concordamos al rescatar que el cerebro es capaz de aprender a lo largo de la vida, pero que ningún otro período es tan propicio para el aprendizaje como lo son los primeros años de vida. Es así que la necesidad de mejorar los procesos de formación es eminente ante una sociedad que debe empezar a situarse desde las realidades de los sujetos que se encuentran en el proceso de formación.

Ahora bien, cabe resaltar que en ese tiempo que, además de ser cronológico, también es lógico, el niño y la niña utilizan a plenitud todos los órganos de los sentidos y los ejercitan de manera constante. Ver, oír, oler, gustar y sentir son actividades que los proveen de sorpresas, de dolores y placeres, además de una información vital sobre el ambiente que los rodea; de ahí su capacidad para referirse a su propia historia y narrar sus experiencias significativas en cada uno de los espacios en los que habita y se desenvuelve.

El texto, además, resalta que el niño investiga por su cuenta el entorno y hace sus primeros descubrimientos al percibir, identificar y reconocer las relaciones existentes entre las cosas, acciones que acompaña con la experimentación y asimilación de toda la información recibida, ordenándola para incorporarla a su mente como nuevos aprendizajes.

Como acción importante se dice que el niño y la niña, alrededor de los tres años llegan al momento en el que le dicen al mundo con todo su corazón “Aquí estoy” y empiezan a llamarse “yo” en lugar de emplear su nombre. “[...] Este avance en el desarrollo puede ir acompañado

de una voluntad propia, pues el niño al estar más despierto y centrado en su individualidad siente su yo con más fuerza” (p. 55), es así como se comprende que cuando el niño y la niña se toman la palabra, lo hacen desde experiencias subjetivas que las acompañan con formas particulares de ser y estar en el mundo.

Entre las cualidades que se resaltan en el texto, se expone la idea que el niño y/o niña son personas únicas e irrepetibles, sensibles e inteligentes, sujetos que desean, gustosos por el juego, protagonistas de sus propias vidas, seres dependientes que deben llegar a ser independientes, personas que crecen y aprenden rápido pero sobre todo son seres sociales que quieren relacionarse con personas de cualquier edad, y a través de estas relaciones que establecen, desarrollan su propia personalidad y se convierten en un miembro activo de su familia y de su comunidad.

En cuanto al concepto de escuela, tomamos la compilación “Narrativa(s), (auto)biografía(s) y formación” de la Revista “Educación y Pedagogía” de la Universidad de Antioquia. Al respecto, Rodríguez, en su texto “Voces, palabras, imágenes: la escuela que pasa por las letras” (2011) plantea que:

[...] La escuela se distribuye por muchos escenarios, preguntas, palabras y expresiones, en muchos vocablos, versos y estribillos: “la escuelita de Doña Inés” de la canción Camino Viejo; “la escuela de la vida” que canta la salsa, o “la escuela de Doña Rita” para significar una escuela pequeña y tradicional. Esas escuelas están en los recuerdos musicales, en las palabras contenidas, en los comentarios cotidianos o en los relatos extraordinarios sobre la vida en las aulas (p. 5).

Es así como la escuela es la experiencia que cada ser humano tiene a partir de su propio paso por ella, de sus procesos de subjetivación y las dinámicas de participación que en ella se ejercieron, entablaron y re-construyeron en el día a día. Tal vez, al mencionar la palabra escuela, se visualiza en el cerebro una imagen de un edificio con grandes espacios y niños corriendo por allí, pero también la de los maestros y compañeros que compartieron ese mismo escenario, y porque no, se pueden recordar también las huellas que los métodos de formación dejaron en cada ser humano, recopilando los recuerdos y las experiencias para significar la palabra escuela.

Ahora bien, haciendo un poco más objetiva la delimitación conceptual de la palabra escuela, traigamos a Delory-Momberger, quien en el texto “Espacios y figuras de la ritualización escolar” (2011), hace dos representaciones de escuela, la primera como un espacio ritual específico y, la segunda, como un espacio ritual performativo.

Esta misma autora para explicar la escuela como un espacio ritual específico argumenta que:

[...] Hace un análisis sobre seis criterios escogidos que podrían ampliamente servir de base para entender la institución escolar como ambiente ritual. Que se la considera en sus modos de organización del tiempo (calendario escolar, horarios, cursos) y del espacio (edificaciones de la escuela, espacios administrativos, salones de clases), en las disposiciones generales que regulan la vida colectiva de sus usuarios (reglamento interno, textos oficiales, programas) o en los modos de acción que allí son desarrollados

(cursos controles, exámenes); la escuela, en efecto, responde bien a las características de la actuación ritual: tanto en su existencia física, como en su dimensión social y su alcance simbólico, la escuela delimita y organiza un espacio separado y una temporalidad diferencial, en el seno de los cuales se repiten, bajo la forma de dispositivos reconocidos, gestos y actos de carácter público que producen en los participantes, transformaciones en términos de saberes, saber-hacer, posiciones, sacando su valor del alcance social al interior y al exterior de la institución (p. 61).

La escuela en este sentido, es algo estático y reproductor, y en lo que se encuadran los alumnos que llegan a ser parte de ella, pues es el individuo el que tiene que acomodarse y seguir repetidamente las dinámicas de participación que allí se generen y se ejecuten en la reproducción de saberes; pero por otro lado, en la segunda definición de escuela, la autora concluye diciendo que:

[...] Más que otro entorno institucional y social, la escuela es un espacio de representaciones, de (de)mostración, de “representaciones” donde la palabra equivale a acto y donde el acto sólo es válido por los signos que permite actualizar. Este predominio de los signos y los discursos es característico del modo indirecto de aprehensión del mundo y de la relación con el saber, como lo es la cultura escolar. La escuela es pocas veces el lugar de una experiencia y un “conocimiento” directos del mundo (p. 61).

Dando así un sentido más subjetivo a la escuela, esta pluralidad de significados es la demostración de que la escuela es una construcción social que simbólicamente debe traspasar la idea de lo físico para convertirse en ese espacio asertivo y propicio para la validación de los sujetos. Delory-Momberger (2011), advierte que

[...] La escuela cumple las funciones sociales que le son asignadas (integración cualificación, selección), a través de los procesos de ritualización, es decir, mediante los dispositivos escénicos que tienen como particularidad cumplir, en el gesto mismo de su representación, los actos de instrucción y de educación que constituyen el objeto específico de la institución escolar (p. 59).

Finalmente, para el proyecto de investigación, la escuela es ese espacio donde se configuran las realidades humanas, dando paso a la creación de experiencias significativas que tienen como finalidad la formación integral de los sujetos.

Ahora bien, por narrativas se puede entender esa herramienta metodológica que abre la posibilidad de contar historias desde la propia realidad, y que debe movilizar procesos en el sujeto que se atreve a poner en letras o palabras su propia existencia; dicha definición, no es más que una delimitación atrevida que se hace a partir del desarrollo de las diferentes actividades propuestas a los que hicieron parte del proyecto de investigación, por ello, y siendo éticos con la información, se retomó a Suárez, en su texto “Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios” (2011), quien afirma que

[...] “Narrativa(s)”, “(auto)biografía(s)” y “formación” son palabras que en los últimos treinta años, se las han comenzado a escuchar, leer y escribir juntas en el campo

de la pedagogía y las ciencias de la Educación de Europa y Estados Unidos y, más recientemente, de América Latina. Y si bien esta constatación no sorprende, por la reconocible vinculación histórica entre las tradiciones teóricas que las inscriben en el terreno discursivo de la pedagogía moderna, lo que sí resulta una novedad es la constitución, en torno de ella, de todo un conjunto de relaciones, procesos, prácticas y textos que desafían las modalidades convencionales de hacer y pensar la investigación educativa, la formación docente, el currículo, la documentación pedagógica y la enseñanza escolar. Lo que también resulta novedoso y auspiciante es el hecho de que esos vínculos, entramados y alternativas entre narrativas, (auto)biografías y formación se hayan extendido, retroalimentado y redimensionado a través de la diversa y la prolífica experiencia latinoamericana (p. 11).

De tal manera, la narrativa es vista como esa posibilidad investigativa, que permite a los docentes y demás agentes de la educación estar en constante actualización y retro-alimentación de los procesos formativos, así mismo, cada vez coge más fuerza en el campo de la pedagogía, porque se interesa por el saber cotidiano, haciendo de la educación un proceso constante.

Las narrativas, son además herramientas pedagógicas que sirven para el mejoramiento de prácticas formativas ejercidas por los agentes educativos, en la medida que en que valoran las historias y experiencias de los formadores, rescatando las acciones que promueven la educación, relegando a un segundo plano las prácticas arbitrarias y movilizándolo la responsabilidad que se tiene al ser docente frente a los estudiantes.

En cuanto al trabajo de investigación realizado en este proyecto, las narrativas se toman como ese instrumento que permitió la descentralización del adulto en la vida de los niños y las niñas, para que ellos desde sus propias experiencias tomaran la palabra y se dieran la oportunidad de hablar sobre lo que ha dejado huella en sus vidas.

Todavía más cabe rescatar, en palabras de Suárez (2011), que:

[...] la narrativa oral o escrita de los sujetos de la educación y de la formación empezó a ser valorada en términos científicos y ha ganado una progresiva legitimidad como vehículo, y también como metodología, para indaga, reconstruir, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos construida en la experiencia educativa y los saberes profesionales elaborados y recreados a través de la reflexión de los educadores en permanente formación (p. 12).

## 6. Metodología

El uso de las narrativas construidas por los niños y las niñas se caracteriza por un enfoque de naturaleza cualitativa, la cual permite, dentro de otros aspectos, la descripción, el análisis y la evaluación de los datos de forma articulada y a profundidad, siendo el investigador el instrumento principal Ludke (1986). En este punto es pertinente recordar el objetivo general del proyecto de investigación: Reflexionar sobre las significaciones construidas en forma narrativa por niños y niñas entre 6 y 9 años de edad acerca de los procesos de atención a la infancia en la

Básica Primaria mixta de la Institución Educativa privada Juan Bernardone del municipio de Girardota (Antioquia); se intenta así, comprender la niñez en su doble condición: del niño que ingresa en un mundo cultural más amplio que la familia y del alumno como sujeto de su formación intelectual y personal. Partiendo del principio que permea toda la propuesta, es decir, que para la primera infancia, las formas de narrar la vida constituyen un espacio de reconstrucción del mundo de la manera como ella lo ve.

En la perspectiva del enfoque de las narrativas de los niños, éstas se presentan como la forma más adecuada, dada la naturaleza del problema investigado, los objetivos del estudio, la subjetividad de los datos y la investigación y etapas de flexibilidad (Triviños, 2006). Esta investigación adopta los principios básicos del enfoque cualitativo, según lo descrito por Bogdan y Biklen (1994); Ludke y Andrew (1986), prefieren este contexto por el significado que los niños dan a los hechos y a su vida, que es el foco del entorno natural del investigador, es la fuente directa de la constitución de la base de datos de búsqueda.

El análisis de datos tiende a seguir un proceso inductivo. En otras palabras, la comprensión global del objeto investigado -la percepción de las escuelas de la infancia sobre sí misma- cuyo objetivo no es hacer frente a una hipótesis preestablecida, sino para construir un escenario en el que establecer un diálogo que tenga en cuenta los actos reflexivos del otro, su comprensión y cómo sufre la acción del otro en las instituciones educativas que lo atienden en su pleno desarrollo.

Las narrativas, en este proyecto de investigación, se convirtieron en el instrumento principal para la recolección de datos e información, pues permitieron la construcción de historias de vida a partir de la escritura y la oralidad, la expresión artística y el juego, donde los niños y las niñas se tomaron la palabra al narrar.

Es así como por medio de las narrativas se direcciona el trabajo investigativo, siendo incluso el factor de análisis más importante, para dar respuesta a la pregunta orientadora y cumpliendo a cabalidad los objetivos planteados.

## **6.1 Procedimientos utilizados para la constitución de las fuentes de datos**

### **6.1.1 Escenario de investigación**

La investigación fue llevada a cabo en la Básica Primaria de la Institución Educativa Juan Bernardone del municipio de Girardota (Antioquia). Los datos se tomaron en rondas de conversaciones con dos grupos, uno conformado por 4 estudiantes y el otro grupo 10 estudiantes, Se utilizaron tres criterios principales para la elección de esta institución: primero, por ser privada; segundo, por atender a niños de diferentes estratos sociales en Girardota; y tercero, por reunir los tres niveles de educación: Preescolar, Educación Primaria y Secundaria, lo que permitió el diálogo en el contexto observado con los niños que ingresan a la escuela

desde Jardín, con los que están en transición del preescolar a la Escuela Primaria y los que ya están escolarizados.

Esta variedad de población, amplía las posibilidades de recopilar más información que puede servir para hacer un buen trabajo de análisis y, tal vez, pueda posibilitar a partir de ahí proponer mejores procesos de formación académica.

### 6.1.2 Técnica de recolección de datos

Como técnica de recolección de datos, el procedimiento fue similar al de una ronda de conversaciones con naturalidad y espontaneidad; donde las posibilidades de desarrollo para la imaginación del niño “entrevistado” han sido aspectos privilegiados de la investigación. Dichas rondas de conversación, fueron consignadas en audio y video y luego transcritas para el análisis de datos. En las rondas, todos y todas, pudieron hablar de manera centrada y narrar acerca de la institución en la que estudian, siempre a partir de procesos que privilegiaron la escucha y la narración, así como el desarrollo de la imaginación de los niños en torno a sus experiencias institucionales.

### 6.1.3 Participantes en la investigación

Se escogieron un total de 14 niños y niñas con edades entre 6 y 9 años, de los cuales 10 eran niños y 4 niñas, esta selección se realizó con la ayuda de maestros a cargo de diferentes asignaturas, seguidamente se subdividieron en (2) dos grupos los estudiantes elegidos de acuerdo a una serie de criterios básicos. En otras palabras, la elección de los miembros participantes en cada grupo tuvo en cuenta la cercanía del domicilio de los chicos a la institución, la expresividad como una de sus características más sobresalientes y la facilidad para entablar vínculos con los demás.



Una vez seleccionada la población, se le presentó a los niños, las niñas y sus padres el proyecto y el objetivo principal del mismo, para que decidieran si deseaban hacer parte de él; una vez realizada esta actividad firmaron una autorización para participar de todas las actividades planteadas, pero con el compromiso de un manejo ético de la información por parte de la investigadora.

Se realizaron, en total, 6 sesiones de trabajo en las que se construyó una línea del tiempo, permitiendo que los niños y las niñas narraran por medio de cuentos, juegos de baile,

dramatizaciones, uso de materiales didácticos y entrevistas lo que ha sido su experiencia en la escuela. En la primera fase del trabajo los estudiantes se dedicaron a la reconstrucción de su primer día de clases, en un segundo momento, se dieron a la tarea de expresar lo que para ellos significaba la escuela en el presente y finalmente, se abrió el espacio para que los niños y las niñas contaran a través de un árbol de ideas cuál era la escuela de sus sueños.

En la siguiente tabla, se relacionan los niños y las niñas participantes de la investigación con su respectiva edad.



#### 6.1.4 Procedimiento de análisis de los datos

Debido al límite de 10 meses para la realización de la investigación (recolección, transcripción, análisis y preparación de publicación de resultados), el primer paso para la organización de los datos analizados, fue la elección intencional y juiciosa de lo sucedido en las rondas de conversación objeto del análisis.

Las rondas de conversación fueron registradas en audio y video y luego transcritas, después de este proceso, se hizo el análisis del material recopilado en base a ciertas categorías definidas de la codificación de la lectura y la relectura de las transcripciones, en relación con los principales temas o ejes. Las transcripciones, entonces, fueron un resumen de las rondas de conversación, o conversaciones enteras, que permitieron destacar lo que pudieron enseñarnos los niños acerca de ellos y acerca de las escuelas. Una vez decidido el foco, de acuerdo con las preguntas de mayor interés para la investigación, se trató de identificar temas y categorías principales en la fase de interpretación de los datos.

Las categorías que emergieron de esta etapa del trabajo, fueron guiadas por los propósitos y por los referentes teóricos utilizados en la discusión y análisis de la investigación. Los datos recogidos pueden, eventualmente, retornar a los grupos de niños, para que puedan complementar o cambiar algo, siempre utilizando un lenguaje accesible para el grupo, además de las posibilidades expresivas y de la imaginación de los niños de 6-9 años de edad.

En cuanto a los aspectos éticos de la investigación, cabe resaltar que durante todo el proceso fue permanente el respeto por la intimidad y privacidad de las niñas y maestros, asegurando la confidencialidad de la información ofrecida por ellas. Para esto, durante la primera sesión se les entregó un consentimiento informado para que fuera firmado por los padres, autorizando su participación en el proceso, salvaguardando previamente la confidencial de ellos como participantes activas del proceso. Además, se contaba con la autorización firmada del convenio de práctica con la institución educativa como escenario investigativo.

## 6.2 Resultados y análisis

Al momento de ejecutar la planeación de la investigación, se plantearon una serie de actividades que le permitieran a los niños y las niñas hablar acerca de su experiencia a lo largo de la vida en la escuela, no solo en la que se encontraban en el momento de la investigación, sino de todas por las que han pasado, haciendo un recorrido por la historia y a la vez visibilizando el futuro.

Durante toda la investigación, se realizaron seis intervenciones con los niños y las niñas; estas sesiones se organizaron de manera tal que la información que los niños y las niñas brindaban estuviera organizada de acuerdo a la historia de vida escolar de cada uno de ellos.

La primera sesión de trabajo se llamó “Mis primeros años en la escuela”, en ella, los niños y las niñas recordaron como fue esa primera vez que los llevaron a una escuela, y como producto final, resultó la construcción de un cuento, cabe rescatar que en medio de la elaboración de él, los niños y las niñas entablaron conversaciones donde narraban sus historias.

- Cuando yo empecé la escuela tenía mucho miedo, ya cuando estaba mucho tiempo ya me sentía con más confianza, me sentía alegre, feliz, ya no tenía miedo, ya tenía amigos y ya comenzaba a jugar a hablar.
- Cuando estaba en mi mundo alegre, hacíamos muchas pijamadas y nos llevaban al parque las ballenitas y no teníamos que pagar y cuando me metí a la honda me pegue en un borde.

La segunda sesión tomó el nombre de “Un día en la escuela”, en ella, se realizó un juego de roles, donde los niños y las niñas debían personificar una de las personas que hacen parte de la escuela (elegida por ellos), en dicha actividad, los participantes de la investigación pudieron evidenciar la forma como ellos ven a los maestros y personal administrativo de la institución, dejando entre ver a aquellos con los que han creado vínculos afectivos y se han convertido en personas significativas para sus vidas. En la personificación de los maestros y coordinadores de la institución, los niños y las niñas imitaban la forma como caminan, las cosas que dicen y la forma en que dictan su clase.

- Yo quise ser el coordinador porque es calvito como yo y tiene gafas también.
- Yo quise ser la profesora de preescolar porque ella es muy especial con los niños y porque les enseña mucho, también nos ayuda a ser mejores cada día.



- Yo quise ser el coordinador porque nos da indicaciones para ser buenos estudiantes.
- Yo quise ser el coordinador porque nos da las indicaciones para cuando van a ser los exámenes finales.
- Yo quise ser el profe de Sociales porque es muy cariñoso con nosotros y hace juegos para aprender.

La tercera sesión de trabajo investigativo recibió el nombre de “La escuela de hoy”, en esta sesión se propuso un juego donde los niños y las niñas debían responder a unas preguntas acerca de la escuela de manera inmediata, sin tiempo para pensar en la respuesta. Las preguntas directamente relacionadas con la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje allí, sirvieron para evidenciar lo que piensan y sienten los niños y las niñas de la institución educativa que los acoge.

En la cuarta sesión, se trabajó el ideal de escuela, por ello se le dio el nombre de “¿cómo es la escuela que soñamos?” siguiendo esta idea, se les propuso construir la escuela de sus sueños con material didáctico, (plastilina, vinilos, palos de paleta), en medio de la construcción de dicha escuela, se dialogó con ellos acerca de las personas que habitarían esa escuela y las características que debían tener para poder pertenecer a ella.

La quinta sesión adquirió el nombre de “¿qué sabemos acerca de la escuela?”, en esta sesión la actividad realizada se dirigió hacia el juego, todos los niños y las niñas en parejas debía hacer un programa de televisión, donde uno era un entrevistador y el otro el entrevistado, en medio de la grabación del programa, el entrevistador le realizaba preguntas al entrevistado, estas preguntas eran directamente relacionadas con la escuela.

La última sesión se llamó “¿qué sabemos de la escuela?”, en esta sesión los niños realizaron un re-cuento todas las actividades realizadas en cada una de las sesiones y se hizo un balance acerca de los sentimientos que ello generó en cada uno, finalmente se les entrego un álbum donde estaban recopiladas todas obras artísticas realizadas por ellos y un diploma simbólico por el logro obtenido.

Es importante anotar que en todas las sesiones antes de finalizar se hizo una co-evaluación de las actividades realizadas.

Cabe rescatar que las actividades estaban dirigidas y programadas de modo que, fueran ellos los que plantearan los temas a abordar y de las cuales se lograron obtener cuatro (4) categorías.

Es así como los maestros, los compañeros y/o amigos, el colegio y las clases fueron objeto de narración por parte de los niños y las niñas, convirtiéndose a su vez, en las categorías de análisis que se presentan a continuación.

## 7. Categorías emergentes

### 7.1 Mi profe preferido

El significado de maestro que los niños y niñas del colegio Juan Bernardone le asignan a los maestros, está relacionado con la capacidad de ser un buen líder, que no solo se preocupa por la enseñanza de los saberes, sino que además tiene claro el compromiso que ha asumido de acompañar a otros. Igualmente, en esa descripción de maestro que hacen, se inicia una clasificación y una tarea por identificar “el profe preferido”, otorgándole cualidades que lo hacen ser un profe “ideal”. Es así, que para ser maestro en dicho colegio, se requiere ser cariñoso, juguetón, comprensivo, exigente con los trabajos y divertido.

Muy seguramente, Francesco Tonucci hubiese sido un maestro ideal en este colegio, pues el pedagogo en una edición del periódico “La Nación” de Argentina (2008) señaló la importancia de que los maestros aprendiesen a escuchar la voz de los más pequeños, incluyeran sus saberes acerca del mundo y producto de su experiencia en la construcción del conocimiento y no se sintieran, ni por un momento, poseedores de una única y definitiva verdad.

En otras palabras, los maestros no deben ser esos sujetos que dedican su tiempo en el aula a transmitir conocimientos recopilados en los libros de texto, dicho conocimiento debe estar permeado por las subjetividades de las personas que hacen parte del proceso de formación, en este caso particular, los niños y las niñas, incorporando de igual forma, el juego en las actividades académicas.

Si bien la educación hace parte del proceso y es finalmente uno de los objetivos de la escuela, sacar tiempo para el juego y la recreación suele resultar un factor importante y pertinente en el desarrollo de las habilidades de los niños y las niñas.

En el caso particular de la presente investigación, el juego no fue excluido; se tomó como estrategia de recolección de información. Los estudiantes tuvieron libertad para elegir un personaje del colegio al que debieron caracterizar posteriormente, un juego que aunque simple evidenció el nivel de identificación que los niños y las niñas han logrado respecto a muchos de los agentes educativos que hacen parte de la institución. Personajes que resultan ser para ellos de mayor agrado y con los que comparten cualidades, ya sean físicas o de gustos; vislumbrando, en este sentido una responsabilidad que se tiene al ser docente, pues ellos, los que están al frente de un salón de clases no solo se convierten en referentes -“Yo quise ser el coordinador porque es calvito como yo y tiene gafas también”- sino que además se constituyen en modelos o ejemplos de los niños y las niñas. A continuación, se retoman algunas expresiones que dan cuenta de lo que aquí se manifiesta.

-“yo representé al profesor de Ciencias Naturales porque me gusta mucho las ciencias y la química y cuando sea grande quiero ser un gran científico”.

-“Quise ser el profe de inglés porque nos lleva a la sala, es muy amable con nosotros, en los descansos juega con nosotros y escribe mucho y a mí me gusta escribir mucho y dibuja mucho también”.

-“Yo quise ser el profe de sociales porque es muy cariñoso con nosotros y hace juegos para aprender”.

-“Lo que más me gusta es Jugar con la profe, porque las profes son muy divertidas”.

Opiniones como éstas evidencian el valor que cada uno de ellos le da al juego; al respecto Tonucci señala que “[...] Mientras el adulto juega para divertirse, el niño juega para jugar” (s.f, p. 2) y en esos juegos crean vínculos afectivos fuertes que pueden ayudar además a potenciar la disposición para el aprendizaje y el desempeño académico en general.

Empero, también cabe anotar que, de la misma manera en la que existen asuntos que conectan a los chicos y las chicas con sus profesores y la metodología de sus clases, también hay puntos de desencuentro, cuestiones que no parecen ser del todo agradables para los y las estudiantes. Es el caso de los regaños, las fichas disciplinarias, las notas de mal comportamiento enviadas a casa en sus cuadernos y las prohibiciones que frustran sus deseos.

No obstante, y pese al desagrado que este tipo de acciones generan entre los estudiantes, no puede omitirse el valor de la norma en medio de la formación a la que se supone, le apuesta una institución educativa. Después de todo, la escuela tiene la no muy sencilla responsabilidad de otorgarle a los sujetos que por ella transitan, las herramientas necesarias para aprender a vivir en sociedad y en ello, la importancia de los límites y la norma es incuestionable. Lo anterior no significa en modo alguno, que no haya necesidad de explicar la importancia que radica en el cumplimiento de algunos deberes propios de los chicos y las chicas en la escuela, pues se sabe que cualquier amonestación si no va acompañada una reflexión y verdadera acción reparadora no puede decirse pedagógica.

Al respecto Mateos Blanco (2008) plantea que

[...] el profesor debe: respetar, aceptar y atender al alumno; proponer metas gratificantes así como contenidos significantes; o crear un clima que facilite las relaciones personales. En la medida en que sus profesores no reúnen las características del “buen docente”, los estudiantes consideran que éstos también son responsables de su situación de fracaso (p. 288).

Es así, como los maestros se convierten en un ejemplo a seguir; sus actitudes y disponibilidad frente al acto educativo son observadas y analizadas por toda la población que hace parte del proceso.

Los maestros en síntesis no deben olvidar que siempre están siendo observados, y en esa medida procurar cada día ser un modelo ideal, de modo tal que la mayor herramienta en la educación sea el ejemplo, dando así, posibilidades de entablar mejores relaciones con toda la comunidad académica y promover mejores procesos de formación integral, que a fin de cuentas puede favorecer el desarrollo de las sociedades.

## **7.2 Y en el camino encuentro amigos**

Uno de los chicos aseguró durante la entrevista que “Cuando entré a este colegio conocí a mis amigos y ellos me dieron más confianza, porque ya hablaba con ellos” y es que en definitiva, no hay nada mejor que empezar este aparte con una frase relacionada con la amistad, pues sirve para comprender la importancia de las relaciones sociales en la construcción de procesos formativos, haciendo de la educación una oportunidad para crear espacios de diversión que, a la vez, proporcionan aprendizajes significativos.

En este orden de ideas, la amistad resulta ser de vital importancia en el desarrollo de varias dimensiones por las que pasa el ser humano, en especial, la emocional y social. Los niños y las niñas en la interacción con los otros, aprenden habilidades sociales tales como comunicarse, cooperar, solucionar problemas y tomar decisiones. El ser humano es un ser social por naturaleza o así lo manifiestan las palabras de este chico “Y conseguí amiguitas y amiguitos, eran maravillosos y todo era maravilloso”.

Las personas con las cuales se comparte en la escuela, adquieren un lugar importante en la vida de cada uno de los niños y las niñas, y así mismo se vuelven determinantes en la construcción de aquellos vínculos que marcarán la relación con la sociedad en la que han sido puestos.

Mateos Blanco (2008) señala en este orden que ideas que, “  
[...] Así pues, podemos afirmar que el entorno que presenta la escuela y en el que se mueve el alumno puede ser un factor importante que influye en el desarrollo escolar y rendimiento académico de los escolares. Teniendo en cuenta esto, una mayor información sobre la escuela tal como la experimentan los alumnos contribuirá, entre otras cosas, a una mejor comprensión de la enseñanza así como a la mejora de los resultados que se alcancen en la tarea educativa (p. 289).

Las relaciones sociales siempre han sido un factor importante en el desarrollo de las poblaciones, y la escuela en este sentido, no es la excepción, pues tener buenos amigos en ella, alienta la motivación por las actividades que allí se realizan, no solo por la ayuda que en los otros se puede encontrar, sino por la necesidad del ser humano de estar en constante encuentros con los demás.

En definitiva, los amigos son esa compañía en el proceso, y que a su vez, se convierten en parte importante de la vida personal, que adquieren un valor sentimental y emocional determinantes para la formación de la subjetividad.

### **7.3 En la construcción de mi colegio.**

La palabra colegio para los niños y las niñas se relaciona con tres aspectos importantes, el primero hace referencia a la planta física, el segundo -y se podría creer más importante-, se refiere al colegio como un espacio en el que es divertido hacer cualquier cosa diferente a estudiar y finalmente, la idea del colegio como un lugar al que todos se dirigen cuando tienen deseos de aprender.

En cuanto a la planta física, se considera que los niños y las niñas tienen mucho sentido de pertenencia, pues para ellos, su colegio es el más bonito y grande de todo el municipio. En las entrevistas aseguraron cosas del tipo: “Mi colegio es grande”, “mi colegio es grande y bonito”, “no me quiero pasar para otro colegio”. Por fortuna, existen instituciones educativas que han comprendido la importancia de lo que Tonucci (2008) sostiene cuando expresa que:

[...] la escuela debe ser un lugar bello, donde se pueda respirar cultura, haya música, arte, sea agradable y cómoda. Debe preocuparse por ofrecer a todo el mundo aquellas bases, aquellas motivaciones, aquellos modelos culturales imprescindibles para construirse en patrimonio de conocimiento, habilidades y competencias (p. 3)

Continuando con la significación que los niños y las niñas hacen de la palabra colegio, es importante reconocer que por cultura, este lugar es visto como un deber que no deja de generar ciertos sentimientos de miedo y angustia, emociones que los niños y las niñas trajeron a colación en el momento en que debieron recordar su primer día de clases: “el colegio es maravilloso, pero estaba muy asustada porque era mi primer día”, “el primer día que vine a la escuela que tuve tres (3) años estuve un poco asustado porque creí que mi mamá no volvía por mí”. No obstante, una vez superados esos sentimientos se empiezan a crear unas utopías acerca de cómo ven el colegio en el futuro: “me gustaría que el colegio tuviera piscina y cancha de fútbol y que viniera Cristiano Ronaldo y James”, “me gustaría que el colegio fuera muy grande, el mejor del país, que tenga canchas y piscina”. Sumado a los sueños de los chicos, se esbozan además otras ideas relacionadas con el equipamiento de la institución del que aseguran depende el aprendizaje pero también la diversión.

Es así como la escuela se puede convertir en un espacio abierto a las posibilidades de los niños y las niñas, un lugar donde sea agradable entrar y donde la enseñanza sea una más de las actividades que allí se puedan realizar. Tonucci (2008) comenta, al respecto, que:

[...] Para que la escuela sea de todos, debe ser abierta al mundo. Primero abierta al mundo de los niños, con sus palabras, sus relatos, sus convicciones, sus invenciones, sus capacidades. Después al mundo exterior, invitando a sus padres, amigos, artistas, científicos a participar y contribuir. Más tarde se sale de la escuela para encontrarse con el mundo. Una escuela de muchas lenguas. La escuela debe dejar de elegir los únicos lenguajes formales, literarios y lógicos que excluyen a gran parte de los estudiantes y debe proponer un abanico más amplio de posibilidades, extendiéndolo a aquellos más expresivos, los corporales, las habilidades manuales, las actitudes creativas, de modo que cada niño pueda reconocer los lenguajes más adaptados a su capacidad y sensibilidad (p. 10).

Si bien es claro, que por situaciones económicas y organizativas, los colegios no están diseñados desde los ideales, es necesario comprender que los maestros y los demás actores sociales que allí se anidan, son los que proporcionan un ambiente educativo, pertinente y favorable para la enseñanza, Dicho de otra manera, más allá de la capacidad del colegio, los que están llamados a pensar e incluso re-pensar- sus metodologías y posición frente al conocimiento son los maestros.

El colegio, se convierte como muchos lo dicen, en el segundo hogar, y de ahí la importancia de que sea un lugar bello estéticamente hablando y agradable en cuanto a las relaciones que en él se puedan entretejer. Dichos retos pueden ser superados por los maestros y demás agentes educativos si se ponen en la tarea de pensar en un lugar agradable para los niños y las niñas que hacen parte de él, incluso la adecuación del colegio puede ser una tarea conjunta entre maestros

y alumnos, promoviendo espacios significativos y oportunos para la generación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### 7.4 Llegó la hora de aprender

Independientemente de si se escribe mucho o muy poco la idea es aprender, los niños y las niñas se preocupan por la posibilidad de perder un año escolar, pues identifican que su responsabilidad es, finalmente, responder a las exigencias propias de cada una asignatura.

El gusto por una clase en especial, se relaciona con el maestro que esté en frente de ella y en algunas pocas ocasiones por la temática que abordan; al respecto Freire (1968), sostiene que El proceso educativo sería un acto político, una acción que daría lugar a una relación entre las personas o de la libertad. Una pedagogía que liberaría a los oprimidos debe pasar por un intenso diálogo entre alumnos y profesores, (pues estos últimos) deben comportarse como situaciones provocativas, fomentando una cultura donde cada uno debe aprender en comunión. Antes de enseñar a una persona a leer las palabras, había que enseñarles a leer el mundo (p. 210).

Es así, como los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen única y exclusivamente de los sujetos que hacen parte del proceso, es responsabilidad de los profesores que escuchen a sus alumnos y que los alumnos estén en disposición de mantener una participación activa y comprometida.

Es importante rescatar que una herramienta como las narrativas y una actividad tan simple como escuchar a los niños y las niñas pueden resultar como una nueva metodología para poner en práctica en un proceso de formación, dándose todas las oportunidades de la socialización y el respeto por la opinión de los demás.

En medio del camino se descubre que los niños y las niñas no son invisibles, pues en el diario vivir surgen circunstancias a veces favorables y otras no tanto en las que se encuentran sumergidos los niños y las niñas, dichas circunstancias no distingue género ni muchos menos edad, es por esto, que gran cantidad de niños y niñas no solo de Colombia sino del resto del mundo se ven obligados a crecer de manera acelerada, dejando de lado sus juegos para hacerse responsables de su existencia y formación académica, afrontando las exigencias del sistema y falta de garantías para el desarrollo integral, es decir, vivir de manera que solo se responda a las metas impuestas por la sociedad dejando de lado los sentimientos y emociones que cada situación de la vida genera en la vida de los niños y las niñas.

Silenciar la infancia agudiza las problemáticas sociales incluido el ámbito de la formación, pues se asegura que el principio rector de la acción educativa desconoce la humanidad constitutiva de los niños y las niñas al centrarse, única y exclusivamente, en los aspectos académicos y olvidarse de los sentimientos que germinan en el interior de cada estudiante; una escuela desconoce la humanidad de sus estudiantes cuando olvida escuchar lo que ellos tienen por decir. Proteger no solo es cuidar; sino implicar e implicar exige escuchar.

En este sentido, los maestros estamos llamados a conocer la realidad, a hacer valer los derechos de los niños y las niñas con previo conocimiento de los mismos, a planear las actividades de clase contextualizadas y con respeto hacia las diferencias no solo culturales sino ambientales y, no menos importante, prestar la ayuda pertinente y el acompañamiento pedagógico demandado por cada una de las infancias, teniendo en cuenta que no se habla de un niño único y estandarizado, sino de variedad de realidades sociales.

Cada niño y niña tiene una forma particular de ser y actuar, pero coinciden en la necesidad de profesores más comprometidos en su formación, con valores como la comprensión, la escucha y el amor, que los haga sentir importantes en el acto educativo. Demandan de compañeros respetuosos y colaboradores, pero lo más importante que sigan siendo niños y niñas que comparten un espacio, donde sea posible la socialización. Desean un colegio bello, adornado con espíritu de alegría y unas clases llenas de novedades y sorpresas.

Reconocer en la infancia un saber acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no le resta saber a los profesores o directivos, o como lo dice Tonucci (2008)

[...] Nunca he pensado que los niños sepan más que nosotros los adultos ni que sean más capaces; pero esta larga experiencia de atención y de escucha hacia ellos me permite decir que los niños sin duda piensan cosas diversas y de maneras distintas que nosotros, y esto los hace valiosos (p. 2).

En este caso, tal vez los niños y las niñas de hoy tengan mucho que decir acerca de su escuela, después de todo son agentes activos de su proceso de formación integral, si bien, el mundo de los niños y niñas es imaginario y lleno de colores, hay asuntos de la realidad que no pueden pasar desapercibidos; ejemplo de ello, es que en variadas ocasiones, la escuela es vista como una obligación más que como una oportunidad, y en ella se construyen un sinnúmero de emociones y sentimientos que influyen la actitud frente a los procesos formativos y es precisamente aquí donde se llama a los docentes a brindar un espacio de participación que involucre la palabra de quienes se encuentran inmersos en el aula de clase.

A la luz de todo lo anterior, cabe resaltar que la participación de los sujetos en todos los espacios en los que se encuentran resulta ser de gran importancia, no solo porque se pone en acción un derecho fundamental de la infancia, sino porque, además, se les da la oportunidad de apropiarse la palabra como una responsabilidad, es decir, se les da la oportunidad de asumir lo que dicen y posteriormente lo que hacen en función de lo que han dicho.

Ahora lo que se hace visible por el momento, es referente a los niños y las niñas, seres humanos abiertos al porvenir y los cuales requieren de adultos significativos que se comprometan con ellos y con su desarrollo personal. Tal y como lo sostienen Gil & Jover (2000):

[...] Acercarse, pues, a su mundo implica darles la palabra aquí y ahora para que hablen de sí mismos y de lo que les rodea. Educar a la infancia significa, desde esta perspectiva, atender sentimentalmente a esa palabra para aprender como adultos a irnos situando ante ellos en su propio desarrollo (p. 118).

Las infancias que hoy se anidan en el mundo, demandan acciones que van más allá del asistencialismo característico de algunos programas de atención a la primera infancia. Es

precisamente en este punto en donde las narrativas infantiles logran el mayor aporte, pues le otorgan voz a una población que se dice, es incapaz de autorepresentarse. En otras palabras y siguiendo los planteamientos de Gil & Jover (2000), la idea detrás de cualquier acción que tenga como objetivo el acompañamiento efectivo y formativo de la infancia, supone “[...] ayudarles a reconocer su propia voz en el mundo que les rodea” [y demanda de los adultos] aprender a conocerlos y a saber acompañarlos” (p. 120); es decir, un buen acompañamiento a la infancia, parte del reconocimiento que se haga del niño o la niña al cual se está acompañando.

## Conclusiones

Conocer la infancia, demanda del adulto un esfuerzo por desligarse del pasado y de su propia experiencia de vida, pues los tiempos cambian, al igual que la cultura y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, desde una perspectiva pedagógica darles la palabra a los niños y las niñas constituye uno de los primeros pasos en la promoción de una educación que se preocupa por el otro y los otros en el acto formativo.

Generar espacios de participación en la escuela propicia un ambiente de confianza entre las personas que hacen parte del proceso educativo, al menos así se evidenció en la Institución Educativa Juan Bernardone en el momento de llevar a cabo las sesiones de trabajo e investigación, pues los niños y las niñas demostraron sentirse importantes y se interesaron por poner en palabras su historia de vida académica, trayendo a colación emociones y sentimientos generados a lo largo de su trasegar en el mundo de la escolaridad.

Contar historias puede resultar una actividad atrayente y más aún cuando esas historias son tan conocidas para el sujeto, como lo puede ser las autobiografías; en ellas, se le permite al sujeto enfrentarse a esos sucesos que de una u otra manera marcaron momentos decisivos de su existencia, y que si se cuentan o salen a relucir es porque generan algo diferente en el aspecto emocional y dejaron una huella.

Tener la oportunidad de expresar lo que se siente, se puede presentar como una alternativa o forma de desahogarse en un mundo que poco espacio brinda para la formación en valores como la democracia, si bien no hay una área del conocimiento en las instituciones que se llame narrativas, desde cualquier asignatura se pueden generar actividades que le permitan al sujeto participar, construir y deconstruir su propia historia.

Igualmente, es importante reconocer que en ocasiones se suele caer en el error de pensar que todos los niños y las niñas están sintiendo lo mismo a la hora de enfrentarse al asunto de la formación, y que su experiencia es la misma, sin tener en cuenta que cada uno tiene su propia personalidad y por ende sus actitudes y posibilidades de interacción y confianza son muy diversas.

Gracias a la estrategia de las narrativas autobiográficas se les permitió a los niños y niñas hablar de asuntos afines para ellos, como lo son sus maestros, sus compañeros, la escuela y la clase. Ellos, desde su desempeño y colaboración con la participación en todas las actividades



propuestas, demostraron ser unos observadores por excelencia del contexto y de las personas con las que comparten en la institución educativa.

Estos pequeños observadores, encuentran en los profesores características que ni ellos mismos saben que tienen, y en algunas situaciones encuentran en sus maestros personas significativas, así mismo se identifica la importancia de la socialización y de entablar buenas relaciones interpersonales, como medio importante para generar espacios educativos que sean amenos para llevar a cabo la formación, también reconocen un sentido de pertenencia por el lugar que habitan gran parte de su tiempo y finalmente, asemejan las características que hacen posible una clase agradable y llena de sorpresas.

Es así, como los niños y las niñas en una primera sesión se dieron la oportunidad de recordar esos primeros días que pasaron por la escuela, era común que entre ellos comentaran esos sentimientos de angustia y tristeza, unos por pensar en la posibilidad de que nunca volverían por ellos y otros por la angustia de verse en un lugar que para ese entonces era desconocido, al igual que todas las personas con las que se encontraron. Sin embargo, esas emociones y sensaciones se fueron transformando con el paso de los días, cuando ese lugar y las personas con las que allí se encontraron, les brindaron la confianza que buscaban, los tranquilizaron y con ello les dieron la oportunidad de asistir con mayor entusiasmo a la escuela. Lo anterior reconoce la importancia de que la escuela sea un lugar confiable y seguro en el que los niños y las niñas se sientan protegidos para que la educación se haga posible.

No obstante, ya relacionados con el contexto y el ambiente institucional, los niños y niñas encuentran en el colegio personas que se convierten en una parte fundamental de su experiencia educativa, en un modelo para sus vidas, de allí, la necesidad de que en las instituciones estén personas comprometidas con las causas sociales, sin dejar de ser profesionales; los más pequeños de cada escuela buscan una protección, alguien que represente una figura significativa.

Los niños y las niñas dan significado a la escuela y las personas que allí los acompañan de manera selectiva, siendo la escuela y los maestros construcciones subjetivas que logran a partir del contacto con ellos, y que varían de acuerdo al tipo de vínculo que se establece. Pues ellos, los niños y las niñas encuentran en ese lugar llamado escuela personajes que hacen que su experiencia académica sea más agradable, o por el contrario, un poco dispendioso y en algunas ocasiones aburrido.

Igualmente, establecen cuales son las actitudes y valores que ellos quieren encontrar en los maestros, pues para ellos no son esas personas que llegan a dar una clase, sino personas como ellos con los que esperan entablar relaciones más afectivas y determinantes en la construcción de vínculos de apoyo y crecimiento personal.

Con todo lo anterior, la tarea que le queda al maestro es pensarse en su labor diaria, pues carga con la responsabilidad de transformar los espacios y los ambientes educativos favoreciendo de esta manera mejores procesos de enseñanza. Esta tarea debe estar orientada a través de la pregunta acerca de qué clase de niños y niñas tiene en su aula, pues como se evidenció a través del proyecto de investigación, son los sujetos los que transforman los diversos procesos de formación integral y que la escuela no es más que una construcción social.

El asunto de la educación implica comprometerse con ese otro, un ser humano que está en pleno desarrollo y que al igual que el adulto que lo acompaña tiene una historia que lo antecede y un presente que lo orienta, por el contrario, en variadas situaciones se ha escuchado decir a la gente que se debe educar para el futuro, con lo anterior se pone en tela de juicio lo que pasa hoy en las escuelas, y por el contrario a ese dicho que se hace popular en la medida que es utilizado por cierta cantidad de la población, se considera la necesidad de pensar en una educación para el hoy, para el presente, pues el futuro es incierto y cada tiempo trae consigo mecanismos de interacción diferentes a los anteriores, demandando de esta manera diversidad y actualización en lo que respecta a los procesos de formación y los contenidos académicos, claro está, sin dejar de lado un proyecto de vida que visualice al sujeto en posibles estados de conformidad con las metas planeadas.

El proyecto contribuyó además a desentrañar el papel de las narrativas en el desenvolvimiento cognitivo y socio-emocional de la infancia y facilitó el uso de metodologías de investigación y de análisis de narrativas que posibilitaron avanzar en el conocimiento existente acerca de las propias narrativas y de la reflexividad autobiográfica como factores eminentemente humanos.

Por ello, y para terminar, se dirige la mirada hacia los maestros, pues son ellos los encargados de diseñar y ejecutar mejores espacios de participación de toda la comunidad académica, al respecto nacen las preguntas ¿hasta qué punto estos están dispuestos a dar la palabra a sus alumnos y de ahí emprender el camino hacia la formación? ¿Será posible que las planeaciones de las actividades a realizar que deben diseñar los maestros, partan de una conversación con todo el grupo de estudiantes?

## **Recomendaciones**

El presente trabajo investigativo abre la posibilidad a pensar en nuevos proyectos que involucren la palabras de los niños y las niñas, puesto que por medio de las narrativas se evidencio que si es posible hacer partícipes a los infantes de su propio proceso de formación, creando responsabilidad e independencia en la creación de mejores prácticas educativas y por ende formativas.

Por ello se abre la posibilidad de seguir realizando este trabajo investigativo, ya sea en la misma institución o en otras donde ejerza la labor docente, pues la necesidad de movilizar las escuelas hoy, demanda de maestro con alto compromiso con el saber, pero sobre todo compromiso con el otro y los otros.

Igualmente, sería interesante contemplar la idea de ampliar el número de participantes en la investigación, ya que las narrativas reconocen la individualidad y la diferencia de los sujetos, por tanto a mayor población investigada, mayor será el campo de análisis, así mismo, crear otras actividades a realizar para motivar a los participantes a narrar sus experiencias por medio

de expresiones artísticas atrayentes, y si es posible ampliar también la duración de la investigación.

Como producto, considero que cada trabajo de investigación al finalizar, debe regresar al lugar y/o espacios donde se realizó, garantizando que este tipo de trabajos movilicen procesos y contribuyan en la mejora de las prácticas docentes.

### Referencias bibliográficas.

Arendt, Hannah. (2008). *Comprender. Formación, exilio, totalitarismo*. Sao Paulo: Compañía de letras.

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

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

Bruner, Jerome. (1997). *Actos de significación*. Porto Alegre: Artes médicas.

Correa, Jane. (1999) *Aprendiendo a leer y escribir: la narrativa de la infancia sobre la alfabetización*. *Psicología. Reflexión y crítica*. Vol. 12, n.2, Porto Alegre.

Cunha, María Isabel. (1997) ¡Cuéntame ahora! Las narrativas como alternativas pedagógicas en la búsqueda de la enseñanza. *Revista Fac. Educación*, 23 (1-2).

INAU. (2009). *Del dicho al hecho Derecho. Instituto del niño y Adolescente del Uruguay*.

Correa, Jane. (1999). *Aprendiendo a leer y escribir: la narrativa de la infancia sobre la alfabetización*. *Revista Psicología, reflexión y crítica*. Vol. 12, n.2, Porto Alegre.

Delory-Momberger, Christine. (2011). Espacios y figuras de la ritualización escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, pp. 171-183

De La Cruz, M; Schever, N; Echeneique, M. & Pozo, J. (2011). *Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura*. *Revista de Educación*. Vol. 5, n. 10 Argentina.

Díker, Gabriela. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.

Dunn, Judith. (1988) *The beginnins of social understanding*. Cambridge, Mass: Harvard Univerty Press

Freire, Paulo. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno, editores Argentina s.a., Buenos Aires, Argentina.

Galvão, Cecília. (2005) Narrativas en educación. *Ciencia y educación*, v. 11, n. 2, p. 327-345.

Gil, F. & Jover, G. (2000). *Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil*. Universidad Complutense de Madrid. España.

Hernández, Fernando. (2007). *Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria*. Disponible en: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

Ludké, M; André, M. E. D. A. (1986). *Investigación en la educación: enfoques cualitativos*. EPU: Sao Paulo.

Mateus, Tania. (2007). *La percepción del contexto escolar. Una mirada construida a partir de las experiencias de los alumnos*. Universidad de Sevilla. España

Naranjo, Javier. (2009). *Casa de las estrellas. Universo contado por los niños*. Aguilar. Bogotá, Colombia.

Nelson, Katgerine. (2000) Narrative, Time and the emergence of the Econtulred Self. *Culture & Psychology*, 6(2), 183-196.

Ricoeur, Paul. (1983). *Tempo e narrativa I*. Campinas: Papirus.

\_\_\_\_\_. (1997). *Tempo e narrativa III*. Campinas, SP: Papirus,

Rodríguez, Hilda. (2011). Voces, palabras, imágenes: la escuela que pasa por las letras. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, pp. 171-183

Skliar, Carlos. (2007) *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires. Argentina.

Smith, Vivian. (2006). *La construcción del sujeto narrador: Lenguaje, organización del pensamiento discursivo y la imaginación*. Universidad Federal de Rio Grande del Sur. Porto Alegre.

Smith, Vivian y Sperb, Tania. (2007). *La construcción del sujeto narrador: pensamiento discursivo en la etapa personalista*. *Revista Psicología en estudio*, Vol. 12 n.10, pp. 553-562.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*” FLACSO. Argentina

Souza, Solange Jobim y Lopes, Ana Elisabeth. (2002). *Fotografiar y narrar: Producción de conocimiento en el contexto de la escuela*. Cuadernos de investigación. Fundación Carlos Chagas. Sao Paulo.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Suárez, Daniel. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, pp. 171-183.

Triviños, A. N. S. (1992). *Introducción a la investigación en ciencias sociales: la investigación cualitativa en la educación*. Atlas. Sao Paulo.

## Anexos

### 1. Población que hizo parte de la investigación, las edades y los grados escolares a los que pertenecen.

#### 6 años:

Un niño de preescolar

Un niño de primero

Una niña de primero

#### 7 años:

Una niña de primero

Tres niños de segundo

Una niña de tercero

#### 8 años

Un niño de segundo

Una niña de segundo

Dos niños de tercero

#### 9 años

Dos niños de tercero

**Total:** 14 niños y niñas, de los cuales 10 son niños y 4 son niñas.

6 años: 3, 2 niños y 1 niña

7 años: 5, 3 niños y 2 niñas

8 años: 4, 3 niños y 1 niña

9 años: 2, ambos niños.

### 2. grupos para la realización de las rondas quedaron de la siguiente forma:

#### Grupo N. 1

Este grupo estaba conformado por un niños de preescolar y tres niños y niñas de primero, Se reunían los días lunes en el horario 12:30 pm – 1:30 pm

#### Grupo N. 2

Este grupo estaba conformado por 5 niños y niñas de segundo y 5 niños y niñas del grado tercero y se reunían los días miércoles de 2 a 3 pm.

### 3. Planeaciones llevadas a cabo en cada sesión de trabajo con ambos grupos

#### Sesión 1

**Tema:** “Mis primeros años en la escuela”

**Objetivo:** - Afianzar la relación en el grupo.

- Indagar sobre las experiencias pasadas que han tenido los niños en la escuela.

- Saludo con una canción.

Tiempo: 5 minutos.

- Se realizó un conversatorio en donde las maestras en formación les contó a los niños por qué están allí, qué harán con ellos, cuándo se realizarían los encuentros, al igual

que resolverían dudas, si los niños las hubiesen expresado.

Tiempo: 10 minutos.

- Presentación de niños y maestras en formación. (se realizó un círculo y cada niño debió hacer un movimiento diferente a medida que expresaban lo que más le gusta hacer en su tiempo libre y su nombre, de tal forma el compañero siguiente debía decir los nombres de los compañeros anteriores y hacer el respectivo movimiento y luego añadir su nombre, qué le gusta hacer y un nuevo movimiento).

Tiempo: 15 minutos

- Escribieron un cuento en dónde expresaron lo que recuerdan de su vida escolar en años pasados o lo que les habían contado sus padres (primer día en la guardería, Instituciones en las que han estado, profesores, compañeros, anécdotas, juegos, juguetes, lugares que más les gustaba).

Tiempo: 30 minutos.

**Materiales:** Hojas, lápices.

### Sesión 2

**Tema:** Un día en la escuela

**Objetivo:** Indagar por la rutina diaria en la escuela.

Recrear por medio de un juego de roles, los personajes que hacen parte de la escuela

- Saludo con una canción.

Tiempo: 5 minutos.

- Se realizó un juego de roles, donde los niños dramatizaron las actuaciones de todos los agentes educativos y demás personas pertenecientes a la escuela, para ello, cada niño y niña eligió a quien representar, a cada uno se le indicó que tratara de utilizar palabras comunes de sus personajes y que hicieran cosas que caracterizan a dicho personaje.

Tiempo: 45 minutos

- Se realizó un pequeño conversatorio, donde los niños expresaron que fue lo que más le llamo la atención de la actividad realizada, y el motivo por el cual escogieron al personaje que representaron.

Tiempo: 15 minutos.

**Materiales:** los materiales dependen de los personajes que elijan representar (tizas de tablero, lapiceros, sillas del salón de clase, materiales de aseo)

### Sesión 3

**Tema:** La escuela de hoy

**Objetivo:** Conocer qué piensan los niños y las niñas de la escuela a la cual pertenecen.

- Saludo con una canción.

Tiempo: 5 minutos.

- Se realizó un juego, donde los niños y las niñas debían caminar por el espacio disponible al ritmo de un sonido generado por las maestras en formación, al parar el sonido, los niños y niñas quedaban congelados en el lugar, seguido a esto, la maestra en formación les hacía una pregunta a uno de los estudiantes que tenía relación con el tema de la sesión y ellos debían responder inmediatamente, luego se continuó con el sonido y se repitió la acción por varias ocasiones hasta lograr

abordar todas las preguntas.

### Posibles preguntas

- ¿Cómo se llama tu escuela?
- ¿Cómo se llama tu amigo preferido?
- ¿Quién es tu profesor preferido? y ¿por qué?
- ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela?
- ¿Qué no te gusta de la escuela?
- ¿Cuál es tu materia preferida? y ¿por qué?
- ¿Cuál es la materia que menos te gusta?
- ¿Cómo se llama tu mejor amigo/a?
- ¿Por qué estudias en esta escuela?
- ¿Te gustaría estudiar en otra escuela? y ¿por qué?

Tiempo: 40 minutos

- Se abrió un espacio para los niños y las niñas por si ellos querían preguntar algo a las maestras en formación y finalmente se realizó una evaluación de la actividad realizada

Tiempo 15 minutos

**Materiales.** Elementos con los cuales se pueda generar ruido.

### Sesión 4

**Tema:** ¿Cómo es la escuela que soñamos?

**Objetivo:** Identificar cómo es la escuela con la que los niños sueñan a partir de un árbol de problemas y una creación en plastilina.

- Saludo.  
Tiempo: 5 minutos
- Se realizó un conversatorio para que los niños hablaran sobre la escuela que desearían tener, como la imaginan, que cambiarían o no de la que tienen y que tan importante es esta para su vida; de acuerdo a lo anterior ellos decoraron un árbol desde la raíz hasta las hojas donde se plasmaron en 3 momentos lo que les gusta de la escuela, lo que no les gusta y como sueñan la escuela en el presente.  
Tiempo: 30 minutos
- Así pues, se propuso que en grupos se construyera la escuela con la que sueñan utilizando la imaginación, creatividad y el trabajo en equipo.  
Tiempo: 15 minutos
- Finalmente, se socializó el trabajo realizado donde cada uno en pocas palabras habló de lo que más les gustó y llamó la atención durante esta actividad.  
Tiempo: 10 minutos

**Materiales:** plastilina de colores, palitos de paleta, palillos, pegante.

### Sesión. 5

**Tema:** ¿Qué sabemos de la escuela?



**Objetivo:** Hablar de las narrativas de los niños sobre la escuela a partir de una puesta en escena.

- Saludo, canción.  
Tiempo: 10 minutos.
- Entrevista sobre la escuela (por parejas se planeó una sesión de un programa de televisión, inventaron un nombre a éste, se decoró el escenario, uno de los niños tomó el rol de entrevistado y el otro de entrevistador, el entrevistador formuló preguntas relacionadas con la escuela) y finalmente se realizó la presentación.  
Tiempo: para la preparación 30 minutos.  
Para la presentación, cada equipo contó con 10 minutos aproximadamente.

**Materiales:** Papel bond, marcadores, revistas, maquillaje, vestuario...

### Sesión. 6

**Tema:** ¿Qué aprendizajes tengo de mi escuela?

**Objetivo:** Identificar que aprendizajes adquirieron los niños durante todo este proceso de hablar de su escuela y narrar sobre las cosas que más les gustan y no de ella.

- Saludo  
Tiempo: 5 minutos.
- Teniendo en cuenta que esta fue la última sesión de los encuentros con los niños, se realizó una cartilla donde quedaron incorporadas todas las diferentes actividades que se realizaron durante todo este proceso donde a través de sus palabras, sentimientos, narraciones trataron de contar y decir que tan importante y significativa ha sido la escuela para ellos. De tal modo, la idea fue exponer entre ellos mismos lo que realizaron y que aportes, aprendizajes, conocimientos dejaron para ellos como personas.  
Tiempo: 40 minutos
- Entrega de detalles  
La maestra en formación realizó un detalle con el cual se quiso agradecer a los niños la participación tan activa y comprometida en la realización de las diferentes actividades propuestas durante un tiempo determinado.  
Tiempo: 15 minutos.

**Materiales:** hojas iris, marcadores, mirellas, colbón, figuras en foami, carpetas de cartón.

4. Cuadro donde quedaron transcritas todas las sesiones desarrolladas en los diferentes grupos, información organizada de acuerdo a las categorías que emergieron durante la investigación y las técnicas utilizadas.

<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>instrumentos</span> <span>categorías</span> </div>	Maestro	Compañeros y/o amigos	Colegio	Clases
CUENTOS	<p>Luego conocí a la profe Claudia</p> <p>Cuando vi este colegio, me emocione con la clase de la profe Mariana</p> <p>Y la profesora era muy buena y nos enseñaba mucho.</p>	<p>Cuando entre a este colegio conocí a mis amigos y ellos me dieron más confianza, porque ya hablaba con ellos.</p> <p>En mi mundo alegre yo tenía un mejor amigo que se llamaba Mateo y el me reventaba la boca.</p> <p>Y conseguí amiguitas y amiguitos, eran maravillosos y todo era maravilloso.</p> <p>Cuando tenía 5 años me sentía temblando y no conocía a ningún niño, pero los reconocí y me volví amigo de ellos.</p>	<p>Cuando entré al colegio tenía mucho miedo, luego de un tiempo ya tenía confianza</p> <p>En COMFAMA jugábamos con herramientas, veíamos televisión, hacíamos pijamadas y nos celebraban el cumpleaños.</p> <p>Yo entré a esta puerta maravillosa y me emocioné, cuando vi este colegio, fui al segundo piso.</p> <p>Cuando estábamos en COMFAMA nos llevaron al Parque de las Ballenitas.</p> <p>El colegio es maravilloso porque le enseñan a los niños, también porque los dejan jugar, participan y almuerzan, el colegio es muy importante.</p> <p>Cuando yo entré a mi mundo alegre hacíamos pijamadas,</p>	<p>La clase me emocionaba.</p> <p>Y me enseñaban las vocales y el abecedario.</p>

			<p>veíamos televisión.</p> <p>El colegio es maravilloso pero estaba muy asustada porque era mi primer día, pero estaba muy feliz y me encantaban las vocales y el abecedario.</p> <p>Cuando estaba en la escuela sentía felicidad, estaba feliz, me gustaba tamborines, pero me cambiaron de colegio y este también me gusta.</p> <p>El colegio es maravilloso, pero estaba muy asustada porque era mi primer día, pero estaba muy feliz.</p> <p>El colegio es maravilloso, es todo perfecto.</p> <p>Cuando tenía 6 años me sentí muy triste y yo no conocía nada y después me acostumbré y jugué con los juguetes.</p> <p>El primer día que vine a la escuela que tuve 3 años estuve un poco asustado porque creí que mi mamá no volvía por mí, pero al principio del año me fui acostumbrando y luego pasé a este</p>	
--	--	--	---	--

			lindo y hermoso colegio.	
NOTAS DE VOZ	La profe Claudia nos enseñó todo, más o menos a leer, escribir, nos pintaban caritas, nos llevaban al jardín, a paseos al Parque de Las Ballenitas <sup>1</sup> .		<p>Cuando nosotros estábamos en Comfama nos ponían videos de Tom y Jerry</p> <p>Jugábamos mucho y no escribíamos casi nada, eso era muy bueno, porque no estudiábamos nada, jugábamos con juguetes, herramientas.</p> <p>Jugábamos con soldados, nos ponían los pollitos, con herramientas.</p> <p>Cuando yo empecé la escuela tenía mucho miedo, ya cuando estaba mucho tiempo ya me sentía con más confianza, me sentía alegre, feliz, ya no tenía miedo, ya tenía amigos y ya comenzaba a jugar a hablar.</p> <p>Cuando estaba en Mi Mundo Alegre<sup>2</sup>, hacíamos muchas pijamadas y nos llevaban al parque las ballenitas y no teníamos que pagar y cuando me metí a la honda me pegue en un borde.</p>	

<sup>1</sup> Centro Recreativo.

<sup>2</sup> Guardería, Municipio de Girardota, Antioquia.

<p>VIDEOS</p>	<p>Yo representé a Yesid porque es muy bueno con los niños y también porque a veces nos regaña un poquito.</p> <p>Yo representé a Camilo porque me gusta mucho las ciencias y la química y cuando sea grande quiero ser un gran científico y porque yo lo veo casi siempre.</p> <p>Quise ser Yesid porque nos lleva a la sala, es muy amable con nosotros, en los descansos juega con nosotros y escribe mucho y a mí me gusta escribir mucho y dibuja mucho también.</p> <p>Yo quise ser Yesid porque copia mucho y a mi hermanita le gusta mucho que copie mucho y a mí también porque apenas esos son las tareas para un niño y para un adolescente.</p> <p>Yo quise ser María porque nos enseña mucho, a multiplicar y a dividir, pero a veces como nos regaña también le cogemos cariño y quiere que aprendamos más, es cariñosa.</p> <p>Yo quise ser el coordinador porque es calvito como yo y tiene gafas también.</p> <p>Yo quise ser la profesora Mariana porque ella es muy especial con los niños y porque les enseña mucho, también nos ayuda a ser mejores cada día.</p> <p>Yo quise ser el</p>	<p>Mis compañeros me parecen Bien, que con ellos jugamos, y hacemos muchas cosas divertidas</p>	<p>Mi colegio es grande.</p> <p>Mi colegio es grande y bonito.</p> <p>No me quiero pasar para otro colegio.</p> <p>Del colegio me gusta el patio donde jugamos.</p> <p>El colegio donde estudio es divertido.</p> <p>Yo pienso que este colegio es muy maravilloso, porque nos enseñan muy bien.</p> <p>Este colegio me parece maravilloso y excelente, porque cada día aprendemos más y somos mejores.</p> <p>Me encanta este colegio</p>	<p>Me gustan todas las materias.</p> <p>Porque cuando me pregunten en un examen como el profesor explica uno aprender lo que el profesor explica</p> <p>Yo soy de las niñas que estudian.</p> <p>Yo voy a ganar el año, si lo pierdo me pongo a llorar.</p> <p>Mis materias preferidas son Español y Ciencias.</p>
---------------	---	---	--	--

	<p>coordinador porque nos da indicaciones para ser buenos estudiantes.</p> <p>Yo quise ser el coordinador porque nos da las indicaciones para cuando van a ser los exámenes finales.</p> <p>Yo quise ser Andrés porque es muy cariñoso con nosotros y hace juegos para aprender.</p> <p>Los profesores si me ayudan cuando no entiendo.</p> <p>Mis profesoras preferidas son: Natalia y Mariana</p>			
ENTREVISTAS	<p>Mi profesor preferido es Yesid porque nos enseña mucho.</p> <p>Lo que no me gusta es que nos regañen.</p> <p>Lo que más me gusta es Jugar con la profe, porque las profes son muy divertidas.</p> <p>Mi profesora preferida es Natalia porque es muy cariñosa.</p> <p>Lo que no me gusta es que me regañen y me hagan fichas porque me comporte mal, otro castigo que lo deje sentado toda una hora.</p>	<p>Mi mejor amiga se llama Antonia</p> <p>Mi mejor amiga se llama María Clara Restrepo, porque ella hace trenzas como yo.</p> <p>No me gusta que Thomas cuando está escribiendo siempre me jale el pelo, que desorganicen el salón.</p> <p>Me gusta Samuel porque me respeta y es muy cariñoso.</p> <p>Mi mejor amigo es Elkin porque juega conmigo y del salón Samuel porque a veces nos divertimos y siempre jugamos.</p>	<p>Mi colegio se llama Juan Bernardone</p> <p>Lo que más me gusta del colegio es Todo el colegio y el salón.</p> <p>Yo estudio en esta escuela Porque mis primos me dijeron que acá era muy bueno, entonces me metieron.</p> <p>No me gustaría estudiar en otra escuela porque esta escuela es muy divertida.</p> <p>Lo que más me gusta del colegio es cuando hacemos la reflexión porque esta todo el colegio junto.</p> <p>Yo estudio en esta escuela</p>	<p>La clase que más me gusta es Español, porque a uno le pegan sellos</p> <p>La clase que menos me gusta es Matemáticas, porque es muy difícil las sumas</p> <p>No me gusta Estudiar tanto.</p> <p>Que el descanso se acabe tan rápido.</p> <p>Lo que más me gusta es borrar el tablero y jugar.</p> <p>La materia que más me gusta es Español y ciencias,</p>



			<p>porque es muy buena y le enseña cosas que no han aprendido.</p> <p>No me gustaría estudiar en otra escuela porque en esta me gusta la reflexión, los profes, Natalia</p>	<p>porque escriben poquito y hacen muchos dibujos.</p> <p>La que menos me gusta es inglés, porque copian mucho.</p> <p>En mi salón me siento alegre porque aprendemos mucho con los compañeros.</p>
--	--	--	---	---

<p>Fichas de cartulina</p>	<p>No me gusta que me regañen y que me hagan fichas.</p> <p>No me gusta que me manden notas.</p> <p>No me gustan las fichas, las notas, los regaños.</p> <p>Me gusta que me quieran, que la profe Natalia y Mariana me quieran, que me respeten, que me valoren y que sean especiales conmigo.</p> <p>Me gustan los profes y ser feliz.</p> <p>Me gusta la profe Mariana porque es muy especial.</p> <p>No me gustan los profes regañones y las fichas disciplinarias.</p> <p>Me gusta que me enseñen, ser mejor cada día.</p> <p>Me gustan mis profesores y quisiera ser como Pitágoras.</p>	<p>No me gusta que me insulten y que me critiquen</p> <p>No me gustan los conflictos.</p> <p>No me gusta que me peguen, que me molesten y que se rieran de mí.</p> <p>No me gusta que me den puños ni que me peguen.</p> <p>No me gustan los niños peliones y cansones, que se burlen en las reflexiones.</p> <p>Me gusta jugar con mis amigos.</p> <p>Me gusta que compartan conmigo.</p>	<p>Me gustan los descansos.</p> <p>Me gusta la salida del colegio.</p> <p>Me gusta jugar.</p> <p>Me gustaría que el colegio tuviera piscina y cancha de futbol y que viniera Cristiano Ronaldo, James y Messi y la mitad del día solo jugar.</p> <p>Me gustaría que el colegio fuera muy grande, el mejor del país, que tenga canchas y piscina.</p> <p>Me gustaría que tuviera video juegos.</p> <p>Me gustaría que tuviera piscina y parquecito.</p> <p>Que tuviera piscina, canchas,</p>	<p>No me gusta escribir mucho.</p> <p>Me gusta ir a la clase de Ed. Física.</p> <p>Me gusta aprender.</p> <p>Lo que me gusta es que copiemos mucho.</p> <p>Me gusta la Ed. Física.</p> <p>Me gusta jugar en la cancha de futbol en Ed. Física.</p> <p>Me gusta que me coloquen tareas.</p> <p>Me gustaría solo venir una hora que saliéramos a descanso 3 horas y que nos eduquen</p>
----------------------------	---	--	---	---

Nota: Como se mencionó al inicio del texto (introducción) los nombres utilizados en el cuadro anterior son ficticios para proteger la identidad de los niños, niñas y profesores que fueron mencionados.