



La migración en la escuela: Un enfoque desde la emocionalidad de las niñas y los niños del grado Transición 4.

Manyelay Gaviria Sánchez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil

Asesora

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita

(Gaviria Sánchez, 2024)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Gaviria Sánchez, M. (2024). *La migración en la escuela: Un enfoque desde la emocionalidad de las niñas y los niños. El caso del grado Transición 4.* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Cespédes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe de departamento: Maribel Barreto Mesa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de la autora y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. La autora asume la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

A quienes iluminan mi camino

Mi proyecto de investigación está dedicado con todo mi cariño, amor, y gratitud en primer lugar a Dios y a mis padres María Lucía Sánchez y Albeiro de Jesús Gaviria quienes con su inagotable fuente de esfuerzo, amor y apoyo incondicional han sido mi mayor motor de motivación y fortaleza para culminar mi carrera; en segundo lugar a mis hermanas, sobrinas y sobrino por su constante aliento, paciencia y confianza en mí, en tercer lugar a mi pareja sentimental por estar a mi lado en cada paso de este valioso camino, por su paciencia, amor y comprensión; por último, a mis seres preciados que físicamente no me acompañan pero que siento su compañía y aliento en cada instante de mi vida.

Cada una (o) de ustedes fue pieza fundamental en el sostén de estos 6 años de carrera, todo lo logrado y lo aprendido los involucra directamente y los hace merecedores de llevar este título conmigo.

A quienes hicieron posible esta meta

Me permito expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que han sido fundamentales no solo en la realización de mi proyecto de investigación sino también en mi trayectoria académica y personal. En primer lugar, a todas las niñas y los niños de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez Sede Darío Londoño Cardona que hicieron de mi estadía allí una experiencia maravillosa, en especial las y los del grado Transición 4; en segundo lugar, a mi asesora Hilda Mar Rodríguez Gómez por su invaluable amor, acompañamiento, orientación, apoyo y paciencia para conmigo. En tercer lugar, a mis compañeras que se convirtieron en amigas, con quienes reí y también lloré en este caminar; por último, a las maestras y maestros que a lo largo de la carrera contribuyeron significativamente a mi formación académica y personal, en especial a Leidy Johana Rivillas que su recuerdo y amor me inspiraron a llevar la literatura infantil todos los días al aula.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
¿De dónde surge mi proyecto?	8
¿Qué se ha hecho al respecto?	15
Objetivo general	24
Objetivos específicos	24
¿Qué aspectos teóricos iluminan mi proyecto de investigación?	25
¿Qué lugar y qué pretensiones tengo con mi proyecto?	32
La experiencia de la escuela. El lugar del relato en la construcción de una relación pedagógica .	36
La experiencia es el vértigo de mi felicidad.....	45
Entre sueños y realidades	51
Ecos de esperanza.....	57
Raíces de satisfacción y nostalgia	62
Caminos por explorar	67
Referencias	71

Lista de figuras

Figura 1 Nuestro territorio.....	8
Figura 2 Explorando países.....	36
Figura 3 Vidas.....	38
Figura 4 Horacio el gato favorito.....	44
Figura 5 Mi primer cumpleaños en Colombia.....	45
Figura 6 Y a ti, ¿qué te hace enojar?.....	50
Figura 7 Reconociéndonos.....	51
Figura 8 Coleccionando emociones.....	53
Figura 9 Hora de recreo... A leer.....	57
Figura 10 Los besos de papá.....	59
Figura 11 Vivencias en mi hogar.....	60
Figura 12 Construyendo nuestro rincón.....	62
Figura 13 Me permito sentir y gestionar.....	63
Figura 14 Reencuentros.....	65
Figura 15 Corazón contento.....	66
Figura 16 SIENDO Maestra.....	67
Figura 17 Lo que siento y quiero sentir.....	69

Resumen

El desplazamiento humano ha sido una constante vital desde el comienzo de la historia. En los últimos ocho años, Colombia se ha convertido en un centro para acoger, recibir, rechazar y estigmatizar a personas migrantes que ven en este territorio un lugar de nuevas oportunidades. En este contexto, una de las instituciones que refleja los recorridos, luchas, esperanzas y encuentros entre seres humanos es la escuela. Esta investigación tiene como objetivo explorar el reconocimiento y la expresión de las emociones en un grupo de niñas y niños de preescolar en una escuela pública en Medellín, Colombia, identificando factores y estrategias que contribuyen a su desarrollo socioemocional y adaptación escolar. El estudio siguió un método de investigación cualitativa con un enfoque etnográfico, utilizando la observación participante y relatos pedagógicos. Los resultados muestran la relevancia de utilizar estrategias pedagógicas para el manejo de emociones como parte de un proceso formativo que se traduce en solidaridad, compañerismo, cuidado y atención, fundamentado en teorías sobre migración, acogida y educación. Estos resultados sugieren que una educación en emociones es tanto posible como necesaria. Dicha educación nos permite manejar, cuidar, reaccionar y responder a nuestro entorno, a los demás y a las contingencias, de maneras que posibiliten expresar incomodidad, dolor, enojo o tristeza como parte de un proceso transformador hacia otras emociones.

Palabras clave: Migración, desarrollo socioemocional, educación preescolar.

Abstract

Human displacement has been a vital constant since the beginning of history. Over the past eight years, Colombia has become a center for welcoming, receiving, rejecting, and stigmatizing migrant individuals who see this territory as a place for new opportunities. Within this context, one of the institutions that reflects the journeys, struggles, hopes, and encounters between humans is the school. This research aims to explore the recognition and expression of emotions in a group of preschool girls and boys at a public school in Medellín, Colombia, by identifying factors and strategies that contribute to their socio-emotional development and school adaptation. The study followed a qualitative research method within an ethnographic approach, utilizing participant observation and pedagogical stories. The results show the relevance of using pedagogical strategies for emotion management as part of a formative process that translates into solidarity, companionship, care, and attention, grounded in theories on migration, welcoming, and education. These results suggest that an education in emotions is both possible and necessary. Such an education allows us to manage, care for, react, and respond to our surroundings, to others, and to contingencies in ways that enable us to express discomfort, pain, anger, or sadness as part of a transformative process toward other emotions.

Keywords: Migration, socioemotional development, preschool education.

¿De dónde surge mi proyecto?



Figura 1 Nuestro territorio

Me parece pertinente mencionar que mi interés sobre la problemática surgió al enterarme de los ejes que se abrieron para los proyectos de investigación, el nombre de este eje *Escuela e infancias: transiciones y migraciones*, llamó mi atención principalmente por el desconocimiento del tema que desató en mí una serie de interrogantes respecto a por qué a lo largo de la carrera no se tratan estos temas tan importantes, pues actualmente en las aulas se cuentan con más cantidad de inmigrantes en relación con años pasados, teniendo en cuenta que Colombia es un país

actualmente receptor de la población en situación de migración tal y como lo expone Migración Colombia, 2018, citado en Departamento de Planeación Nacional, 2018:

De acuerdo con los datos de Migración Colombia, al 30 de septiembre del 2018, Colombia contaba aproximadamente con 1.032.016 de venezolanos residiendo en su territorio, los cuales han venido migrando al país, en gran parte, por la difícil coyuntura económica, política y social del vecino país. En los últimos 16 meses, la migración venezolana se ha más que quintuplicado, pasando de 171.783 migrantes provenientes de Venezuela en mayo del 2017 a 1.032.016 en septiembre de este año.” (Migración Colombia, 2018). (p.3)

De este modo, quienes estamos en el camino de la docencia deberíamos conocer, por lo menos, las leyes o los lineamientos que rigen para el acompañamiento de dichos estudiantes, principalmente para que desde nuestro rol se pueda garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de su origen o condición migratoria, dado que La Constitución Política de Colombia en su artículo 67 establece que la educación es un derecho fundamental de todas las personas, sin discriminación alguna. Por lo tanto, las maestras y maestros tenemos la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes, incluidos los migrantes, tengan acceso a una educación de calidad.

Asimismo, al conocer las leyes de educación para la población migrante, las maestras y maestros podemos desarrollar estrategias para apoyar a estos estudiantes y crear un ambiente inclusivo para todos, ya que dada su condición se pueden enfrentar a desafíos adicionales en el sistema educativo, como la falta de conocimiento del idioma, en el caso de los migrantes procedentes de Venezuela; a lo que se enfrentan es a las variedades dialectales, ya que en su país

se nombran cosas, objetos y situaciones de forma diferente al país receptor; la discriminación y la exclusión.

De acuerdo con lo anterior, me permito traer un registro recuperado de Montoya & Ortiz (2020), en su documento *Migración, desplazamiento y educación en Colombia: inclusión y educación de migrantes venezolanos en Colombia*, que extrae de manera precisa esas leyes, decretos, resoluciones, derechos, entre otros.

Tabla 1. *Normatividad para la Inclusión Educativa de población migrante proveniente de Venezuela*

Categoría	Norma aplicable	Artículo y/o párrafos relevantes
Derecho internacional	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	<p>Artículo 13. (...) Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:</p> <p>a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;</p> <p>b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;</p> <p>c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;</p>
	Protocolo adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador"	<p>Artículo 13 " (...)3. Los Estados partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación: a) a. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;(..."</p>
	Convención sobre los derechos del niño	<p>Artículo 28</p> <p>"1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresiva- mente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:</p> <p>a. Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;</p> <p>b. Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropia- das tales como la</p>

		<p>implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;()"</p>
<p>Constitución política</p>	<p>Constitución Política - Artículo 93 Bloque de constitucionalidad-</p>	<p>Artículo 93. Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno.</p> <p>Los derechos y deberes consagrados en esta Carta se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia.</p>
	<p>Constitución Política de Colombia - Artículo 44 Derecho a la Educación-</p>	<p>Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.</p>
	<p>Constitución Política de Colombia - Artículo 67 Derecho a la Educación-</p>	<p>Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (...)</p>
<p>Leyes</p>	<p>Código de Infancia y Adolescencia - Artículo 28 derecho a una educación de calidad y obligatoriedad y gratuidad de la educación preescolar y básica.</p>	<p>Artículo 28. Derecho a la educación. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación.</p>
	<p>Ley 1997 de 2019</p>	<p>Por medio del cual se establece un régimen especial y excepcional para adquirir la nacionalidad colombiana por nacimiento, para hijos e hijas de venezolanos en situación de migración regular o irregular, o de solicitantes de refugio, nacidos en territorio colombiano, con el fin de prevenir la apatridia.</p>

Decretos	Decreto 542 de 2018	Por el cual se desarrolla parcialmente el artículo 140 de la Ley 1873 de 2017 y se adoptan medidas para la creación de un registro administrativo de migrantes venezolanos en Colombia que sirva como insumo para el diseño de una política integral de atención humanitaria
	Decreto 1288 de 2018	"Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos
Categoría	Norma aplicable	Artículo y/o párrafos relevantes
Resoluciones	Resolución. 5797 de 2017	Por medio de la cual se crea un Permiso Especial de Permanencia
	Resolución 740 de 2018	Por la cual se establece un nuevo término para acceder al permiso especial de permanencia (PEP), creado mediante Resolución 5797 del 25 de julio de 2017 del Ministerio de Relaciones Exteriores, y se dictan otras disposiciones sobre la materia".
	Resolución 8470 de 2019	Por la cual se adopta una medida administrativa de carácter temporal y excepcional, para incluir de oficio la nota "Valido para demostrar nacionalidad" en el Registro Civil de Nacimiento de niñas y niños nacidos en Colombia, que se encuentran en riesgo de apatridia, hijos de padres venezolanos, que no cumplen con el requisito de domicilio.
	Resolución 624 de 2019	Por el cual se modifica la Resolución ICFES 284 de 2018 con relación a la presentación del Examen Saber 11 para los nacionales venezolanos inscritos al Examen Saber 11 con el NES.
	Resolución 010687 de 2019	En esta resolución se estableció la posibilidad de que los migrantes de Venezuela puedan aportar el PEP cuando no cuenten con cedula, cedula de extranjería o pasaporte vigente. Adicionalmente, estableció un límite de tiempo máximo de 120 días para la convalidación de los títulos de provenientes de Venezuela, otorgando celeridad al proceso.
Circulares	Circular # 16 del 10 de Abril de 2018	Por la cual se dicta un Instructivo para Gobernadores, alcaldes, secretarios de Educación, Rectores y directivos docente de las entidades territoriales certificadas y director regionales de migración Colombia para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos en Colombia.
	Circular # 1 de 2017	Por la cual se dictan Orientaciones para la Atención de la población en edad Escolar Proveniente de Venezuela.
	Circular # 7 de febrero de 2016	Por medio de la cual se da alcance a la anterior circular y presenta las orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela.

	Circular # 45 de septiembre de 2015	Por medio de la cual Solicita a las ETC, en especial al Departamento de Norte de Santander, desarrollar las acciones necesarias que permitan garantizar el derecho fundamental a la educación de la población en edad escolar afectada por la movilización por el cierre de frontera.
--	---	---

Continuando con mi búsqueda y ahondando un poco en lo que se había hecho con la población, decidí que mi indagación girara en torno al desarrollo socioemocional de esos niños y niñas migrantes que llegan al aula, más precisamente por las experiencias de los estudiantes y sus familias, cómo se sienten con el cambio, en la relación con compañeros y docentes y en los procesos de acogida por parte de la institución, etc. Todo esto porque como maestra en formación no se me había ocurrido pensar en la migración y lo que esta conlleva y si bien nunca he estado en condición de migrante, si he estado en lugares que son totalmente nuevos para mí y me hubiese gustado que mis sentimientos y/o emociones se hubieran tenido en cuenta para que mi llegada fuera más llevadera.

Por consiguiente, quisiera resaltar la definición propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (2018) en el documento de Serie lineamientos curriculares para preescolar:

El desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones.(p.17)

De acuerdo con lo anterior, es preciso resaltar la importancia de esta dimensión socioemocional en el desarrollo integral de cada niño y niña, y de cómo a través de ella se pueden también identificar ciertos factores que pueden influir en el desempeño académico de los niños y niñas migrantes; y desde mi rol como docente de qué manera puedo contribuir a través de la construcción de estrategias pedagógicas a que sus sentires sean tenidos en cuenta en el proceso educativo; sumado a lo anterior me surgen las siguientes preguntas orientadoras ¿cómo se relacionan entre pares y con agentes educativos?, ¿qué es lo que más les ha costado en su cambio de país, tanto a nivel emocional como educativo?, ¿Cómo es su relación con su familia y/o cuidadores?, entre otras; y desde todo esto partir para la construcción de las estrategias que como docente en formación quiero desarrollar en la institución para contribuir en el desarrollo socioemocional de estos niños y niñas.

Ahora bien, este proyecto de investigación permite que las maestras y maestros en formación o en ejercicio identifiquen la posibilidad de incluir en el aula la emocionalidad de sus estudiantes e incluso la suya misma; así como el reconocimiento de las leyes y/o políticas que se suponen rigen en pro de la migración pero que en muchas ocasiones se queda en el simple papel como es el caso específico del Documento Conpes 3950 del Departamento de Planeación Nacional (2018):

Línea de acción 6. Adaptación académica y socioemocional de los estudiantes migrantes

Para fomentar las competencias socioemocionales de los estudiantes migrantes y retornados, el Ministerio de Educación Nacional diseñará e implementará, en el marco del Plan de Formación para la Ciudadanía, una estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales. Esta estará enfocada en la prevención de la xenofobia y

otras situaciones que afectan la convivencia escolar y generan discriminación ante la llegada de comunidades de migrantes, refugiados y retornados a los establecimientos educativos. (p.85)

Y más adelante nos dicen que esta estrategia deberá ser diseñada en el año 2019 para que en el año siguiente 2020 sea implementada, pero mientras eso pasa, en el 2019 el ministerio brindará asistencia técnica a los comités de convivencia escolar territoriales para trabajar sobre la prevención de violencia, xenofobia y otras discriminaciones en las instituciones educativas. (Departamento de Planeación Nacional, p.85)

Y como lo mencione párrafos antes, muy bonito todo lo escrito, pero estamos en 2024 y aún no se tiene el diseño de esa estrategia y mientras tanto, qué hacemos las maestras y maestros con las niñas y los niños migrantes que llegan a nuestras aulas si se supone somos garantes y veedores de los derechos de éstos.

¿Qué se ha hecho al respecto?

En una búsqueda minuciosa de investigaciones que realicé, utilizando la categoría en lenguaje controlado “educación de los inmigrantes”, logré encontrar en algunas de las fuentes bibliográficas como Scielo, Google Académico y Repositorio de la Universidad de Antioquia una serie de investigaciones que fueron de gran ayuda para conocer lo que se ha hecho tanto a nivel nacional como internacional, aquí se hace importante mencionar que me deja un sinsabor encontrarme con que sean más las investigaciones a nivel internacional y que en nuestro país sea poco lo investigado.

De este modo, quisiera empezar con una de las investigaciones nacionales que encontré de Montoya & Montoya (2021) *Estrategias de afrontamiento (Coping) de los estudiantes migrantes*

venezolanos en el proceso escolar en la Institución Educativa Alcaldía de Medellín cuyo objetivo fue comprender la relación entre las estrategias de afrontamiento y el impacto en el proceso escolar de los estudiantes migrantes venezolanos en la institución educativa Alcaldía de Medellín, a través de un proceso de investigación cualitativa.

La metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación fue la selección de una muestra representativa de 10 estudiantes migrantes venezolanos matriculados en secundaria durante el año 2020, con edades comprendidas entre los 12 y 19 años; la utilización de la Escala de Afrontamiento (ACS) desarrollada por Frydenberg y Lewis (1997) para evaluar las estrategias de afrontamiento de los participantes; también se llevaron a cabo entrevistas estructuradas, bitácora y observaciones participativas para recopilar datos cualitativos y cuantitativos, permitiendo así una comprensión profunda de las experiencias de los estudiantes en su proceso escolar.

Los resultados del estudio revelaron una diversidad de estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes migrantes venezolanos en la Institución Educativa Alcaldía de Medellín, se observaron patrones de adaptación que incluyen el establecimiento de redes de apoyo entre pares, el desarrollo de habilidades lingüísticas, y la búsqueda activa de recursos educativos y emocionales; también se logró identificar desafíos significativos, como la barrera del idioma y la necesidad de superar estigmas sociales, que influyeron en las estrategias de afrontamiento adoptadas por los estudiantes.

Considero que esta investigación me proporcionó una visión profunda sobre las estrategias de afrontamiento de los estudiantes migrantes venezolanos en el contexto educativo de la Institución Educativa, rescato de ella la manera en que resaltan la capacidad que estos tienen para adaptarse y enfrentar los desafíos escolares de diversas maneras. Así como, se destaca la

importancia de ofrecer un mayor apoyo lingüístico y emocional, dando cuenta de la necesidad de crear un ambiente escolar inclusivo y libre de prejuicios para facilitar la integración efectiva de los estudiantes migrantes en el sistema educativo colombiano.

La segunda investigación nacional que encontré López, et al. (2018) *Infancias Migrantes en Colombia: Retos del Derecho a la Educación* que partió de la pregunta: ¿Cuáles son los contextos de goce o vulneración de derechos de las infancias migrantes en Colombia, principalmente del derecho a la educación? y se propuso, en su primera fase, generar conocimiento sobre los flujos migratorios de las infancias y comprender las medidas de protección que Colombia ha establecido para la garantía del interés superior de niñas y niños.

Para llevar a cabo esta investigación, se delimitó la indagación al derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes partiendo de una búsqueda bibliográfica, de instrumentos de derecho internacional y normatividad interna, sin embargo, la consideraron insuficiente para enfrentar el tema migratorio. Los resultados arrojados de esta investigación que bajo mi perspectiva está más enfocada en realizar un excelente estado del arte, demuestran la importancia de tener en cuenta la diversidad de infancias, así como las vulnerabilidades asociadas a las migraciones de niñas, niños y adolescentes y las diversas categorías que establecen para discutir su objetivo.

De esta manera, presenta una conclusión que hace hincapié en que los diversos obstáculos que existen en Colombia afectan la garantía del derecho a la educación para migrantes, afirmando que aunque se han tratado de erradicar mediante medidas transitorias (que se pueden evidenciar en la tabla 1, donde se expone la normativa en el país), que permitan salvaguardar los derechos de los niños, niñas y adolescentes entendiendo las dinámicas actuales y los retos de las nuevas dinámicas migratorias, resultan insuficientes para garantizar de manera sostenible y consistente el interés

superior de niñas y niños, pues continúa primando el interés de los estados, del mismo modo resalta que la legislación colombiana ha mostrado avances en cuanto a la protección integral de niños, niñas y adolescentes, incluyendo a la población migrante.

Esta investigación me permitió identificar una serie de categorías que se ponen en relación con la migración, tales como, infancias, gestación, adolescencia, familias, comunidades, vulnerabilidad, entre otras; y las políticas, circulares y algunas sentencias que han surgido en torno a la migración en Colombia. Todo esto para comprender que, en materia de investigación académica, los estudios sobre migraciones deben proponer una revisión del goce efectivo de derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, hacerlos partícipes de la investigación como coinvestigadores, donde su voz y sus sentires sean valorados, reconociendo además los procesos de integración en los escenarios escolares y comunitarios.

En cuanto a las investigaciones internacionales, encontré varias en el contexto europeo, la primera de ellas Santos Rego et al. (2011). *Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias*, en esta se examina la importancia atribuida por las familias inmigrantes a la educación de sus hijos, explorando los desafíos clave que enfrenta la escolarización de los niños inmigrantes, su objetivo principal es determinar si la procedencia étnico-cultural de la familia influye en la relevancia asignada a ciertos aspectos de la educación, para este estudio se llevó a cabo un estudio comparativo detallado entre familias marroquíes y latinoamericanas para analizar estas dinámicas, la recopilación de datos fue a través de encuestas y entrevistas estructuradas con los padres de los niños inmigrantes en edad escolar obligatoria y allí se analizaron factores como el nivel educativo de los padres, su percepción sobre el sistema educativo del país receptor y las expectativas que tenían para la educación de sus hijos.

Los resultados de este estudio indican que la procedencia étnico-cultural no parece ser un factor determinante en la importancia que los padres inmigrantes otorgan a la educación de sus hijos, pues tanto las familias marroquíes como las latinoamericanas mostraron un alto grado de interés y dedicación hacia la educación de sus hijos, independientemente de su origen cultural. Este hallazgo sugiere que existen otros factores, quizás socioeconómicos o contextuales, que podrían estar influyendo en las actitudes de los padres inmigrantes hacia la educación de sus hijos.

En última instancia, este estudio destaca la necesidad de investigar a fondo otros factores que podrían estar impactando la importancia que los padres inmigrantes asignan a la educación de sus hijos, me pareció muy pertinente ya que comprender estas dinámicas es fundamental para desarrollar políticas educativas y programas de apoyo que sean culturalmente sensibles y efectivos, ya que la mayoría de los casos las familias inmigrantes tienen una gran esperanza en la educación como herramienta para el éxito de sus hijos, y que están dispuestas a hacer grandes sacrificios para que sus hijos tengan una buena educación, así como también consideran importante que ellos como familia sean tenidos en cuenta dicha educación sin importar las circunstancias económicas o sociales a las que se enfrentan.

Ahora bien, siento que no queda claro qué se logró con esta investigación si la información obtenida se utilizó en las instituciones educativas en pro de implementar o potenciar estrategias de integración para las familias y para evitar la deserción de los inmigrantes por cuestiones de economía.

La segunda investigación fue de Fernández (2004). *La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo* el objetivo de este estudio es analizar las diversas medidas y actuaciones implementadas en las aulas de Andalucía para enfrentar el desafío educativo derivado

de la creciente presencia de alumnos inmigrantes, con esta se busca no solo comprender los retos y dificultades que surgen en el contexto, sino también identificar estrategias efectivas para fomentar la integración intercultural y académica, promoviendo un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

Para alcanzar los objetivos, llevaron a cabo un análisis exhaustivo de las políticas educativas implementadas en las escuelas de Andalucía para apoyar a los alumnos inmigrantes, realizaron entrevistas con docentes, padres y estudiantes con las cuales recopilamos datos cuantitativos sobre el rendimiento académico y se observaron prácticas pedagógicas en el aula. Además, se llevó a cabo un análisis comparativo con otras regiones españolas para contextualizar los resultados obtenidos.

Este estudio revela que las medidas adoptadas, como programas de apoyo lingüístico, tutorías personalizadas y actividades interculturales, han tenido un impacto positivo en la integración de los alumnos inmigrantes, dado que, se observó un aumento en la participación en clase, un progreso notable en las habilidades lingüísticas y una mejora en los resultados académicos. Del mismo modo se observó que la interacción entre estudiantes de diferentes culturas ha llevado a una mayor empatía y con esto a la creación de lazos sociales sólidos, contribuyendo así a un ambiente escolar más armonioso y enriquecedor.

Asimismo, destaca la importancia de implementar políticas educativas inclusivas y adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos inmigrantes, así como a la creación de un entorno escolar que fomente el respeto por la diversidad cultural y que promueva el entendimiento mutuo que no solo beneficia a los estudiantes inmigrantes, sino que también enriquece la experiencia educativa de toda la comunidad escolar.

Como tercera investigación encontré la de Antolínez & Rodríguez (2023) *Barreras y estrategias del alumnado inmigrante en su experiencia escolar*, que si bien se realizó en una universidad mexicana, está enfocada en el contexto español; cuyo objetivo fue comprender cómo estudiantes de distintos orígenes construyen su experiencia escolar y cuáles son las estrategias que utilizan para darle sentido a dicha experiencia, teniendo en cuenta que están expuestos a un doble sistema cultural (escuela-hogar), enfrentándose a desafíos que podrían entorpecer su aprendizaje y, en consecuencia, afectar en su rendimiento académico

En semejanza con la investigación anterior, para desarrollar sus objetivos también se centraron en analizar la población de Andalucía, España específicamente las narrativas de 32 adolescentes inmigrantes de secundaria, implementaron una metodología mixta entre análisis cualitativos y cuantitativos, llevando a cabo entrevistas con estudiantes inmigrantes, docentes y padres, así como encuestas para tomar los datos cuantitativos sobre el rendimiento académico y la adaptación social.

Los resultados revelaron barreras significativas, como las diferencias lingüísticas y culturales a las que se enfrentan y la falta de apoyo emocional. Sin embargo, también se identificaron estrategias efectivas que han ayudado a la población a sobrellevar su estadía en el contexto educativo, como los programas bilingües, la orientación cultural y la promoción de un ambiente inclusivo.

Finalmente, esta investigación me permite identificar la importancia de abordar las necesidades específicas del alumnado inmigrante desde las barreras lingüísticas hasta las dificultades económicas y el estigma social; y del trabajo conjunto para ayudar a sobrellevar las barreras que puedan enfrentar, a través de estrategias educativas que fomenten la equidad y la

inclusión en el entorno escolar, ya que, al hacerlo, no solo estaremos mejorando la experiencia educativa de estos estudiantes, sino también construyendo un futuro más inclusivo y diverso para nuestra sociedad en su conjunto.

Una cuarta investigación encontrada fue la de Leiva (2011). *Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela*, la cual pretende conocer y comprender las percepciones que tienen los distintos miembros de la comunidad educativa (maestros(as), familias y alumnado) sobre la participación familiar como instrumento pedagógico-intercultural; así como cuál es el grado de participación de las familias inmigrantes en la educación intercultural, qué preocupaciones e inquietudes tienen los maestros (as) al respecto y cómo lo relacionan con participación de las familias autóctonas.

En comparación con la investigación anterior también utilizan una metodología mixta, utilizando instrumentos de recogida de datos cualitativos como las entrevistas en profundidad, observaciones, diarios y recopilación documental; y como procedimiento de análisis cualitativo usaron procesos de segmentación y categorización temática, con la ayuda del programa informático de análisis de datos textuales Nudist-Vivo.

Los resultados de esta arrojan luz sobre cómo las escuelas pueden desempeñar un papel crucial en apoyar a estas familias, proporcionándoles recursos y orientación para facilitar su participación en la educación de sus hijos, así como para fortalecer la educación intercultural creando un entorno educativo inclusivo donde se valoren y respeten las diferencias culturales. También revelaron que una participación activa de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos estaba positivamente relacionada con un mejor rendimiento académico y una adaptación

emocional más exitosa de los estudiantes. Además, se identificaron obstáculos significativos, como las barreras lingüísticas y la falta de información, que afectan la participación efectiva.

A modo de conclusión, esta investigación me permitió comprender que es esencial reconocer que las familias inmigrantes a menudo enfrentan desafíos únicos al adaptarse a un nuevo entorno cultural y educativo; del mismo modo que la educación intercultural no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también prepara a las futuras generaciones para vivir en un mundo diverso y multicultural. De ahí la importancia de que en las escuelas se promueva el respeto, la comprensión y la empatía entre las diferentes culturas para enriquecer y fortalecer las experiencias educativas.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer el reconocimiento y la expresión de emociones en las niñas y los niños dentro del aula, identificando los factores y estrategias para contribuir a su desarrollo socioemocional y adaptación escolar.

Objetivos específicos

- Analizar cómo los vínculos entre pares y con agentes educativos se relacionan con la expresión y el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños.
- Promover a través de acciones pedagógicas espacios de expresión y reconocimiento emocional dentro del aula que faciliten la adaptación e integración de las niñas y los niños en el entorno escolar.
- Identificar cómo el reconocimiento y la regulación de las emociones favorece las relaciones y el ambiente en la escuela.

¿Qué aspectos teóricos iluminan mi proyecto de investigación?

Para dar cuenta del fenómeno propuesto como tema de investigación, quiero retomar el concepto de migración y las categorías que de allí se desprenden, con el fin de después profundizar en la importancia del desarrollo socioemocional de las niñas y los niños.

Me parece importante mencionar que si bien el concepto de **migración** puede tener diversas definiciones, al que me acojo para mi trabajo de investigación es el expuesto por Cepal (s.f):

La definición más aceptada en la actualidad indica que la migración es el cambio de residencia que implica el traspaso de algún límite geográfico u administrativo debidamente definido”. Si el límite que se cruza es de carácter internacional (frontera entre países), la migración pasa a denominarse “migración internacional”. Si el límite que se atraviesa corresponde a algún tipo de demarcación debidamente reconocida dentro de un país (entre divisiones administrativas, entre área urbana y rural, etc.), la migración pasa denominarse “migración interna”. (párr. 1)

De acuerdo con esto, en Colombia específicamente por el caso de ser receptor de población migrante proveniente del país Venezuela, podemos hablar de “migración internacional”; dicho fenómeno de la migración en cualquiera de sus casos puede tener diversas causas, algunas de ellas pueden ser de carácter económico, social, político o ambiental. Tal y como lo mencionan Montoya & Montoya (2021):

La llegada de miles de venezolanos y colombianos que estaban radicados en Venezuela ha marcado un fenómeno migratorio a una escala sin precedentes en la historia de estos dos

países, marcando unas dinámicas importantes desde lo social, lo político y lo económico, traduciéndose en la actualidad como una emergencia humanitaria a la cual las instituciones deben prestar mucha atención. (p.7).

Y así mismo puede tener un impacto significativo en la cultura, demografía y economía de las regiones de llegada, lo que puede también significar como desafíos u oportunidades en pro del recibimiento de las nuevas poblaciones.

Ahora bien, al hablar de **migrante** me acojo a la definición que se plantean Montoya & Montoya, (2021):

Migrante, aquel que osadamente sale de su lugar de residencia a habitar otros escenarios que pueden ser altamente diferentes, complejos, exigentes, con dinámicas que lo ponen en el conjunto de la otredad, a veces de antagonistas o parte de un nuevo problema, dependiendo de la mirada que se tenga, sujeto o sujetos que vienen a tratar de encajar, en busca de oportunidades que pueden ser asequibles o ser tan esquivos que terminen convirtiéndose en otra lección de vida. (p.32).

Dado que, la mayoría de las definiciones o percepciones de una persona en condición migrante tienden a ser despectivas, basadas en juicios como invasores, buenos para nada, vinieron a robar, a quitarnos el trabajo, entre muchos otros; y pocas veces algunas personas miramos más lo humano, dejando de lado los prejuicios y estereotipos impuestos por la sociedad y centrándonos en todo aquello que conlleva migrar.

En este caso, además, estamos hablando de niñas y niños migrantes, menores que han cruzado fronteras en compañía de familias que se han visto obligadas a reorganizar su vida, y que esperan recibir en los espacios escolares respuestas a sus derechos. También esperan que sea escenario para el despliegue de sus identidades, que estas no sean silenciadas y ocultadas para mantener las relaciones. Así, y con base en la legislación que ha suscrito o emitido el estado colombiano (ver tabla 1), es posible decir que, y como plantea Sassen (2010), todo estado enfrenta tensiones, dilemas y debates entre la protección y los recursos necesarios para esto. La participación de las infancias en los movimientos humanos permite, además, la creación de una categoría como infancias migrantes (Santamaría, 2002; García Borrego, 2008; y Pavez Soto, 2012), un concepto que, para el caso de esta investigación en la escuela resulta útil para pensar asuntos relacionados con su presencia en la escuela, su experiencia en este espacio de socialización, integración social y respuesta de derechos.

Por otra parte, está la **experiencia escolar** entendida como ese conjunto de vivencias, aprendizajes y actividad que experimentamos quienes estamos inmersos en la vida escolar (estudiantes, maestros(as) y familias); dentro de esas vivencias podrían estar incluidas las interacciones que se tienen ya sea entre pares o entre maestro-estudiante y los aprendizajes académicos y sociales que allí se obtienen. De acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998):

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no

los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia, de la escuela primaria al liceo para el caso que nos interesa. Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (p.79)

Es decir, la experiencia es una construcción inacabada de sentido y de identidad en la que los estudiantes crean relaciones, estrategias y significados a través de los cuales aprenden a llevar las formas de acción que estructuran el mundo escolar.

Asimismo, me permito hablar de **educación inclusiva** entendiéndola como esa educación para todos y todas que busca garantizar a todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades, características o condiciones, acceso a una educación de calidad en donde se eliminen las barreras de aprendizaje y se promueva un ambiente que valore y respete las habilidades y capacidades de cada uno.

De acuerdo con lo anterior, me baso en lo expuesto por Unesco, 2005 citado en Echeita & Ainscow, 2011:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y

modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (p. 28).

Enfatizando esta idea de la educación inclusiva, Echeita (2008) indica que esta es un derecho que permitiría que en la escuela todos y todas, sean considerados dignos y educables. Esto, nos permite enfatizar esta idea respecto de la población migrante; pues, se trata de niñas y niños con múltiples afectaciones que deben recibir garantías de buen trato, respeto y protección. Así, y siguiendo a Booth y Ainscow (2000), se trata de una educación inclusiva que interpela las políticas, las prácticas y la cultura. Así, "una escuela plural y democrática es abrirse institucional, organizativa y curricularmente hacia las diversas formas culturales y de socialización que caracterizan a sus estudiantes, docentes y el entorno donde se ubica" (Autor, 2009:186).

Por último y no menos importante hago referencia al concepto de **desarrollo socioemocional** entendiéndolo como el proceso mediante el cual los seres humanos adquirimos y desarrollamos diversas habilidades como establecer y mantener relaciones, comprender y darles manejo a las emociones propias y reconocer y entender la de los demás, lo que nos permite desenvolvernó mejor a lo largo de nuestras vidas.

En concordancia con los planteamientos de Olhaberry & Sieverson (2022):

La habilidad infantil para regular apropiadamente las emociones e interactuar positivamente con otros forma parte del desarrollo socio-emocional y es clave para la construcción de vínculos saludables y el bienestar general. Los/as niños/as que logran manejar de manera adecuada sus conductas socio-emocionales son habitualmente considerados competentes y mejor preparados para lidiar con la realidad, y quienes presentan dificultades para hacerlo son muchas veces percibidos como problemáticos. (p.359)

De esta manera surge la importancia de reconocer en la educación que las habilidades asociadas a la regulación emocional se desarrollan durante todo el ciclo vital, haciendo énfasis que en la etapa preescolar es cuando comienzan a aumentar las habilidades autorregulatorias que favorecen luego la capacidad de responder a las exigencias cognitivas y sociales del contexto escolar.

Esta visión de las emociones como un entramado que se desarrolla perfila y perfecciona, también, con la educación escolarizada y que incluye, de acuerdo con lo que presentan Heras-

Sevilla, *et.al.* (2016) los siguientes elementos de la competencia emocional: “(...) reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar). (Pág. 68); tiene importancia para este proyecto; pues, abre un camino de comprensión sobre las emociones en niñas y niños migrantes que, como dice Pérez Padilla (2019), están referidas a “(...) emociones asociadas a la migración (tristeza, felicidad, sentido de justicia y de sacrificio) y desarrollo social manifiesto en los significados de la migración.” (pág. 81) Estos elementos teóricos están articulado a una idea de la escuela como el escenario donde ocurre la experiencia escolar, como ese lugar de “(...) fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra.” (Dubet y Martuccelli, 1996, pág. 60). Y tienen ocurrencia en una escuela que, como veremos luego, está unida a la idea de la educación inclusiva.

¿Qué lugar y qué pretensiones tengo con mi proyecto?

El proyecto de investigación tendrá lugar en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, específicamente en su sede Darío Londoño Cardona ubicada en el sector del centro en la ciudad de Medellín; dicha institución se caracteriza por gestar uno de los proyectos educativos más inclusivos de la ciudad, pues en ella habitan niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de diferentes procedencias (migrantes, afros, indígenas y colombianos).

Tal y como lo mencionan en el periódico El Colombiano (2023):

La Institución Educativa Héctor Abad Gómez es reconocida incluso a nivel nacional por sus estrategias pedagógicas centradas en procesos inclusivos que acojan la línea de pensamiento del inolado médico antioqueño y que defienden el derecho a la educación con sentido y calidad; así como los valores humanistas como la tolerancia, el respeto, la paz y la responsabilidad que profesó Gómez. (párr. 3).

De acuerdo con esto, comparto la apuesta de la institución de promover y mantener la educación inclusiva para todos y todas, donde desde mi acercamiento como maestra en formación es evidente la intención de brindar calidad, atención y cuidado y no un mero un asunto de “llenar cupos” o la confusión de integración escolar con la inclusión.

Ahora bien, para el desarrollo de éste pretendo implementar la perspectiva cualitativa que se basa en comprender los fenómenos sociales desde la postura de los participantes a través de la recolección de datos no numéricos, como las palabras habladas o escritas, las imágenes, los videos o los comportamientos observables. Todo esto a través de la implementación de diversas estrategias como la observación y sus respectivos registros, la elaboración de entrevistas informales, la

revisión documental de la institución educativa, la conversación, etc., ya que, en concordancia con los planteamientos de Eisner (1998):

Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. En educación, aquellos que realizan la investigación cualitativa llegan a las escuelas, visitan las aulas y observan a los profesores. Deben observar a los consejos escolares en acción, ver cómo juegan los niños y frecuentar el parque local para conseguir el material que necesitan. Pero el enfoque que yo describo no se limita a los lugares en los que los humanos interactúan, también incluye el estudio de los objetos inanimados: arquitectura escolar, libros de texto, diseño de las aulas, la ubicación de las vitrinas de trofeos escolares y el diseño de los comedores. En resumen, cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo. (p. 49).

De esta manera, me permitiré desde mi sensibilidad como maestra tener en cuenta cada detalle, suceso y palabra que emerja en cada encuentro, conversación y/o interacción, retomando a Eisner (1998) en su postura de “El yo como instrumento” donde expone:

Una segunda característica de los estudios cualitativos tiene que ver con el yo como instrumento. He dado mucha importancia a la sensibilidad y la percepción en el contexto de la investigación cualitativa. Este énfasis se debe al hecho de que los rasgos que se incluyen en un grupo no llevan una etiqueta colocada en la manga: no se anuncian a sí mismos. Los investigadores deben observar lo que tienen ante, sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. A menudo, este sentido se muestra sin la ayuda de una

observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado. (p. 50)

Con base en esto, me permito señalar que en mi proyecto de investigación, para dar cuenta de ese enfoque cualitativo, realicé unos relatos etnográficos que, de acuerdo con Rockwell (2009), son uno de los aspectos fundamentales del trabajo etnográfico; pues, permiten “Dar cuenta del proceso de una manera que refleje la perspectiva propuesta implica describir prácticas de investigación y compartir reflexiones sobre la propia experiencia, situada en un tiempo y lugar particular, vivida a la luz del conocimiento local.” (p.41). Estos relatos emergen de mi presencia en el aula tres veces por semana durante la jornada escolar (ente las 7:00 a.m. y las 2:00 p.m.) lo que me hizo pasar de ser una extraña que observa la cotidianidad a ser una maestra que habita los espacios de la escuela, establece relaciones con estudiantes y maestras y observa desde el oficio mismo; esto es, desde las relaciones pedagógicas en el aula, desde las prácticas de cuidado en el restaurante y el patio de recreo, desde los encuentros con la comunidad educativa en eventos y actividades. Esta observación, además, es, siguiendo a Eisner (1998), ilustrada, compuesta de conceptos como migración, educación inclusiva, afectos y emociones y regulada por la escritura como superficie de registro y espacio de reflexión.

Consideraciones Éticas

Con este proyecto de investigación como una experiencia vivida desde mi rol como maestra en formación dentro de una Institución Educativa que tiene convenio de prácticas establecido con la Universidad de Antioquia y con la cual la maestra asesora logró conversar con el rector para el acceso, me comprometo a cuidar cada uno de los espacios dispuestos para mi uso, a tener un

comportamiento ético en la perspectiva intelectual y política; y a hacer una devolución y retroalimentación al terminar el proyecto.

De este modo, asumo las consideraciones éticas para la investigación en el campo de la educación infantil con base en los planteamientos de Barreto (2011) “no son más que las actuaciones a partir de las cuales los investigadores e investigadoras aplican los principios morales a un mundo concreto de la práctica” (p.643). Además, prevalecerá el respeto y cuidado por los niñas y niños de la institución, así como el fomento a su participación voluntaria.

Finalmente, por proteger las emociones expresadas por las niñas y los niños durante mi proyecto de investigación decidí nombrarles por un color que, desde mi análisis y presencia en el aula, noté que les llamaba su atención.

La experiencia de la escuela. El lugar del relato en la construcción de una relación pedagógica



Figura 2 Explorando países

Dubet y Martuccelli (1996) En su obra “En la escuela: sociología de la experiencia escolar” en el capítulo 1 *Las mutaciones de la escuela* hacen una descripción de cómo las instituciones educativas han evolucionado dando respuesta a los cambios sociales, económicos y culturales, es decir van mutando como muestra de adaptación constante a las nuevas realidades, sin dejar de lado las tensiones y/o conflictos que se presentan en el camino. Quisiera rescatar aquí algunos elementos que me parecen relevantes para lo que a mi proyecto de investigación respecta, el primero de ellos es cuando hace referencia a la socialización como una de las funciones esenciales de la escuela y mencionan que “la escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, retomando la herencia que toda educación transmite.”(p.27), y posteriormente describen a ese individuo: “El actor es considerado como un alumno obligado a aprender roles y un “oficio” a través de los cuales interioriza normas y aptitudes que implantan las disposiciones que le permitirán entrar en la sociedad” (p.28); ambas con el fin de retomar esa concepción de escuela como agente

reproductor de la sociedad donde se moldean a los estudiantes en individuos aptos para integrarse y cumplir roles específicos dentro del sistema social existente; que si bien no es algo nuevo y la escuela ha ido “evolucionando” es una concepción con la cual estoy en desacuerdo y considero que lastimosamente aún perdura no solo en las instituciones educativas sino también en algunas familias y que en gran medida aporta a la denigración que socialmente se le otorga a las escuelas que se atreven a apostarle a diferentes metodologías y enfoques que se centran en los intereses y necesidades de los estudiantes; así como lo viví y lo traje a reflexión en los diarios etnográficos que leerán más adelante.

Por fortuna y como el mismo nombre del capítulo lo indica “*mutaciones de la escuela*”, más adelante se habla de una de esas mutaciones que empieza a mi modo de ver a ser consiente del otro y de lo otro que habita en la escuela, como muestra de ello, la nueva visión de infancia que allí plantean:

A la antigua visión se la infancia incompleta que debe ser educada, la sustituye la imagen de una infancia con cualidades propias, necesidades de expresión particulares, y que la escuela debe más acompañar que “enderezar”, porque el niño ya está provisto de una personalidad que la escuela debe hacer surgir. (p.54)

De acuerdo con esto, rescato la nueva visión que allí plantean pensando entonces en una educación más sentida y que, por ende, tendrá mayores relaciones pedagógicas significativas para los actores pedagógicos involucrados. En concordancia con los planteamientos de Susana Orozco (Contreras, 2017): indica que

En las escuelas se viven muchas vidas, en distintos lugares y diferentes momentos. Hay momentos de la jornada escolar donde pareciera que las niñas y niños se sienten libres,

quizás, de dejar que las emociones y sentimientos se expresen sin ataduras o ligazones.
(p.62)

Y es precisamente algunos de esos momentos que como maestra en formación viví en el aula y los cuales quiero rescatar en los relatos etnográficos que encontrarán más adelante; del mismo modo quisiera destacar la visión que nos comparte Susana Orozco (Contreras, 2017) de lo que posiblemente se puede vivir en una jornada escolar y que recoge precisamente lo que en particular yo viví:

Este tiempo de la jornada escolar depara grandes sorpresas; la cuestión, quizás, será descubrir la magia que encierra. La vida y las emociones están ahí y se están viviendo. Descubrir el encanto de lo que sucede dependerá de la disposición a abrir la mente, el corazón y la mirada hacia lo que nos rodea, intentando descifrar en los gestos, palabras y silencios... lo simbólico que tienen esas situaciones para quienes las están viviendo. (p.64)



Figura 3Vidas

Por otro lado, uno de los pilares teóricos para comprender la experiencia en la escuela es Van Manen (1998) en su obra *El tacto en la enseñanza*, allí el autor aborda la naturaleza de la

pedagogía desde una perspectiva reflexiva y sensible. Dice Van Manen que la pedagogía es el arte de mediatizar con tacto las posibles influencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal. Enseñar es influir la influencia. También utiliza la influencia del mundo de forma pedagógica, como un recurso para influir en el niño con tacto. (p.93). Además, expone unas *condiciones de la pedagogía* que para él son fundamentales, éstas son: el amor y el afecto, la esperanza y la confianza, y la responsabilidad. Asimismo, dice que, naturalmente, estas condiciones no son simplemente cualidades, actitudes o sentimientos que nos gustaría poseer; apunta a que puede ser normal que como maestros(as) o padres nos sintamos exasperados en nuestra labor de formación, pero cuando se pierde totalmente nuestro sentido de responsabilidad, la esperanza y el cariño hacia las niñas y los niños, debemos cuestionarnos respecto a nuestra formación para educarlos.

Al hablar de la primera condición *el afecto y el interés por el niño* se hace énfasis en que a pesar de la planificación racional que se tiene hoy en día cuando un niño o niña nace, llega a nuestras vidas como un extraño ya que no se puede elegir por sus cualidades tal y como se hace con un amigo. En cuanto al maestro el autor introduce la siguiente interrogante *¿Cómo es el encuentro del educador profesional, del profesor, con el niño con el que va a mantener una relación pedagógica?* Dando respuesta a lo anterior se dice que igual al caso anterior, las maestras (os) no elegimos a los alumnos a diferencia que los vínculos que establecemos no están basados en la sangre sino en la interacción que se tiene en las clases donde en muchas ocasiones las niñas y los niños llegan a los espacios escolares y nos retan, interpelan, proponen y nos ayudan a ser mejores maestras; y que en dicho encuentro también existe la posibilidad de lo que Van Manen

denomina erótica pedagógica haciendo referencia al esfuerzo que se hace por leer la realidad reconociendo el otro y lo otro así como a sus diferencias lo que hace que un maestro (a) se convierta en un verdadero educador y se introduce un ejemplo: cuando el profesor entra por primera vez a su clase y ve a todos las niñas y los niños, grandes, pequeños, enfermos, nobles y su mirada, la mirada del educador, los abraza a todos y los acoge. En ese gesto se basa la vocación y la grandeza del educador.

Otro concepto que pone en juego el autor es el del amor pedagógico entendido como esas acciones previas para con las niñas y niños, que es la condición para que exista la relación pedagógica. Al respecto afirma que existe otra diferencia entre el afecto de la amistad o del amor erótico y el amor que los pedagogos sienten por los niños y niñas a su cuidado pues ejemplifica con que un amante quiere a su amado por lo que es, pero un padre quiere a su hijo por lo que puede llegar a ser, es decir el afecto de un padre por su hijo (a) o de un maestro(a) por su alumno(a), se basa en la importancia de cambiar y desarrollarse, en reconocer el valor que esto tiene para el desarrollo de la identidad, del carácter y del ser de cada niño y niña comprendiendo que están en el proceso de lo que puedan y quieran llegar a ser.

Del mismo modo, resalta la importancia que lo anterior no quiere decir que no se valoren a los niños y niñas por lo que son en cada momento; así como la importancia que tienen los niños y niñas para él como padre o profesor radica en el presente, pues afirma que el futuro es impredecible y lo verdaderamente fascinante sobre los niños y niñas es ver su evolución constante. Con este apartado de la primera condición concuerdo con el autor, personalmente creo firmemente en que las cosas hechas con amor, con empatía por el otro y lo otro funcionan mejor, sin embargo es importante reconocer que no en todas las relaciones familiares y/o pedagógicas se da esta

condición, por el contrario me atrevería a decir que en el mundo actual se está dejando a un lado la importancia de fomentar ese amor e interés en especial cuando se trata de una población vulnerable donde familiarmente prima el sobrevivir a través de largas horas de trabajo y poco tiempo para compartir con sus hijas(os).

La segunda condición, *la esperanza y la confianza que se deposita en el niño*, se suele entender como aquella esperanza que se tiene como padres o maestras(os) cuando depositamos expectativas en las niñas y los niños; y no se puede negar que en el día a día adquirimos esperanzas que van y vienen “ojalá le vaya bien en la escuela, no fume, se alivie pronto, etc.” Según el autor las niñas y niños hacen posible que los hombres y las mujeres los concibamos como esperanza pero que esta vivencia de la esperanza distingue una vida pedagógica de la que no lo es. Así pues, “La interpretación pedagógica de la esperanza también deja claro que sólo podemos depositarla en los niños a los que de verdad amamos, no en el sentido romántico e idealista. sino en el sentido del amor pedagógico.” (pág. 82). Es decir, se habla de esperanza a la que nos proporciona, paciencia, tolerancia, creencia y confianza en las posibilidades de cada uno de nuestros niños y niñas, ya que si éstos sienten nuestra confianza se verán motivados a confiar en sí mismos. Es entonces cuando se introduce el concepto de esperanza confiada refiriéndose a la confianza que tenemos de que el niño(a) nos mostrará como debe vivir su vida, lo que le permite que éste confíe en sus propias posibilidades y en su desarrollo.

La responsabilidad que se tiene ante el niño es la tercera condición, y la entiende como la responsabilidad que el niño y niña le concede al adulto, es decir lo autoriza directa o indirectamente a ser moralmente sensible, a asegurar su bienestar y su desarrollo, por ejemplo en palabras textuales: “un adulto que ve a un niño necesitado, que observa una situación de abuso infantil, o

que responde a los intereses y las preguntas del niño puede, en realidad, sentirse motivado a hacer algo, a ayudar o asistir al niño.” (pág. 84). En esas situaciones el adulto actuaría con un sentido de responsabilidad que proviene de la experiencia de la autoridad.

Con todo lo anterior, me parece importante mencionar que las condiciones planteadas por el autor son necesarias bajo mi punto de vista, pero también se debería hablar de ¿qué pasa cuando no están presentes?, ¿cómo hacer con esos educadores que no sienten amor, confianza, interés y responsabilidad con las niñas y niños a su cargo?, pues en la actualidad se siguen viendo casos lamentables de abusos en familiares y escuelas que se suponen sus primeros lugares de socialización; y en lo que a mi proyecto de investigación respecta cuáles son las condiciones en las cuales se desenvuelve la vida de niñas y niños migrantes que, también en la escuela, sienten las pérdidas y el "dolor del mundo", lo que daría lugar a una reflexión sobre ¿qué se requiere para que en las aulas los aspectos socioemocionales, el desarrollo socioemocional, sea una práctica de cultivo y cuidado?.

Otro de los temas que aborda Van Manen es el de *naturaleza de la experiencia pedagógica para* lo cual distingue entre las situaciones, las relaciones y las acciones pedagógicas. Al hablar de las situaciones pedagógicas, no todas las situaciones que, como adultos, somos una situación pedagógica; por eso se entiende a aquellas circunstancias que constituyen el lugar de las acciones pedagógicas y hacen posible las experiencias pedagógicas entre adultos y niños, por ejemplo: un propietario de un bar de comida donde van frecuentemente jóvenes no suele interesarse en el beneficio de su bar, por el contrario, si una maestra(o) observa esta situación la podrá volver pedagógica logrando que en el aula se reflexione sobre los hábitos alimenticios, la nutrición y la salud. Asimismo, las situaciones pedagógicas son para el educador (padre o profesor), porque es el

educador quien debe actuar de forma pedagógica y educativa, aquí el autor reflexiona sobre la importancia de diferenciar que comprender las situaciones no significa lo mismo que ser capaz de actuar sobre ella, ya que, en sus palabras afirma que “Algunos adultos pueden mostrar una gran comprensión respecto a la vida de los niños pero ser incapaces de actuar de forma pedagógica sobre la base de su entendimiento.” (pág. 86).

Por otra parte, las relaciones pedagógicas son las que constituyen las situaciones pedagógicas y en las que tanto el adulto como el niño y la niña aportan requisitos necesarios; según esto, la escuela, la clase, la casa, la familia, son los lugares o las circunstancias donde se sostienen, normalmente, las relaciones pedagógicas. Dichas relaciones no son simplemente de afecto de amistad, para muchos niños y niñas un maestro(a) puede significar una buena persona, pero pedagógicamente no le entienden; la relación pedagógica entre el profesor y los alumnos tiene que ser una relación bidireccional en la que el profesor apunte a que los alumnos aprendan, pero a su vez, los alumnos tienen que tener disposición para aprender; un ejemplo de esto lo podrán ver más adelante en los relatos etnográficos, específicamente en lo narrado con la niña Azul.

Finalmente, las acciones pedagógicas son las experiencias entre los pedagogos y las niñas y niños, en las que ambos están activa e intencionalmente involucrados a través de las cuales fluye una influencia especial del adulto hacia el niño y la niña. De esta manera las situaciones y las relaciones pedagógicas cobran vida a través de las acciones, en este sentido las acciones pedagógicas pueden ser sutiles, incluso pueden consistir en contenerse, en aparentemente “no actuar”. El autor expone que es más fácil hablar de lo que no es una acción pedagógica como los abusos que por años han tenido que vivir las niñas y los niños, abusos físicos como golpes, pellizcos, quemaduras, etc., abusos psicológicos como ridiculizaciones en frente de sus

compañeros, encerrarlos, dejarlos solos, etc.; y abusos pasivos como el abandono, la falta de amor, de cuidado, excluir e ignorar

Esta perspectiva de Man Vanen respecto de la pedagogía y sus condiciones por momentos, y en relación con mi práctica, me resulta muy idealista respecto a lo que se debe hacer o suceder en el aula, pero me parece que también es importante de hablar de aquellas complejidades o desafíos que puedan surgir; por ejemplo, ¿cómo manejar situaciones complejas dentro del aula sin perder esa integridad del tacto y también en cómo sostener ese tacto no con nuestras niñas y niños sino con nuestros pares que en ocasiones no desarrollan ese tacto y entra uno en diferencias y conflictos? Algunas respuestas a este interrogante lo encontré en mi presencia en el aula, en el patio de recreo o en el restaurante, en el asombro de los cambios ocurridos en el salón y en las relaciones. Se trata de muchos momentos que me hacen sentir una maestra con un tacto desarrollado, el cual debo y quiero seguir potenciando; porque siento que este asunto de simpatizar con todo lo que nuestra labor implica, lo mueve el querer y el tener la disposición de hacerlo.



Figura 4 Horacio el gato favorito

La experiencia es el vértigo de mi felicidad



Figura 5 Mi primer cumpleaños en Colombia

Mi nombre es Manyelay Gaviria Sánchez, tengo 27 años y vivo en la ciudad de Medellín, Soy Técnica en Atención Integral a la Primera Infancia y desde el año 2018 decidí continuar mis estudios en la Universidad de Antioquia, donde actualmente estoy cursando el noveno semestre de la Licenciatura en Educación infantil. Las emociones son parte fundamental del ser humano en especial en mí, pues considero que en ocasiones siento de más; y esta vez no es la excepción, empezar mi trayecto final en la práctica pedagógica me invade la angustia, la expectativa, el entusiasmo y el miedo; sin embargo, debo confesar que contar con una maestra asesora que se pone en mi lugar, me escucha y me valora, me tranquiliza un poco y me hace sentir confianza, lo que a su vez me llena de expectativas para realizar mi práctica.

Saber que la Institución Educativa Héctor Abad Gómez Sede Darío Londoño Cardona me abre sus puertas para la culminación de mis prácticas me llena de felicidad, pues anteriormente tuve la oportunidad de conocer la institución y cautivarme por su apuesta de inclusión, y porque tengo claro que mi propósito es aportar mi compañía, mi conocimiento y todo lo que esté en mis manos a las niñas y los niños que se encuentren en un contexto vulnerable y éste sí que lo es, pues la mayoría de sus integrantes provienen del país vecino Venezuela y de algunos resguardos indígenas del país, es decir están en condición de migración buscando una mejor calidad de vida y la institución se vuelve ese lugar de acogida que les permite continuar o empezar con su proceso de educación.

El 15 de enero de 2024 di inicio a mi labor como maestra en formación estuve presente en la semana institucional y fue gratificante que el rector de la institución Elkin Ramiro Osorio nos presentara en la sede Placita de Flórez frente a todos (as) los maestros(as) y directivos, a mí y a mis compañeras en formación, la amabilidad con la que me sentí recibida en esta semana fue darme un respiro de tranquilidad, debo confesar que al escuchar los sentimientos de algunas de las maestras de primaria respecto a su inconformidad porque en la institución se recibe mucha cantidad de población venezolana me deja un sin sabor, entiendo que son maestras que llevan varios años en ejercicios y quizás no estuviesen preparadas para esta contingencia pero también me pregunto ¿cómo hacen para estar allí? Si en sus expresiones demuestran que no quisieran estarlo...

Al llegar a la sede Darío Londoño Cardona, como en todo lugar nuevo al que llego, no puedo negar la existencia de miles de sentimientos encontrados, ese vacío en el pecho que me hace sentir la expectativa a lo nuevo, me recuerda el propósito con el que estoy aquí, los nervios de conocer personas nuevas, pensar en cómo me recibirán las niñas y los niños, entre otras

sensaciones. Tengo la fortuna de encontrarme con la maestra A, a quien ya había conocido en mi visita anterior, ella me brinda seguridad, confianza y apoyo para recibir a quienes serían los nuevos integrantes del grupo Preescolar; sin embargo, a tan solo 3 días de haber iniciado las clases ella se va de la institución; pues era maestra provisional y empezaba el nombramiento de maestras en propiedad en período de prueba. Ante esta situación quedo con la incertidumbre de qué maestra llegará a ocupar ese lugar. Llega la maestra B quién con sus ideas novedosas, su paciencia y amabilidad, habita el aula y poco a poco va ganando un lugar en cada niño y niña; ella también me permite mi lugar en el aula, me deja ser y sentirme maestra y me parece un logro muy grande que las niñas y los niños me reconozcan como su maestra, acudan a mí para mediar sus conflictos y les ayude en la búsqueda de una posible solución.

En este maravilloso camino que por cierto no ha sido nada fácil me he permitido resignificar la labor de las maestras (os) en formación, empezando por ser llamada como maestra en formación y no como “practicante” al cual se le suele atribuir una serie de significado como esa persona que llega a ayudar, a limpiar, a recortar y no como esa maestra que llega a aprehender de la maestra titular, que por supuesto ayudará en su labor pero quién en ocasiones se pondrá en el lugar titular para desenvolverse y saber que habilidades y falencias tiene para trabajar el ello. Con la maestra B ha sido un camino casi ya de 6 semanas o un poco más, en las cuales nos hemos enfrentado a situaciones que en lo personal me han llevado a reflexionar respecto a la formación que tienen las niñas y los niños en sus casas, en una ocasión uno de los integrantes a quién llamaré Rojo con la intención de proteger su identidad, intentó aventar a uno de sus compañeros una piedra muy grande en su cabeza y yo alcancé a cogerla de sus manos éste al verse impedido comienza a darme patadas y a intentar morderme las manos para que soltara las suyas y poder aventar la piedra; en otra ocasión

fue la niña Azul quién reaccionó con golpes (palmadas) hacia mí porque no le tocó manzana en el restaurante por no haber almorzado, ambos niños en repetidas ocasiones reaccionan igual o con las maestras o con sus compañeros y compañeras.

Todo esto me lleva a pensar primero respecto a cuál es el lugar que como maestras debemos asumir dado que, asumiendo una postura pasiva, de diálogo, de tratar de hacerles entender que está bien estar enojados, pero sin lastimar a nadie, no resulta suficiente. Segundo, cómo debemos asumir la autoridad sin considerar que no estamos actuando de manera adecuada, por ejemplo, hablar con claridad y un tono de voz más fuerte (sin gritar) bajo mi perspectiva es adecuado, pero para la maestra titular no lo es; tercero respecto al ejemplo anterior y desde mi rol de maestra en formación, ¿me debo remitir a lo que la maestra titular quiera? Una pregunta que me acompaña de manera constante y que poco a poco voy encontrando las maneras de resistir y de ir implementando aquello que yo considero lo más pertinente para el bienestar del grupo, por supuesto, respetando el lugar y las posturas de la maestra titular.

Así mismo, considero importante mencionar que el concepto de autoridad ha cambiado sus definiciones o perspectivas con el pasar del tiempo, años atrás la autoridad era concebida como una acción de mandar, dominar y de tener la razón. Tal y como expone Romero (2011):

Esta visión se ha ido fragmentando con el pasar de los años; ya en el siglo XXI la sociedad se encuentra con un fenómeno que se puede denominar de manera somera “permissividad”: niños y jóvenes no han experimentado la sensación desagradable que produce la frustración de escuchar un “no”, y ello ha convertido a la familia en un ámbito de relaciones centradas en la satisfacción de peticiones, deseos, caprichos y necesidades, en el cual no se reconoce

ninguna clase de autoridad y se deja a la deriva esa primera escuela de formación de niños y jóvenes que es el contexto familiar. (p.149)

De acuerdo con esto, puedo inferir que la falta de autoridad en su primer entorno de socialización que es la familia influye significativamente en su comportamiento en el aula, en especial cuando desde nuestro rol de maestras asumimos la autoridad, donde establecemos límites, normas y/o acuerdos para permanecer allí y de algún modo estamos irrumpiendo en su zona de confort donde no hay límites. Del mismo modo se hace importante reconocer la diferencia entre autoridad y autoritarismo. En concordancia con Romero (2011):

El líder es la persona que no impone, sino propone, y está dispuesta a convertirse en aprendiz, a establecer una relación de resonancia que le permita sentir las necesidades, conflictos, esperanzas y miedos que no son expresados por el otro de manera evidente. “Este tipo de maestro respeta siempre la autonomía de sus estudiantes, empleando más tiempo en tratar de ayudarlo a formular y resolver sus preguntas que a exigirle respuestas correctas.” (p. 154).

Una maestra o maestro que asume la autoridad permite crear vínculos de confianza con sus estudiantes, crea un ambiente donde el aprendizaje es recíproco, donde se valora y se reconoce al otro y a lo otro para un crecimiento mutuo y más ameno.

Ahora bien, deteniéndome en los casos expuestos anteriormente con el niño Rojo y la niña Azul, me surgen un sinnúmero de inquietudes ¿qué pasa en la crianza de éstos para que reaccionen con agresividad ante cualquier situación que se les presenta?, ¿por qué los golpes son su respuesta inmediata? Y es entonces cuando siento que cada vez cobra más fuerza el trabajo que propongo

para reconocer y manejar las emociones en pro de una mejor convivencia consigo mismo y con los demás.

De este modo, ahondando más sobre el concepto de agresividad y sus posibles causas, me permito rescatar la postura de Gallego (2011) donde expone:

Conviene decir que las investigaciones demuestran que los comportamientos agresivos son aprendidos de los modelos o referentes que niños, niñas y adolescente tienen en los diferentes escenarios que habitan, por ejemplo, la familia, la escuela, la sociedad, los medios masivos de comunicación, los pares, entre otros. Estos modelos o referentes son determinantes en la constitución de la subjetividad, la normatividad, los modos de relacionarse, los valores y las actitudes que determinan a los seres humanos. (p.298)

Aquí me parece pertinente resaltar cómo de nuevo aparece la influencia del contexto social y familiar en la adquisición de valores y experiencias, es entonces cuando conviene pensarse en cómo también articular a las familias en el trabajo socioemocional de sus niños y niñas, ya que, si bien la formación integral de éstos debería ser en conjunto, se suele atribuir la responsabilidad a la escuela.



Figura 6 Y a ti, ¿qué te hace enojar?

Entre sueños y realidades

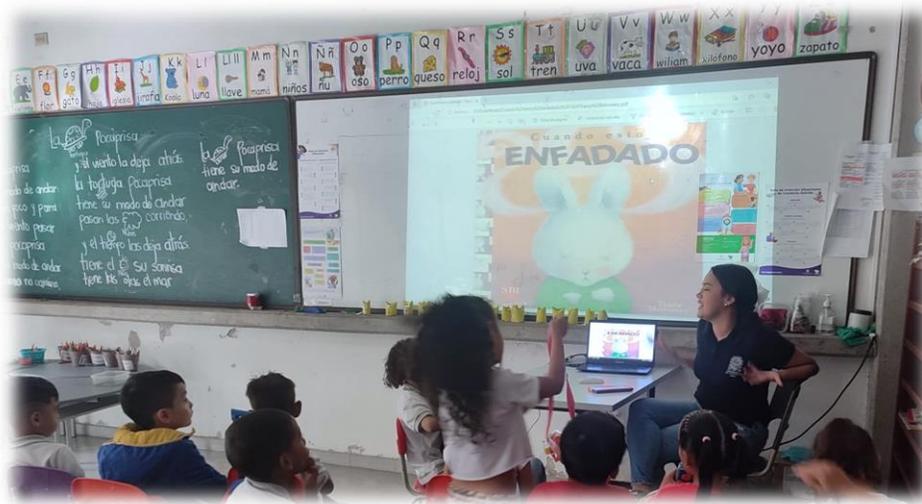


Figura 7 Reconociéndonos

Me he atrevido a pensar que quienes nos dedicamos a la labor docente y a las infancias estamos en ese lugar por amor, por vocación, porque en realidad hay una convicción de que es su profesión anhelada, pero cada vez me encuentro con maestras(os) que con sus gestos y expresiones me dan a pensar que no es así, que quizás no están en la disposición de aportar más allá de los conocimientos que tenemos, es decir, de ir más allá de la labor académica, de tener compañerismo con sus pares, en especial si llegan nuevos al contexto educativo en el que estamos; me atrevería a decir que cada día parecen tener más presencia en sus vidas el cansancio, la falta de motivación y empatía e incluso podría mencionar el egoísmo, ¿por qué no ponernos en el lugar del otro(a) por unos segundos? ¿es tan difícil o simplemente no nace hacerlo?

Y no, no estoy juzgando a esas maestras(os) que me han hecho ver la realidad del contexto educativo; sin embargo, debo confesar que me cuesta ver cómo la labor que yo escogí se deteriora un poco gracias a esos gestos y expresiones; teniendo presente que hay que ser conscientes de los retos y desafíos que implica nuestra labor, que no son nada fáciles, pero que en lugar de

desmotivarnos deberían darnos ese impulso para seguir en la lucha de una educación con mejor calidad; con todo esto, quisiera traer a colación algunas situaciones muy cercanas en mi experiencia como maestra en formación que son precisamente las que me han llevado a generar las conclusiones mencionadas anteriormente, la primera es el momento en que llega una maestra(o) nueva(o) al contexto escolar en donde hay antiguos maestros con más de 8 años de experiencia en dicho lugar y algunos se muestran indiferentes ante la llegada de esas maestras(os) que desconocen las dinámicas del contexto escolar, no se nota una voluntad de apoyar o guiar, como dicen por ahí “sálvense quien pueda”, pareciera ser un asunto de egoísmo, de falta de disposición como mencioné en el párrafo anterior y es, entonces, cuando me surge el interrogante ¿qué pasa con esas maestras(os) que se sienten desorientadas(os)? Y que quizás llegan con toda la motivación de darlo todo, pero al encontrarse con el poco acompañamiento, su motivación en lugar de aumentar disminuye y, por ende, los retos y/o desafíos que se le presenten le serán más complejos de realizar.

Sumado a lo anterior, están las familias que de alguna u otra manera ejercen presión sobre la maestra que aún no se ha adaptado bien al contexto, que le cuesta un poco tener el dominio de algunas situaciones particulares que se presentan en el aula, como el mantenimiento de la norma en algunos niños y niñas que quieren jugar todo el tiempo por los espacios del colegio y que en esas “escapadas” del aula suceden accidentes que a ella se le salen de sus manos pero que las familias lo perciben como falta de cuidado y de autoridad y comienzan hacerle una serie de juicios y sugerencias como: “te falta autoridad, háblales fuerte, no te la dejes montar de unos niñitos, si hicieras más actividades ellos no se quisieran salir del aula, es que usted no les enseña a leer ni a escribir, en su salón solo juegan póngales más tareas” y así, un sinnúmero de palabras más que por supuesto aumentan la angustia de la maestra que ya trae un sin sabor por parte de sus colegas.



Figura 8 Coleccionando emociones

Sin embargo, a todos estos momentos se les suman otros que me sostienen como maestra y son las risas, las respuestas positivas a las actividades que les propongo a las niñas y los niños, las conversaciones espontáneas que surgen cada vez con más frecuencia, el ver cómo se adaptan cada vez más a las rutinas de la institución, entre otras; en mi caso fue bastante gratificante cuando empiezo a trabajar a través de cuentos y actividades las emociones y un día llega la niña Azul se me acerca y me dice “profe yo me quiero portar bien pero no sé cómo hacerlo” desde ese momento se generó un vínculo entre nosotras el cual se iba forjando cada día en la búsqueda de estrategias para ayudarle a encontrar el manejo de sus emociones, se generó una confianza y no por el simple hecho de que Azul se acerque a mí sino por la relación pedagógica que establecimos, tal y como la plantea Cornu (1999):

La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula al adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. (p.19)

En concordancia con lo anterior, siento que la autora trasciende el concepto de confianza en la escuela cuando tiene en cuenta la relación bidireccional que hay allí, va más allá del hacer, involucrando también el SER, donde el adulto o la persona que inspira la confianza tiene la responsabilidad de escuchar y atender desde sus posibilidades a quién le confió algo; con todo esto me encuentro identificada en el ser de maestra que día a día voy forjando en mí.

De acuerdo con esto me parece pertinente traer a colación a Van Manen (1998):

Los niños que sienten nuestra confianza se ven animados a confiar en sí mismos. La confianza nos hace capaces. La esperanza confiada es nuestra experiencia de las posibilidades y el desarrollo del niño. Esta confianza permite que el niño pueda confiar en sus propias posibilidades y en su desarrollo. (p.82)

Dado que, así lo viví no solo con la niña Azul sino con todas las niñas y los niños que interactué en el aula, sentí que al demostrarles mi confianza hacia cada uno les permitía confiar más en sí mismos y se atrevían a hacer cosas nuevas como bailar y expresar sus sentires en público, que podrán parecer cosas sencillas, pero ellas y ellos no lo hacían.

Podría afirmar con certeza que confiar, valorar, escuchar y tener la capacidad de develar el dolor, el sufrimiento, la angustia en las niñas y niños en especial cuando se están adaptando a nuevos lugares con otras culturas, es fundamental para el fortalecimiento del desarrollo integral de cada uno. Y sé que no es fácil, que en ocasiones el afán del día a día hace que nos olvidemos del

otro y de lo otro, cayendo en el hacer por hacer sin hacer un alto para pensar en esas necesidades y/o intereses que tienen las niñas y los niños; así como lo plantea Van Manen (1998):

El niño es, en un sentido real, el agente de su propio destino, tanto a nivel individual como a nivel social. Por tanto, una nueva teoría y práctica de la vida con niños debe explicar cómo estar con ellos, manteniendo una relación de solicitud y franqueza con ellos y con los jóvenes, en lugar de obedecer a creencias tradicionales, valores desechados, viejas normas e imposiciones establecidas. (p.19)

En concordancia con lo anterior, siento que Van Manen apunta a que quienes formamos parte de la comunidad educativa, las maestras y los maestros, debemos repensar constantemente nuestras formas de ser y de hacer, ¿qué estamos teniendo en cuenta para pensar nuestras planeaciones?, ¿pensamos en el contexto de nuestros estudiantes? Pero algo más importante aún es si pensamos en nuestra propia formación emocional, qué hacemos para sentirnos y estar bien con nosotras(os) mismas(os) para poder transmitir eso en el aula y no transgredir o minimizar las emociones y vivencias de quienes llegan a nuestras aulas.

En este sentido, luego de un trabajo juicioso de observación e interacción con las niñas y los niños me permití reafirmar que mi propuesta por trabajar de la mano del reconocimiento de las emociones, las voces, las vivencias de mis estudiantes; es muy válida en aula en la cual fui acogida, descubrir sus saberes previos, conversar en sus descansos acerca de lo que pasaba en sus hogares, de lo que muchas (os) habían vivido en su país de origen (Venezuela), sus formas de relacionarse entre pares, fueron dando forma a lo que quería trabajar de su mano y que fue un ejercicio que al principio solo tenía el fin de escuchar y conocer pero luego se convirtió en un espacio de desahogo, de sentirse valoradas(os) y respecto a esto, traigo al Niño Naranja quién en un día cualquiera, al

recibirlo en la puerta de entrada, me saluda y me dice: “profe en el recreo tengo un secreto por contarte”, eso para mí significó una alegría inmensa en mi corazón, sentí que iba por buen camino y que sus expresiones eran muestra de ello.

Ahora bien, debo mencionar que el trabajo con la maestra B de caracterizar y planear en conjunto fue la forma en que juntas nos volviéramos un gran equipo de trabajo y que, del mismo modo, resistiéramos a los desafíos u obstáculos que se presentaban en la vida escolar; así como ella un día lo expresó: “Manye gracias por tu colegaje”, eso fuimos, eso formamos juntas, un colegaje muy bonito que se vio reflejado en quienes habitaban nuestra aula.

Y bueno, ustedes se preguntarán ¿quién es la maestra B? y les quisiera describir un poco de ella, porque creo que me quedaría corta en palabras: la maestra B es una mujer que a mi modo de ver aún lleva una niña en su interior, la cual en ocasiones sale a flote en su forma de ser maestra, su amor, ternura, paciencia, impaciencia, frustración, etc.; fueron forjando en ella una nueva forma de ser maestra en un contexto totalmente contrario al que ella era cercana y pese a la falta de acompañamiento y/o disposición por quienes “debieron” ser sus colegas, ella resistió, se instruyó y poco a poco fue encontrando las maneras de llegar al aula, ganarse su lugar con las niñas y los niños y ganarse también un lugar en los corazones de cada estudiante. Una maestra que me enseñó que perseverar siempre vale la pena sin importar cuán apoyo tengas, intentarlo, sin importar los resultados, solo intentarlo ya que posiblemente triunfarás y en el caso que no sea así, puedes aprender de ello; una mujer llena de virtudes, con la que compartí 6 meses realmente muy valiosos en los que aprendí otras formas de ser maestra, pero lo más importante fue que a pesar de que ambas somos maestras con maneras de ser y actuar muy diferentes, siempre nos respetamos, nos apoyamos, entre nosotras hubo también una relación pedagógica muy bonita. Siempre recordaré

de la maestra B sus ideas novedosas para las planeaciones, su resiliencia, su colegaje y su capacidad de transformarse y adaptarse a nuevos contextos y le agradeceré por permitirme ser su maestra par, que en ocasiones tomaba las riendas del aula para intentar que todo fluyera de forma más amena.

Ecós de esperanza

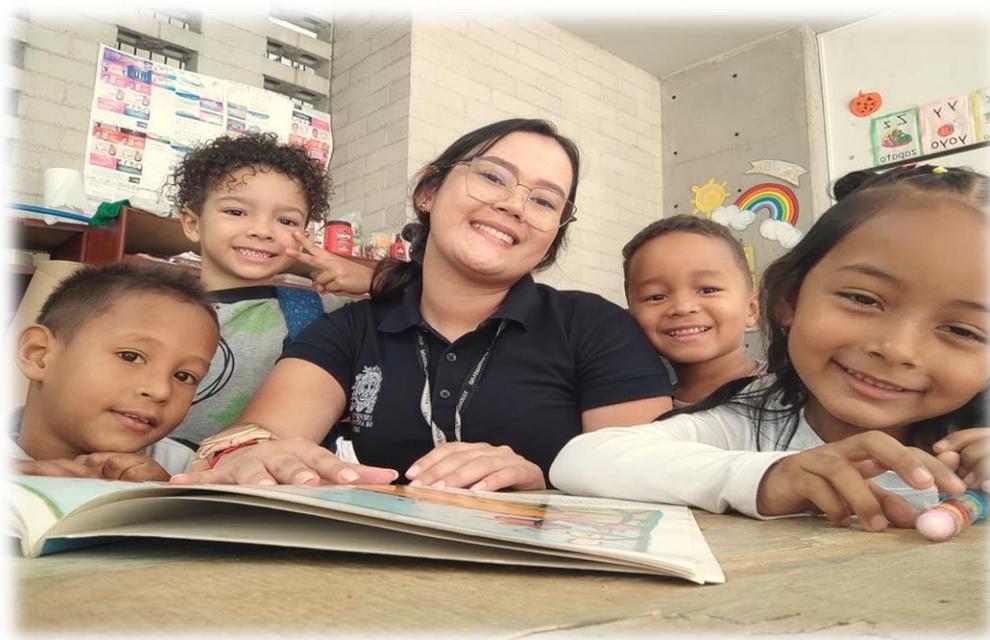


Figura 9 Hora de recreo... A leer.

Empezar a encontrar en el camino las diversas maneras de acercarme a las niñas y los niños me ha permitido identificar cómo la literatura infantil adquiere un papel fundamental en el aula en especial cuando estoy en ella; en los inicios de mis propuestas pedagógicas quise apostarle a la literatura infantil como mediadora de éstas, debo confesar que al inicio fue difícil, había poca atención e interés por los cuentos, casi nunca se quedaban en la historia completa y fue tan satisfactorio cuando llegó un momento en el cual me encontraba sentada observando cómo jugaban

en su tiempo de descanso y se acerca el niño Amarillo con un cuento en sus manos y me dice: “profe me lees este cuento”, en ese momento mi corazón sintió una alegría inmensa, más aún cuando se fueron vinculando otras niñas y niños y con el pasar de los días, ya no solo la literatura estaba en mis propuestas sino también en sus propuestas hacía mí, les gustaba tanto que les leyera que me pedían repetirlos en varias ocasiones.

Asimismo, conocer e identificar las emociones que sentimos y en los momentos en los que se presentan fue un trabajo en grupo bastante significativo, pues logré percibir que la identificación no la hacían solo a modo personal sino también grupal, en cada ejemplo o conversación se nombraban las compañeras y los compañeros que percibían que enfrentaban determinada emoción y del mismo modo, encontrábamos diversas formas de gestionar nuestras emociones, tal y como lo mencionan Kaplan y Szapu (2020):

El cuerpo y las emociones también son construcciones sociales que se moldean en las interacciones con los otros, determinando las relaciones que un individuo establece con sus pares; a la vez que se busca el reconocimiento de la propia existencia para lograr la autoafirmación y la inclusión grupal” (p.13)

En este maravilloso camino de aciertos y desaciertos me encontré con algo muy valioso y es que casi la totalidad del grupo había estado en jardines infantiles y presuntamente allí habían trabajado un poco de las emociones ya que, cuando empiezo con ese reconocimiento de las emociones como alegría, tristeza, enojo, calma, miedo y amor en su mayoría lo reconocían y hacían su relación con los colores como los designan en el cuento *El monstruo de colores de Ana Llenas*, lo cual hizo que el trabajo en conjunto se desarrollara con mayor facilidad y entendimiento. Sin embargo, debo confesar que no todo es color de rosas y que de ese trabajo tan bonito también surgieron cosas para

mí muy dolorosas, una de ellas fue cuando estábamos identificando la tristeza y los momentos en los que la vivíamos y el niño Dorado me dice: “a mí me pone triste que mi papá le pegue a mi mamá con una correa de cuero”; en otra ocasión fue la niña Rosa cuando leíamos el cuento *¿De qué color es un beso?* De Rocío Bonilla, hablábamos del amor y gráficamente representábamos a quién nos gustaría darle un beso o un abrazo y me dice: “profe yo dibuje a mi papá, pero por favor no le digas nada a mi mamá porque ella me regaña, pero yo amo mucho a mi papá”.



Figura 10 Los besos de papá



Figura 11 Vivencias en mi hogar

Este tipo de situaciones como lo mencioné anteriormente son muy dolorosas para mí ya que me considero una maestra que siente y vive cada situación con sus niñas y niños, sin embargo, también me permiten cuestionarme por cómo podría ayudarles a gestionar esas emociones a las que en sus cortas edades deben enfrentarse y que quizás su único espacio para desahogarse sea la escuela. De acuerdo con Kaplan y Szapu (2020), “Como espacio significativo de socialización, la escuela tiene una fuerte influencia sobre las emotividades que allí se tejen y entretejen” (p.16)

Cada día que pasaba ahondábamos más en el trabajo de las emociones y veía como algunos en sus momentos de enojo o de tristeza se apartaban a la parte de atrás del aula y eso me permitió proponerle a la maestra B un trabajo en aula por rincones, de los cuales yo me apersonaría especialmente del rincón de las emociones y así fue. La propuesta para ellos fue muy llamativa, iniciamos escogiendo el espacio y adecuándolo poco a poco, luego hicimos una votación con las

propuestas que cada niño y niña daban para nombrarlo y ganó la propuesta del niño Verde “Rincón arcoíris” que por cierto fue un niño que su participación aumentó de manera exponencial con el trabajo de las emociones, antes no hablaba casi y escucharlo contándome sus historias en su casa con su familia me hacía sentir sumamente feliz porque se sentía en un lugar seguro, es entonces cuando resuena en mí ese eco de ilusión, de esperanza, de que poco a poco se va aportando un granito de arena por las infancias más felices, más cuidadas, más protegidas, más escuchadas y abrazadas; y de que en la escuela sí es posible pensarse en las emociones de quienes la habitan.

Tal y como lo expresa Kaplan y Szapu (2020):

El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales. Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender. El orden escolar es principalmente vincular y afectivo. (p.16)

En concordancia con lo anterior, la comunidad educativa debe repensar cuál es su verdadero papel en el desarrollo integral de los estudiantes, en especial cuando se trata de seres emocionales y romper con lo que tradicionalmente se ha instaurado que es ver el desarrollo emocional como algo apartado de la escuela cuando tiene todo que ver con la escuela. Creería por mi experiencia que muy pocas veces la comunidad educativa se piensa respecto a qué sienten las niñas y los niños respecto a x situación o los tienen en cuenta en la toma de decisiones en las cuales ellas(os) se encuentran involucradas(os), desde actos así que parecen simples se puede empezar a cambiar.

Lo digo porque así lo viví, y empecé desde el reconocimiento de cada uno, llamarlos por sus nombres, preguntarles cómo estaban, cómo habían amanecido, qué habían hecho en la noche, por hacerlos sentir como lo que son, personas importantes que conforman el aula, escucharlos,

tener en cuenta sus sugerencias, dejarlos ser con unos acuerdos establecidos en conjunto pero que se sientan libres en un espacio que de por sí se hace aburrido y adoctrinante empezando por su estructura. De esta manera, poco a poco fui logrando una mayor participación e interacción en el aula, donde voluntariamente asumían roles para guardar el material o repartirlo, para recoger basuras, para invitar a sus compañeras(os) a participar de las propuestas, entre otros.

Raíces de satisfacción y nostalgia



Figura 12 Construyendo nuestro rincón

Observar, vivir, sentir la motivación de las niñas y los niños por la construcción de nuestro rincón de las emociones siembra en mí una satisfacción infinita, con el pasar de los días se nota un

grupo más tranquilo sin desconocer que hay momentos de exaltación y que la escucha se hace difícil, pesan más los momentos de interés, de entusiasmo por crear y disfrutar. En esos irs y venires del aula quisiera destacar dos momentos que marcaron mi alma y que fueron la representación, la muestra de mi deber cumplido, de mi trabajo hecho con amor, el primer momento fue cuando la niña Azul y la niña Violeta tienen una discusión porque una de ellas no quiere compartir su lonchera y la niña Violeta de inmediato se va para el rincón arcoíris aún sin estar terminado y coge el cojín que representa la tristeza, lo abraza fuerte y se queda sentada esperando que su emoción se calme un poco; el otro momento fue la misma niña Violeta que en esta ocasión se encontraba enojada y abrazó el cojín respectivo pero llega la niña Azul y la intenta ayudar cambiando el cojín del enojo por el de la felicidad y le da un abrazo.



Figura 13 Me permito sentir y gestionar

Aún considero inexplicable todo lo que sentí en ambos momentos, en especial porque son unas niñas maravillosas pero que en ocasiones les costaba mucho mantener la atención y se dispersaban a jugar en otro lugar del aula y aparentemente no se mostraban conectadas, pero en realidad si lo estaban, a su manera. Así pues, pude comprender el alcance que puede llegar a tener las propuestas pensadas en un contexto, unos intereses, unas necesidades, pero lo más importantes pensadas desde el amor y el respeto por el otro.

Pasaron 6 meses en un abrir y cerrar de ojos, lo que para mí en un inicio parecía mucho tiempo en realidad fue un tiempo muy corto, tanto que sentí que me faltó hacer muchas cosas con las niñas y los niños, pero creo que fue por la bonita conexión que establecí con cada una(o). Así, comienza el momento de prepararnos para la despedida cada día en la asamblea contábamos los días que nos faltaban para salir a vacaciones y ese mismo día era mi despedida, fue muy bonito cuando el niño Plateado me pregunta ¿por qué no se va la maestra B y te quedas tú?, en ese momento me dio mucha nostalgia, pero a la vez alegría al ver el lugar de maestra que había construido. Lastimosamente faltando una semana para el día tan esperado de nuestra despedida y de tener nuestro rincón terminado, el sindicato de maestras(os) salió a paro por diversas razones y debido a ello, los estudiantes salieron a vacaciones una semana antes de lo previsto y no logramos hacer el cierre como lo planeamos, sin embargo al regresar de vacaciones casi un mes después la maestra B me escribe vía WhatsApp diciéndome que las niñas y los niños que aún continúan en la institución están preguntando insistentemente por mí, que cuándo voy a volver, que dónde estoy y pues planeamos mi regreso con una pequeña reunión para hacer el cierre que habíamos planeado.



Figura 14 Reencuentros

Regresé al aula y me escondí para que cuando ellas(os) ingresaran tuvieran la sorpresa de verme y efectivamente así fue, ver cómo se transformaban sus rostros al escuchar mi voz y corrían a abrazarme fue muy emotivo y significativo, fuimos al rincón lo organizamos en conjunto y estando allí me pidieron que por favor les leyera un cuento, recordamos lo que habíamos trabajado, le contamos a los nuevos integrantes del grupo, para qué era nuestro rincón, cómo lo habíamos hecho y cuáles eran los acuerdos que teníamos para estar en el rincón; también compartimos un refrigerio que les llevé con mucho amor y les encantó, me pidieron que por favor volviera y que mejor trabajara en ese colegio y no en otro.

Fue un mar de sentimientos y emociones lo que sentí, escucharlas(os) contándome sus novedades, recordando lo que habíamos hecho, retomar el rincón y que me dijeran que lo iban a cuidar mientras yo no estuviera me ratifico una vez más que el trabajo hecho con amor y desde los

intereses y necesidades de las niñas y los niños, trae consigo unas experiencias bastantes significativas que de algún modo quedan en la memoria gratamente.

Ese día prometí regresar y tiempo después me comuniqué con la Maestra B para visitarlos y le pregunté si aún estaban utilizando el rincón y ella me respondió que no, que la humedad había deteriorado algunas cosas y las niñas y los niños habían dañado otras y no quedaba casi nada; debo confesar que la noticia fue muy triste para mí porque en un momento llegué a pensar que la maestra al ver lo trabajado iba a seguir utilizando el espacio para sacarle provecho pero tristemente no fue así, y si bien en el momento no lo tomé de la mejor manera, también me permití reflexionar en lo que ya he venido mencionando y es que cada quién forja sus maneras de SER maestra con ideales y propósitos diversos.



Figura 15 Corazón contento

Caminos por explorar



Figura 16 SIENDO Maestra

A modo de conclusión, se hace pertinente destacar que, como he venido mencionando a lo largo de mi proyecto de investigación, el desarrollo socioemocional es de gran importancia en la vida de los seres humanos, ya que, nos permite conocernos a sí mismos, reconocer y gestionar nuestras emociones lo que contribuye a que la relación e interacción con el otro y lo otro sea con mayor tacto, por ende es necesario desarrollar y potenciar estas competencias emocionales desde edades muy tempranas, labor que se supone debería realizar la escuela en unión con la familia, ya que son las primeras instituciones donde las niñas y los niños comparten y socializan con otros, y ambas son las encargadas de brindar herramientas que les permitan hacer frente a las exigencias de la sociedad, que conlleva normas, virtudes, formas de ser y estar con los demás, así como la toma de decisiones en donde se hace necesario tener más conciencia de quienes somos y lo que queremos ser o hacer, pero lastimosamente esto sigue siendo tema a reforzar porque resulta siendo cuestión de intereses y voluntades de unas(os) pocas(os) maestras y maestros.

Hablar ahora desde mi experiencia durante los seis meses exactos en el aula realizando mi proyecto de investigación me permite ratificar en primer lugar, el papel fundamental que tiene la escuela en los procesos de socialización de los niños, dado que es allí donde confluyen diferentes aspectos de la vida social y en donde se revelan las particularidades de cada niño de acuerdo a su estructura familiar; es por esto que la escuela debería hacerse cargo de la formación integral de las niñas y los niños, dónde también se vea involucrado el desarrollo socioemocional; en segundo lugar que se hace esencial pensar también en cómo la escuela se debería encargar de fortalecer también el desarrollo socioemocional de las maestras y los maestros ya que somos quienes nos encargamos de brindar un ambiente emocionalmente seguro y por ende, es necesario que primero nos sintamos bien con nosotras(os) mismas(os) para tener esa consciencia por la emocionalidad de quienes llegan a nuestras aulas; en tercer lugar que más que posible es necesario incluir las emociones en el aula, mi trabajo logra demostrar que las emociones se pueden integrar de manera activa en las propuestas pedagógicas y no como un aspecto aparte o que le corresponde a los psicólogos ya que, la inclusión de la emocionalidad no solo mejora el bienestar de los estudiantes sino que también potencia su capacidad de aprender, de relacionarse y de expresarse, sintiéndose en un lugar seguro; como muestra de ello está “El rincón Arcoíris” que nos permitió crear en el aula un espacio para gestionar las emociones que iban emergiendo en las interacciones del aula o que llegaban de las interacciones en sus hogares, una estrategia significativa y con gran acogida por las niñas y los niños porque estuvieron involucradas(os) directamente en su construcción, se sintieron escuchadas(os) y valoradas(os) .

Por último, me mantengo en la postura de que este es un tema que debe seguir interesando a las (os) futuras (os) investigadoras (es), porque lastimosamente se cree que con llevar al aula una

actividad que hable de una emoción y de su regulación, ya se está “incluyendo las emociones” esto porque tradicionalmente es lo que se ha hecho pero el desarrollo socioemocional va más allá de ello; se trata también de fomentar un conjunto de competencias como la empatía, la resolución de conflictos, la cooperación, el respeto, la tolerancia y muchas otras que son esenciales para el desarrollo socioemocional e integral.

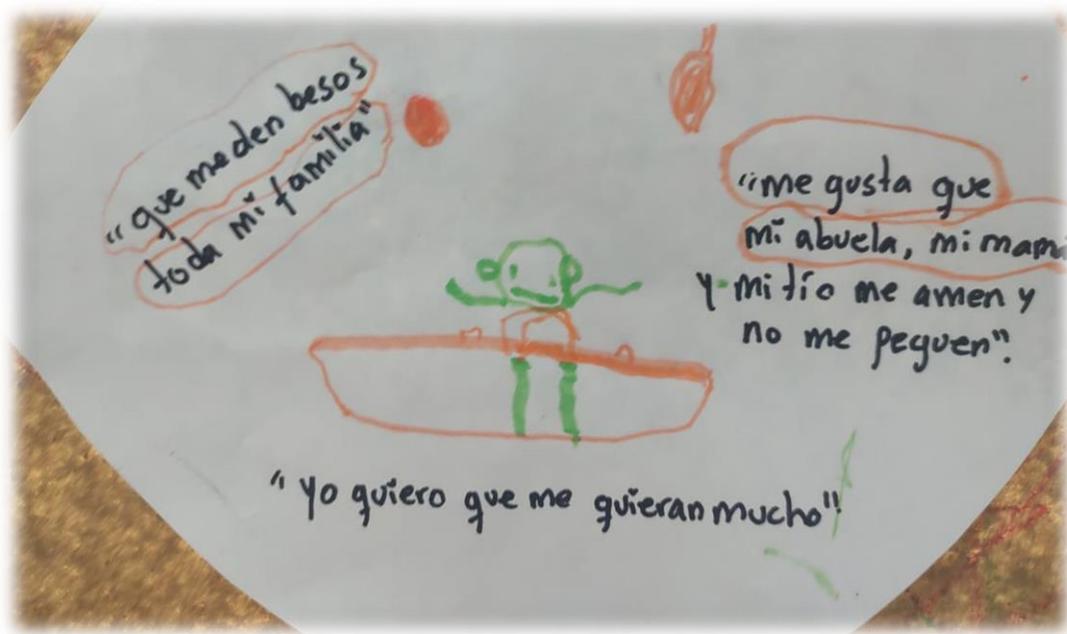


Figura 17 Lo que siento y quiero sentir

¿Qué hacer cuando una alumna tuya te llegue con estas expresiones?, ¿cómo haces para que sienta querida?, ¿cómo arrancar un poco ese dolor que creemos no siente una niña de 5 años?; será que en la academia nos preparan para ello o las maestras y maestros que nos antecedieron, nos avisaron que cosas así podían emerger en el aula; en mi caso no fue así, y por ende, sigo insistiendo en lo relevante hacer ese llamado de seguirnos pensando en estos temas.

Del mismo modo, pensarse también en las niñas y los niños migrantes en las escuelas en este caso particular los provenientes de Venezuela, resalta la necesidad de abordar la migración

desde una perspectiva socioemocional, ya que, las experiencias migratorias no solo influyen en lo emocional sino también en la dinámica social de las aulas. Finalmente, se debería tener en cuenta desde que lugar nos asumimos cómo investigadoras(es), si en realidad las futuras maestras en formación se involucran con las dinámicas de la institución ya que por mi experiencia, de participar desde la semana de inducción para los docentes, jornadas pedagógicas, reuniones académicas, me permite ser consciente de la importancia que desde nuestra práctica nos involucremos para saber cuál será nuestro posicionamiento cuando estemos allí como maestras oficiales.

Así mismo, siento que tres semestres para un proyecto de investigación se quedan cortos, aun cuando dentro del pensum académico en los semestres anteriores no se tiene un enfoque que nos forme, nos guíe o nos oriente para la investigación, por ello considero que se debería pensar en la formación antes de o en la extensión de tiempo.

Referencias

Álvarez B, C. (18 de noviembre de 2023). La historia del colegio de Medellín que no le niega el cupo a nadie. *El Colombiano*. <https://bit.ly/4f1uf3M>

Andreucci-Annunziata, P., Mansilla-Turra, C., & Montecino-Ávila, C. (2021). Inclusión educativa y parentalidad positiva: la perspectiva de niños y niñas inmigrantes venezolanos/as de primer ciclo escolar en escuelas públicas de Santiago de Chile. *Educación*, 30(59), 172-192. Recuperado de <https://bit.ly/3Ypm36D>

Autor (2009). Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 181-200.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635-648.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (s.f). Migración. <https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion>

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinares. (pp. 19-26).

Departamento de Planeación Nacional (2018). Documento Conpes 3950, “Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela”. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3950.pdf>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *Las mutaciones de la escuela. En la escuela: sociología de la experiencia escolar* (pp.25-86). Editorial Losada.

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.*

Eisner, E. W. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? *El Ojo ilustrado* (pp. 43- 58). Paidós.

Fernández Batanero, J.M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*. Recuperado el 07 de agosto de 2023, de <https://idus.us.es/handle/11441/17370>

Gallego, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista virtual universidad Católica del Norte*, (33), 295-314.

García Borrego, Iñaki. (2008). Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero. Tesis Doctoral, Departamento de Sociología I, UNED, Madrid.

Heras Sevilla, Davinia; Cepa Serrano, Amaya y Lara Ortega, Fernando. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas, *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, N°1-Vol.1,pp:67- 74 <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>

Kaplan, C. V., Szapu, E., & Hernández, I. R. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. *Voces de la educación*.

Leiva Olivencia, J. J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos: Revista de educación*. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/48131>

López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., González, L. D. A., & Barriga Durán, L. C. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Revista hojas y hablas*, (16), 10-26. Recuperado de <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/171/151>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Serie de Lineamientos Curriculares Preescolar. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_11.pdf

Montoya González, J. A., & Montoya Ochoa, V. A. (2021). Estrategias de afrontamiento (Coping) de los estudiantes migrantes venezolanos en el proceso escolar en la Institución Educativa Alcaldía de Medellín. Recuperado de <https://bit.ly/4fk90tW>

Montoya, M., Escobar, C., & Ortiz, A. (2020). Migración, desplazamiento y educación en Colombia: inclusión y educación de migrantes venezolanos en Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374692>

Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748>

Pavez Soto, Iskra. (2012a). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. Si somos americanos: *Revista de Estudios Transfronterizos*. Vol. XII, núm. 1, pp. 75-99.

Pérez Padilla, María de la Luz (2019). Desarrollo socioemocional en niños mexicanos: un estudio narrativo sobre la migración. *PSICUMEX*, Enero-Junio, Vol. 9, No. 1, pp. 75-94

Rockwell, E. (2009). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (pp.41-99). Paidós.

Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Antolínez-Domínguez, I. (2023). Barreras y estrategias del alumnado inmigrante en su experiencia escolar. *Revista mexicana de sociología*, 85(2), 339-369.
<https://bit.ly/3Uu9HZx>

Romero, J. (2011). La autoridad en el aula de clase: una reflexión desde la práctica pedagógica en educación religiosa escolar. *Reflexiones teológicas*, (8), 147-158.

Santamaría, Enrique. (2002). *La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.

Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M y Priegue Caamaño, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. Revista de Investigación Educativa, 29 (1), 97-110. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/110351/126952>

Sassen, Saskia. (2010). Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales. Madrid: Katz Editores.

Van Manen, M. (1998). La naturaleza de la pedagogía. El tacto en la enseñanza (pp.79-91). Paidós.