

# infancias

imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias  
imágenes

ISSN: 1657-9089

ISSN e: 2665-511X

Vol. 21, no. 2, julio-diciembre 2022  
Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo  
del Niño, la Maestría en Infancia y Cultura, la  
Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y la  
Licenciatura en Pedagogía Infantil.

### **Público al que se dirige**

Investigadores, docentes, estudiantes, instituciones y  
demás organizaciones y personas interesadas en el  
campo de la infancia.

### **EDITORORA**

Mg. Omaira Tapiero Celis

### **COMITÉ EDITORIAL**

**Mg. Martha Helena Barreto**

Docente, Fundación Universitaria del Área  
Andina, Colombia

**Dra. Gene Díaz**

Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados  
Unidos

**Dra. Marcela Gómez Sollano**

Docente e investigadora, Universidad Nacional  
Autónoma de México, México

**Dr. José González Monteagudo**

Docente, Universidad de Sevilla, España

**Dra. Pilar Lacasa**

Decana Facultad de Documentación, Universidad  
Alcalá de Henares, España

**Dra. Gladys Lecomte**

Docente, Université de Genève, Suiza

**Dr. Héctor Fabio Ospina**

Profesor emérito, Doctorado en Ciencias Sociales,  
Niñez y Juventud, Universidad de Manizales,  
Colombia

**Dr. Humberto Quiceno**

Docente, Universidad del Valle, Colombia

**Dra. Julia Simarra Torres**

Coordinadora del Área de Niñez, Fondo para la  
Acción Ambiental y la Niñez, Colombia

**Dr. Ilich Silva Peña**

Investigador, Departamento de Educación,  
Universidad de Los Lagos, Chile

**Dra. Carola Vesely Avaria**

Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile

**Mg. Nevis Balanta Castilla**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

**Mg. Karina Claudia Bothert**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

**Mg. Diana Concha Ramírez**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

**Dra. Cecilia Rincón Verdugo**

Directora del IDEP Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

**Dr. Jhonn Edgar Castro**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

**Mg. Gary Gari Muriel**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas, Colombia

### **ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO**

**Mg. Ernesto Durán-Strauch**

Coordinador del Observatorio sobre Infancia  
Facultad de Medicina, Universidad Nacional  
de Colombia Bogotá, D.C., Colombia,  
Colombia.

**Mg. Laura Carolina Hurtado Rodríguez**

Docente Universidad Minuto de Dios y  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia.

**Mg. Stephanny Parra Ordoñez de Valdés**

Docente Universidad Distrital Francisco  
José de Caldas y Universidad de la Sabana,  
Colombia.

**Mg. Silvana Espiga Dorada**

Docente en el Instituto de Profesores Artigas  
y en los Institutos Normales de Montevideo,  
Uruguay.

**Dra. Clara Inés Carreño Monosalva**

Docente Universidad de la Salle, Colombia.

**Dra. Carla Muñoz Valenzuela**

Académica-Investigadora, Universidad  
Católica del Maule en Chile, Chile.

**Dra. Blanca De La Luz Fernández Heredia**

Docente-investigadora Universidad

*Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.*

**Dr. José Julio Güemez Ledesma**

*Docente investigador, Universidad de Cantabria, España*

**Mg. Santiago Pérez Echeverry**

*Docente de la Universidad Minutos de Dios, Colombia.*

**Mg. Andrea Marcela Mahecha Montañez**

*Docente-investigadora de la Universidad Antonio Nariño, Colombia*

**Mg. Catalina Bohórquez Medoza**

*Directora de la Revista Cultural Contestarte y la editorial LuzAzul ediciones, Colombia.*

**Mg. José Antonio Caicedo-Ortiz**

*Docente de la Universidad del Cauca, Colombia.*

**Mg. Nilson Javier Ibagón Martín**

*Docente de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.*

**Dr. Pedro Espitia Zambrano**

*Docente de la Universidad del Atlántico Medio, Las Palmas de Gran Canaria y Director de Innovación e Investigación en la Fundación EducaTrafic – España, España.*

**Dra. Magdalena Mercado Ibarra**

*Coordinadora del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, México.*

**Dr. Andrés Fernando Castiblanco Roldan**

*Coordinador Maestría en Investigación interdisciplinar de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.*

**Mg. Lina María Moreno**

*Docente, Universidad del Quindío, Colombia.*

**GESTIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL**

Mg. Sandra Patricia Rodríguez Lamus  
INGEDIT EDITORIAL

**COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL**

Alejandra Wilches Sierra

**ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA**

Juan A. Moreno Rodríguez

**FOTOGRAFÍAS**

María Adelaida Londoño

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Mg. Sandra Patricia Rodríguez Lamus  
INGEDIT EDITORIAL

**DIAGRAMACIÓN**

INGEDIT EDITORIAL

**PRODUCCIÓN EDITORIAL**

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC

**COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS**

Fernando Piraquive P.



**Para envío de artículos, solicitud de información, comentarios y canjes, favor contactarnos a:**

revistainfanciasimagenes@udistrital.edu.co

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>

**Indexada en: Dialnet, REDIB, Latindex y DOAJ**

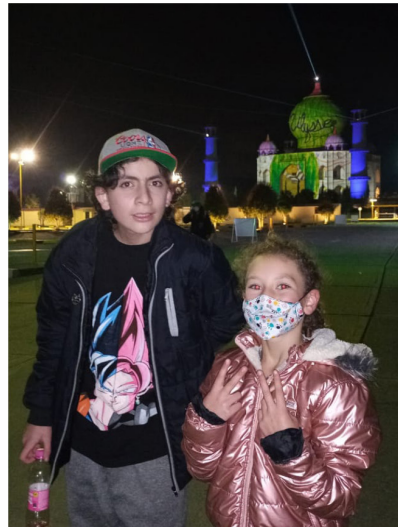
Tel. (+571) 3239300, ext. 1704

Carrera 4 No 26 D – 54. Piso 3 Bogotá, Colombia



## TABLA DE CONTENIDO

<b>Nota editorial</b>	142 - 143
<b>Imágenes de investigación</b>	
La construcción de la infancia en Guapi: Desarrollo infantil y agencia desde una perspectiva cultural The construction of childhood in Guapi: Child development and Agency from a cultural <i>Luisa Pelaez Cordoba</i>	144 -155
Claves teórico-prácticas para fortalecer la participación de niños y niñas: aprendizajes desde la IAP Theoretical-practical keys to strengthen the participation of boys and girls: Learning from PAR <i>Gerardo Vélez Villaña, Johan Rubén Romero Rodríguez, Santiago Bayona Castañeda</i>	156 - 165
Educación y formación artística escolar en contextos rurales colombianos School artistic education and training in Colombian rural contexts <i>Gary Gari Muriel</i>	166 - 179
Narrativas educativas en torno a la equidad de género en la primera infancia Educational narratives around gender equality in early childhood <i>Adriana Arroyo Ortega, Carolina Hernández</i>	180 - 190
La evaluación motivacional en una experiencia de trabajo colaborativa con escolares Motivational evaluation in a collaborative work experience with schoolchildren <i>Karina Curione Bulla, Mónica Da Silva Ramos, Diego Cuevasanta Galati</i>	191-203
La música en el rescate de la ancestralidad y la memoria oral desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos Music in the rescue of ancestry and oral memory from the Chair of Afro-Colombian Studies <i>Doris Lised García Ortiz</i>	204 - 215
Concepciones de estudiantes de básica primaria sobre diversidad cultural Conceptions of primary school students on cultural diversity <i>Leidy Posada Torres, Estefanía Flórez Villada</i>	216 - 229



## Textos y Contextos

Tensiones y resonancias entre concepciones de bilingüismo y prácticas multilingües con infancias indígenas y étnicas 230 - 238  
Tensions and resonances between conceptions of bilingualism and multilingual practices with indigenous and ethnic children  
*Ana María Montero Ramírez*

Pedagogía para la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva 239 - 244  
Pedagogy for the recovery and reconstruction of collective memory  
*Michael Rodríguez Mogollón*

## Separata Especial

Infancia, palabra y comunidad: de lo individual al bien común. A propósito de los 20 años Cátedra UNESCO 246 - 248  
*Omaira Tapiero Celis*

¡A seguir tejiendo amor!: reflexiones para la creación de mundos diversos para la infancia desde la parentalidad 249 - 253  
Let's continue weaving love: reflections for the creation of diverse worlds for children from parenting  
*Stiven Burgos Peña*

## Guía para autores

### Declaración de ética y buenas prácticas

### Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño



Creative Commons

Esta revista científica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está registrada bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada 2.5 Colombia, que permite descargar los contenidos y compartirlos, siempre que se reconozca su autoría y no se modifiquen de ninguna manera o se utilicen comercialmente. Mayor información: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



Creative Commons

This scientific journal is licensed under Creative Commons Attribution - Noncommercial - No Derivatives 2.5 Colombia, which lets you download and share content, provided that their authorship is acknowledged and not altered in any way or used commercially. More information: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



## NOTA EDITORIAL

Durante el último año el sistema educativo en general se encuentra en un periodo pospandémico. Recordemos que en América Latina el impacto se notó en diferentes niveles y, quizás un poco más que en otras partes del mundo. Debido a ello varias instituciones internacionales han hecho un llamado para evitar la pérdida de una década en la educación. Las brechas producidas entre las poblaciones marginadas (género, tecnología, acceso al sistema educativo, situación económica, entre otras) y quienes tienen mayores privilegios se han ampliado. Por esta razón necesitamos focalizar aún más en la investigación en infancia.

Lo que hoy debatimos relacionado con la infancia, la justicia social y la educación nos permite avanzar en la reflexión acerca de cómo las instituciones educativas pueden fortalecer la construcción de una infancia más participativa, de una democracia que recupera la memoria histórica y que respeta las diferencias —objetivo de la revista *Imágenes de Infancia*—. Nos proponemos ser el soporte de estas reflexiones, de las investigaciones y discusiones que se constituyen como un pilar para repensar la educación en América Latina y el mundo.

142

En este número presentamos una serie de trabajos, que abogan por una comprensión de la reconstrucción de la mirada acerca de la infancia. Abriendo la sección *Imágenes de Investigación* encontramos el artículo: *La construcción de la infancia en Guapi: Desarrollo infantil y agencia desde una perspectiva cultural* de la autora Luisa Pelaez Cordoba, que identifica a los niños y niñas como agentes de construcción de su propio desarrollo. Esta investigación nos permite acercarnos al reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales protagónicos agentes de su experiencia, y a los adultos, en su papel de agentes culturales, como facilitadores y promotores del desarrollo infantil autónomo. En esta misma línea, el equipo de Gerardo Vélez Villafañe, Johan Rubén Romero Rodríguez y Santiago Bayona Castañeda nos entrega el texto: *Claves teórico-prácticas para fortalecer la participación de niños y niñas: aprendizajes desde la IAP*. En dicho artículo argumentan la necesidad de que niños y niñas participen en los procesos de toma de decisiones. Se destaca la necesidad de un diálogo intergeneracional, toda vez que se apunta a la construcción de relaciones sociales más democráticas en las que niños y niñas son reconocidos. Otro punto a abordar en este contexto es el rol de la Educación como sistema de construcción de identidad infantil. Por otro lado, en el texto: *Educación y formación artística escolar en contextos rurales colombianos*, de Gary Gari Muriel, el autor realiza una reflexión acerca de las dinámicas educativas relacionadas con la educación artística escolar convencional en los contextos rurales colombianos. Plantea que en el caso colombiano, se hace necesario que el Estado asuma el apoyo de procesos educativos orientados a la valoración del potencial creador de las comunidades rurales. Por su parte, Adriana Arroyo Ortega y Carolina Hernández en su artículo: *Narrativas educativas en torno a la equidad de género en la primera infancia*, plantean que la emancipación corporal en la infancia debiera comenzar en las edades más tempranas puesto que es en esa etapa en la que se comienza la construcción de sensibilidades político estéticas. Más adelante, el artículo: *La evaluación motivacional en una experiencia de trabajo colaborativa con escolares*, de Karina Curione Bulla, Mónica Da Silva Ramos y Diego Cuevasanta Galati muestran, a través de una investigación colaborativa que existió un incremento significativo de la motivación intrínseca

de niños y niñas que participaron de una intervención en torno a la motivación. Un elemento que creció fue el de la curiosidad. De esta forma generan resultados que permiten proponer nuevas miradas a la motivación en los establecimientos educacionales.

Por último, en esta sección se encuentran dos artículos que abordan la diversidad cultural. Por una parte está: *La música en el rescate de la ancestralidad y la memoria oral de los afros en América Latina* de Doris Lised García Ortiz donde se entrega una propuesta teórica y metodológica a través de un taller en el que se trabajan los conceptos como la ancestralidad, la memoria y las resistencias afro en la música. De otro lado, el artículo: *Concepciones de estudiantes de básica primaria sobre diversidad cultural* de las autoras: Leidy Posada Torres y Estefanía Flórez Villada. Este texto se centra en develar las concepciones de diversidad cultural, permitiendo concluir que los estudiantes tienen concepciones tanto explícitas como implícitas que orientan su actuar y decir en los espacios escolares respecto a características de la diversidad cultural como sexo, lenguaje, ideología y etnia.

En la sección Textos y Contextos, podemos leer dos artículos. El primero titulado: *Tensiones y resonancias entre concepciones de bilingüismo y prácticas multilingües con infancias indígenas y étnicas* de Ana María Montero Ramírez se centra en la reflexión en torno al bilingüismo y plantea la necesidad de asumirlo de manera inclusiva en los escenarios escolares, desarrollando la competencia comunicativa en el aprendizaje de los niños y las niñas. El siguiente texto: *Pedagogía para la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva* de Michael Rodríguez Mogollón, nos invita a reflexionar sobre la construcción de la memoria colectiva y el trabajo de aula bajo la intencionalidad de la recuperación. Es una investigación con estudiantes de familias víctimas del conflicto armado. Se pone el acento en la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva a través del quehacer dialógico. De este modo se favorece la reconstrucción del tejido social y los vínculos afectivos, solidarios.

143

En la sección Separata Especial encontramos dos artículos que se derivan del *11 Coloquio de Infancia: Infancia, Potencia de vida: un saber sabroso para cambios históricos*, realizado el 28 y 29 de noviembre de 2022 en la sede de la Aduanilla de Paiba, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. El primero, de Omaira Tapiero Celis titulado: *Infancia, palabra y comunidad: de lo individual al bien común. A propósito de los 20 años Cátedra UNESCO*. En este artículo nos habla de las grandes conclusiones del primer día del evento, en el que se logró llenar de sentido la noción de Vivir Sabroso, como aporte ético-político de las diásporas afroamericanas y pacíficas colombianas, que implica un contexto, un devenir, un proyecto histórico, un territorio geográfico que vive y se transforma con nosotros o, debido a nosotros, se convierte así en una política de vida y para la vida. Otro artículo que es parte de esta sección es: *¡A seguir tejiendo amor!: reflexiones para la creación de mundos diversos para la infancia desde la parentalidad* de Stiven Burgos Peña. Este texto es el resultado de algunas reflexiones en torno a la parentalidad en adolescentes madres y sus bebés. A través del artículo se invita a la construcción de nuevos mundos posibles en la que se construye una nueva relación entre la infancia y cuidadores/as.

Invitamos a la lectura de este número, a difundir los artículos presentes en la revista y a interactuar con los y las autores/as de los textos. Lo que queremos es construir una comunidad que debata acerca de las infancias en nuestro continente y las instituciones, procesos y fenómenos que cruzan la construcción de las niñeces.

**Ilich Silva-Peña<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Educación General Básica y Licenciado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Docente investigador Universidad de los Lagos, Chile. Correo electrónico: [ilichsp@gmail.com](mailto:ilichsp@gmail.com) ORCID: 0000-0001-9118-3989



# La construcción de la infancia en Guapi: Desarrollo infantil y agencia desde una perspectiva cultural\*

## The construction of childhood in Guapi: Child development and Agency from a cultural

Luisa Pelaez Cordoba<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Pelaez Cordoba, L. (2022). La construcción de la infancia en Guapi: Desarrollo infantil y agencia desde una perspectiva cultural. *Infancias Imágenes*, 21(2), 144-155 DOI: 10.14483/16579089.19642

**Recibido:** 7-julio-2022 / **Aprobado:** 19-septiembre-2022

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo caracterizar cómo los niños y niñas de Guapi se apropian de los ofrecimientos culturales y agencian posibilidades para la construcción de su desarrollo. Se recopila información acerca de algunas formas de estudiar y percibir la infancia a lo largo del siglo XX y XXI, evidenciando que han surgido nuevas miradas alrededor de la infancia, que consideran la cultura como eje transversal en la vida de niños y niñas. La información se recopiló a través de observaciones, entrevistas y conversaciones cotidianas con niñas, niños y adultos cuya ocupación estuviera directamente relacionada con la infancia en el municipio de Guapi, Cauca. Los datos se analizaron a la luz de enfoques teóricos desde la antropología de la infancia y la psicología cultural del desarrollo, como el agenciamiento infantil, participación guiada y la construcción sociocultural de la infancia. Los resultados de esta investigación nos permiten acercarnos al reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales protagónicos agentes de su experiencia, y a los adultos, en su papel de agentes culturales, como facilitadores y promotores del desarrollo infantil autónomo.

**Palabras clave:** Infancia, cultura, prácticas de crianza, desarrollo del niño, afrodescendiente.

### Abstract

This article aims to characterize how the children of Guapi appropriate cultural offerings and become agents of possibilities for the construction of their development. Information is collected about some forms of studying and perceiving childhood throughout the 20th and 21st centuries, evidencing that new perspectives have emerged around childhood, which consider culture as a transversal axis in the lives of children. The information was gathered through observations, interviews and daily conversations with children and adults whose occupation was directly related to children in the municipality of Guapi, Cauca. The data was analyzed in the light of theoretical approaches to childhood anthropology and cultural developmental psychology, such as child agency, guided participation, and socio-cultural construction of childhood. The results of this research allow us to approach the recognition of children as main social actors of their experience, and adults -in their role as cultural agents- as facilitators and promoters of autonomous child development.

**Keywords:** Childhood, culture, parenting practices, child development, people of african descent.

\* Este artículo de revisión es una síntesis del estudio denominado "Los niños de Guapi como agentes en la construcción de su desarrollo", presentada por la autora para optar por el título de Psicóloga. Universidad San Buenaventura, Cali, 2018. Realizada entre enero de 2017 y mayo de 2018. Gran área del conocimiento: Ciencias sociales. Área del conocimiento: Interdisciplinaria. Subáreas: Estudios de infancia.

<sup>1</sup> Estudiante del doctorado en Antropología Social y Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona. Getp-GRFO Universitat Autònoma de Barcelona. e-mail: [luisafernanda.pelaez@autonoma.cat](mailto:luisafernanda.pelaez@autonoma.cat). ORCID: 0000-0003-2156-8191



## A construção de crianças em Guapi: Desenvolvimento e agência infantil de uma perspectiva cultural

### Resumo:

Este artigo tem como objetivo caracterizar como as crianças Guapi se apropriam das ofertas culturais e se tornam agentes de possibilidades para a construção de seu desenvolvimento. São coletadas informações sobre algumas formas de estudar e perceber a infância ao longo dos séculos XX e XXI, evidenciando que novas perspectivas surgiram em torno da infância, que consideram a cultura como eixo transversal na vida das crianças. As informações foram coletadas por meio de observações, entrevistas e conversas diárias com crianças e adultos cuja ocupação estava diretamente relacionada às crianças no município de Guapi, Cauca. Os dados foram analisados à luz de abordagens teóricas da antropologia da infância e da psicologia do desenvolvimento cultural, como agência infantil, participação guiada e construção sociocultural da infância. Os resultados desta pesquisa permitem abordar o reconhecimento das crianças como principais atores sociais de sua experiência, e dos adultos - em seu papel de agentes culturais - como facilitadores e promotores do desenvolvimento infantil autônomo.

**Palavras-chave:** infância, cultura, práticas parentais, desenvolvimento infantil, descendentes de afro.

### Introducción

Los estudios sobre la infancia a lo largo del siglo XX se han abordado de manera prevalente bajo la mirada de disciplinas como la psicología, medicina y pedagogía. Las propuestas en estas áreas han contribuido a que se generalicen representaciones de los infantes como seres esencialmente dependientes de los cuidados físicos y de socialización por parte de adultos. Desde esta perspectiva, el niño o niña no podría llegar a ser autónomo y aprender por sí mismo si no hay una o más personas que se ocupen de su enseñanza constante y permanente (Calderón, 2015; Remorini, 2013). Convicciones occidentales aún consideran de manera predominante a niños y niñas únicamente como receptores de información, favoreciendo que se instauraren

imaginarios sobre cómo debería ser y transcurrir la infancia y el desarrollo infantil, casi como compendio. Modelos teóricos de este orden ejercen gran influencia para que se difunda una concepción de la infancia como etapa universal que se presenta de manera única dentro de la cultura humana (Chacón, 2015; Pachón, 2009).

Así, se conceptualiza el desarrollo infantil bajo *patrones universales* a los que les subyacen supuestos antropológicos en torno a lo que se considera una *evolución normal* (Remorini, 2013). De igual forma, durante el siglo XX se posicionaron creencias a partir de bases médicas en las que se establecen vectores del desarrollo de orden madurativo que explican adquisiciones como el lenguaje, la percepción, la memoria y otras características del desarrollo cognitivo (Díaz y Vásquez, 2010; Díaz y Caviedes, 2016). Sin embargo, propuestas contemporáneas comienzan a plantear el desarrollo como un proceso dinámico (Benavides, 2015; Ibarra y Vergara, 2017), permitiendo dar paso a nuevas miradas que comienzan a valorar el papel de la cultura, y de los escenarios sociales en los que se desenvuelven los niños.

Frente a lo anterior, Baquiro (2012) señala que en las disciplinas estudiosas de la infancia han prevalecido epistemologías que privilegian “el proyecto de modernidad, que ha sido preparar a los niños para el futuro y resolver sus vacíos (cognitivos, afectivos, sociales, fisiológicos, entre otros)” (p. 81). En virtud a esto, se reconoce la necesidad de incursionar en abordajes epistemológicos alternativos para estudiar el campo de las infancias con el propósito de dar lugar al estudio de las prácticas sociales de los niños y niñas en sus contextos, frente a lo anterior, Ibarra y Vergara (2017) mencionan que las investigaciones acerca de la infancia en Latinoamérica han sido poco estudiadas y existe escasa información acerca de las perspectivas vitales de niños y niñas. Es por ello que este artículo resulta relevante para el campo de los estudios de la infancia, por su contribución empírica a la comprensión de la infancia como construcción sociocultural y un avance hacia el agenciamiento infantil como teoría que permita ubicar a niños y niñas como actores protagónicos en sus entornos.

Este estudio tiene como objetivo develar cómo los niños y las niñas de una población afrodescendiente del suroccidente de Colombia, en el departamento del Cauca, dentro del municipio de Guapi, se apropian de los ofrecimientos culturales y agencian posibilidades para la construcción de su propio desarrollo. Más allá de eso, este trabajo pretende ampliar los horizontes de abordaje en torno a ser niño o niña en comunidades étnicas y rurales en Colombia teniendo en cuenta el orden cultural que configura condiciones propicias para la construcción subjetiva de los infantes. El artículo está compuesto de la siguiente forma: en primera instancia se hará referencia al desarrollo infantil desde una mirada cultural, construidos a través de enfoques de la psicología cultural del desarrollo. Posteriormente, se presenta la estrategia metodológica utilizada que permitió recopilar datos e información in situ. Luego los resultados se presentan en tres categorías analíticas: Pautas y Prácticas de crianza en comunidades afrodescendientes, Instituciones y Filiación cultural, y Formas de participación cultural de niños y niñas en Guapi. Finalmente, se reconocen algunos vacíos investigativos que invitan a pensarse sobre cuestiones sobre influencias territoriales en la formación identitaria, como también la presencia de estímulos externos más occidentalizados también en la constitución subjetiva individual y colectiva.

### Cultura y Desarrollo Infantil

La infancia es una categoría social que se ha incorporado de manera relativamente reciente en los estudios de las ciencias sociales. Ariés (1973) menciona que en el siglo XVIII existía ya un imaginario de los niños y niñas vinculado a la dependencia, por tanto, sólo se salía de la infancia o 'primera edad', una vez se era totalmente independiente. En su estudio histórico sobre la vida del niño, Ariés (1972) menciona que dividir la vida y su desarrollo por grupos etarios, corresponde a una necesidad identificativa desde una concepción biologicista, que ayudaría a ubicar a las personas dentro de la sociedad. Sin embargo, esas perspectivas han cambiado, y a partir de finales del siglo XIX se comienza a contemplar la infancia, más allá de la edad, desde sus funciones sociales, variables entre sociedades.

Para Ariès (1973), la concepción de la infancia ha pasado por un proceso de "moralización" que permite pensar a los niños y niñas de una forma distinta, pues en sociedades tradicionales de los siglos XI y XII, no existían formas particulares de representar el niño y tampoco ocupaban un lugar privilegiado en el seno familiar pues no eran significantes para la familia como en la actualidad (Ospina, et al., 2018). El niño solo se vincularía a la sociedad una vez podía valerse por sí mismo y era capaz de trabajar en lo que sus habilidades le permitieran, involucrándose desde temprana edad en espacios y lugares de adultos y aprendiendo desde la interacción. Este cambio también estuvo influenciado por las nuevas concepciones que se empiezan a tejer alrededor de lo público y lo privado en los siglos XVI y XVII (Ariès y Duby, 1988), cuando se cierra la vida familiar y los niños son ubicados dentro de la institución familiar bajo el cuidado de sus padres; desde allí, la vida privada y familiar se establecería como espacio en el cual se desplegaría la crianza y cuidado infantil.

Ahora bien, contrastando con lo descrito anteriormente, planteamientos más contemporáneos proponen que una de las perspectivas de las que se nutre el pensamiento social sobre la infancia lo configura la psicología cultural del desarrollo, que asume la cultura como constitutiva y no sólo como dimensión causal en las comprensiones sobre el desarrollo psicológico; a diferencia de planteamientos propuestos por investigadores de la infancia como Jean Piaget, que planteó una serie normativa de etapas bajo las cuales todo niño y niña debe atravesar según su edad (Packer, s.f), o teorías como las de la Socialización o Enculturación que, si bien valoraban el papel de la cultura como transversal en la configuración identitaria, invisibilizaban la capacidad de actuación de los más pequeños.

Más recientemente, Packer (2016), afirma que la vida cotidiana favorece el desarrollo psicosocial de los niños y niñas a través de las relaciones que se construyen en ella en torno a otros sujetos significativos y al entorno que habitan, pues las culturas se organizan a través de instituciones sociales para ajustar formas de inscripción cultural en las formas de vida humanas (Ospina, et al., 2018), a propósito, Packer (2016) y Packer y Cole (2019) reconocen

que todo niño crece dentro de la comunidad, que es esencial para su sobrevivencia y en la cual, con el tiempo, podrá participar e incluso transformarla, apropiándose de un lugar en el mundo que les pertenece y al cual pertenecen. En otras palabras, la cultura no es simplemente adquirida, es, en cambio, una base ofrecida por los adultos en la cual el niño puede vivir y desplegarse (Packer y Cole, 2019); y para ello es necesario reconocer que cada sociedad tiene instituciones y hechos sociales portadores de deontologías organizadas más primitivamente desde sus instituciones para crear formas comunitarias develadas en normas, reglas, roles y obligaciones que posibilitan el funcionamiento comunitario (Ospina, et al., 2018).

Uno de los presupuestos de Packer (2016) para estudiar los procesos ontogenéticos en la infancia, es la posibilidad de concebir el desarrollo, no como una adquisición, sino como una posibilidad en la cual el individuo está activamente comprometido en un entorno humanamente organizado y que lo prepara para lograr interactuar con su entorno. La comunidad es quien organiza las condiciones en las que los niños viven, crecen y se desarrollan, sin embargo, estas personas no pueden determinar las acciones del niño frente a las condiciones ofrecidas, así, el adulto, más que instructor, es un acompañante (Rogoff, 1993).

En esta misma línea, Rogoff, et al., (1993), a partir de sus estudios en comunidades indígenas de México y poblaciones de escasa escolaridad en Estados Unidos, abordan el término de *Participación Guiada*, para pensar aquellos formatos de interacción en los cuales los adultos permiten que los niños y niñas tengan un papel central o periférico dentro de la comunidad. En este caso, los adultos dejan a un lado la idea de instrucción y permiten que los niños conozcan y se relacionen con su medio, adquiriendo gradualmente responsabilidades otorgadas respecto a sus habilidades. Desde esta perspectiva, la instrucción y explicación no son tan certeras en la construcción del conocimiento, como sí lo son la práctica y la demostración.

James y Prout (1998), por otra parte, afirman desde hace casi dos décadas que la infancia comienza a percibirse como una construcción sociocultural y que no obedece a patrones deterministas

o universales (Díaz, 2010), en esta misma vía, la infancia debe ser considerada como un hecho social que varía de sociedad en sociedad, e incluso, se presenta de manera heterogénea dentro de ellas. Esto permite tener en cuenta las especificidades culturales e individuales de cada niño y niña y considerarlos como miembros únicos y activos de la comunidad. En este punto, es clave señalar que la mirada de la infancia como categoría y bien, como construcción sociocultural incide en el abandono del tratamiento de la infancia como idea de un mundo minoritario. Esto abre la puerta a tener en cuenta las capacidades de acción y las voces de los niños y niñas para que también sean considerados como sujetos activos en la sociedad (Christensen y Prout, 2002; Díaz, 2010; Packer, 2016; Vergara, et al., 2015; Ibarra y Vergara, 2017).

El campo de los estudios sociales de la infancia ha evocado que se renueven los enfoques para los estudios contemporáneos de la infancia (Kehily, 2004), y es por ello que empieza a proponerse el término de “agencia”, que permite observar y comprender a los niños y niñas como sujetos activos que intervienen, pues tienen capacidad de reflexión sobre sus acciones, y como creadores activos de significados (Christensen y Prout, 2002; Kehily, 2004; Díaz y Vásquez, 2010; Díaz y Caviedes, 2016; Raithelhuber, 2016). Contemplar a niños y niñas como actores sociales requiere que sean observados como seres humanos con deseos subjetivos, y verles como agentes sugiere que se les reconozca su interacción y negociación con el medio, teniendo la capacidad de elegir sobre sí y su adscripción al contexto social (Paves, 2012). A su vez, es importante señalar la capacidad que tienen los niños en sus formas de relacionarse, por ejemplo, proporcionando apoyo, manteniendo relaciones de familia y su capacidad de asumir acciones de cuidado con niños más pequeños (Kehily, 2004).

Las propuestas teóricas abordadas anteriormente fueron fundamentales para realizar el trabajo práctico de este estudio y posteriormente analizarlo, pues concebir la infancia como construcción sociocultural implica observarla desde diferentes vertientes, ámbitos y espacios sociales e individuales y otorgarles su enorme valor participativo. Esta investigación permitió continuar aportando a los

estudios desde Psicología cultural del desarrollo y nuevos estudios sociales de la infancia que ubican a la infancia como un momento del desarrollo en el que el papel de los niños es activo. Se ofrecen datos y argumentos de carácter etnográfico para apoyar la idea de que niños y niñas, particularmente en Guapi, más que ser entes receptáculos de información, adultos en miniatura o seres pasivos ante las enseñanzas, son, en cambio, sujetos que tienen la capacidad de crear experiencias desde sus posibilidades y de participar activamente en actividades de la comunidad.

### Metodología

Debido al problema de investigación y a la cercanía requerida con los sujetos de estudio se seleccionó la metodología cualitativa con el objetivo de observar en la vida cotidiana a niños y niñas, y la incidencia de los adultos en las prácticas socioculturales. La información fue procesada y dividida en tres categorías analíticas: pautas y prácticas de crianza, ofrecimientos encaminados a la filiación cultural de los niños y niñas, y formas de participación cultural de los niños y niñas, una vez los datos fueron transcritos y codificados por temas y subtemas.

Respecto a las técnicas, fueron utilizadas la observación, que facilitó el contacto directo entre investigadora e informantes, por medio de la cual fue posible capturar las experiencias de niños y niñas en sus mundos propios y la significación que le otorgan a esos espacios y momentos, a fin de situarlos como actores sociales. (Remorini, 2013); se realizaron un total de nueve observaciones no participativas en escenarios cotidianos como la iglesia, tiendas, juegos, conversaciones en las calles y en lugares de ventas ambulantes durante 15 días que duró la inmersión en el municipio de Guapi y cuya información se depositó en el diario de campo. Adicionalmente se realizaron 5 entrevistas semiestructuradas con una duración total de 7:48hrs.

Respecto a los informantes, todos fueron afrodescendientes y habitantes del municipio de Guapi. Se contó con la participación de cinco adultos, dos de ellas madres y dos padres, de quienes tenemos consentimiento informado firmado y verbal

para realizar grabaciones de voz. Estos informantes fueron seleccionados debido a que sus empleos están relacionados con la infancia, la gestión cultural y la formación artística. Se contó además, con la participación de seis niñas y cuatro niños de entre cuatro y diez años con quienes se mantuvieron conversaciones informales y sus padres o tutores autorizaron, por medio de un consentimiento informado ajustado para menores de edad, el tratamiento y divulgación de la información obtenida. La llegada al municipio coincidió con la temporada vacacional, sin que esto haya sido planeado, sin embargo, favoreció la construcción del estudio debido a que se logró observar y participar en la cotidianidad de la vida de los niños y niñas en escenarios distintos al escolar.

### Resultados

#### Pautas y prácticas de crianza en comunidades afro

En la constitución política de 1991, Colombia es un país pluriétnico y multicultural. En el censo poblacional del 2018, 6.68% de la población se identificó como afrocolombiana, y departamento del Cauca es una de las regiones con más concentración de población afrodescendiente (Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, 2018). En sus costas se encuentran tres municipios principales donde se haya la mayor parte de su gente, uno de ellos es Guapi. Para diversos autores (García, 2009; Tabares, 2012; Bedoya, 2012; Portela, 2015; Clavijo, 2015; Clavijo, Osorio y Portela, 2020), la cosmovisión de la comunidad está construida de manera distinta a la del resto de colombianos; se caracteriza por creencias y saberes ancestrales que rodean la infancia desde diversas formas de cuidados y crianza, priorizando la percepción del universo y permitiendo recrear prácticas sociales que se evidencian en la convivencia, su interacción con el entorno natural, concepciones sobre la vida y la muerte, por mencionar algunos.

Las comunidades afrocolombianas se han dado a la tarea de donar y transmitir a las nuevas generaciones conocimientos significativos para la supervivencia en un medio ambiente donde la relación hombre-naturaleza ha facilitado que se construyan

saberes centrados en torno a ésta última. Las relaciones de solidaridad, colectividad y respeto a los pactos sociales se expresan en mingas, trueques, reparticiones de tierra o en la cotidianidad del trabajo (Motta, 2005; García, 2009; Arango, 2014; Castillo, 2015; Clavijo, Osorio y Portela, 2020). Las formas como se alimenta, cuida, se habla y se socializa, hacen parte del crecimiento y construcción del ser afro en la región pacífica.

Puntualmente, las poblaciones afrocolombianas tienen prácticas culturales dirigidas especialmente a niños y niñas y que afloran en diferentes vertientes, por ejemplo, existen propuestas a nivel corporal que tienen la intención de privilegiar aspectos como la consolidación de la fuerza y flexibilidad, que a futuro van a permitir que los niños se inserten en un medio que prioriza la rudeza y la fuerza para desenvolverse en un entorno donde la selva, el mar y el río son protagonistas; la interacción del cuerpo con la naturaleza dará cuenta de la simbología y creencias que se relacionan con lo mítico y lo sagrado (Tenorio y Sampson, 2000; Chacón, 2009; Ospina, 2011; Arango, 2014; Castillo, 2015).

Las prácticas de crianza tienen el objetivo de formar ciertos tipos de sujetos en correspondencia a los saberes culturales. Escenarios como la familia, la escuela, la música y los rituales de acompañamiento en el embarazo y la infancia son lugares imprescindibles en la consolidación de las identidades de los futuros adultos, pues es en estos momentos donde se imparten los saberes ancestrales de cuidado y protección. Existen prácticas encaminadas a enfrentar diversas enfermedades como el *mal de ojo*, *el mal de nación* y *el espanto*, que son atendidas por *curanderos* o *sabedores* por medio de rituales con la saliva, hierbas, plantas, y masajes que aseguran la salud del bebé, pues de no ser tratadas, podrían traer graves consecuencias (Bedoya, et al., 2012).

Guapi se caracteriza por su modelo de familia extensa, en la que el cuidado de niños y niñas requiere la atención de la comunidad entera y especialmente que las personas mayores intervengan en la educación de los más pequeños, comprendiendo que son personas respetadas, ya que tienen los saberes y conocimientos para efectuar el proceso de

crianza (Cucalón y Martínez, 1993; García, 2009; Caicedo y Castillo, 2012; Arango, 2014).

Así, es posible ver el papel de la cultura como un eje transversal que atraviesa el desarrollo de las personas. En el caso de las poblaciones afrocolombianas, la comunidad misma es quien hace una selección en relación a su cultura, encaminada a la adquisición y consolidación de habilidades necesarias para habitar su medio, participando como comunidad en la construcción de sus infancias, salvaguardando habilidades como la fuerza, independencia y otorgando espacios para que niños y niñas participen.

### Instituciones y filiación cultural

La participación de los niños en las actividades cotidianas de las comunidades es un puente entre la relación adulto-niño pues los primeros facilitan la inserción de este niño en su medio, otorgándole estímulos y herramientas previas que lo familiaricen con su entorno, adicionalmente, el conocimiento puede construirse a través de la práctica y la demostración. En Guapi, es común que los niños y niñas se encuentren inmersos en grupos de adultos sin que ellos pausen sus actividades por responder a las demandas de los más pequeños. Así, es posible ver adultos enseñando habilidades, como bailar, cantar o tocar algún instrumento a niños y niñas, a la vez que conversan con sus pares. En esta línea, el aprendizaje en Guapi se da a través de la participación en actividades cotidianas, ya que ahí se conocen y experimentan las prácticas tradicionales, pues existen intercambios sociales espontáneos donde la comunicación no verbal es protagonista, evitando la instrucción directa, de esta manera se permite que los niños sean incluidos en actividades grupales y así aprendan por medio de esfuerzos compartidos (Rogoff, 1993, 1997, 2003; Packer, 2016).

Acerca de los espacios y escenarios de adultos y niños, se evidencia que no son tan marcados como en comunidades no rurales donde los roles están estructurados. En Guapi, a los niños y niñas se les brinda la oportunidad de observar para aprender y, aunque algunas acciones son orientadas por adultos, los niños también denotan interés por participar, entendiendo que los adultos esperan que tanto

niños y niñas sean capaces de observar eventos para que a futuro tomen lugar en las actividades sociales. Una de las madres entrevistadas menciona que desde temprana edad las niñas empiezan a aprender a cocinar: “de a poquitos... y uno deja que ellos hagan y ellos preguntan cómo hacer las cosas, se les ve el interés y ahí uno va involucrándolos” (E.2).



Figura 1. Foto de niñas incluidas en las actividades grupales.

Fuente: archivo propio.

150

Siguiendo la línea anterior, la infancia en Guapi no es separada de las actividades adultas y, en cambio, se logra hacer una integración en el que ambos mundos participen y se admite que los niños ensayen a ser adultos entrando y saliendo de esta zona, muy semejante a lo que describen Ariès y Duby (1988) sobre lo que sucedía en la sociedad occidental tradicional de los siglos XI y XII, donde la convivencia no separada entre adultos y niños era donde se tenían lazos que devenían en socialización y aprendizaje de los más pequeños. En la actualidad, se evidencia que los adultos en Guapi hacen arreglos para que los infantes participen, ajustando el medio y permitiendo que se desarrollen potencialidades en él, reconociendo la participación de los niños, sin tratarles como adultos. (Packer, 2016; Christensen y Prount, 2002).

Por otra parte, las instituciones modernas como colegios o escuelas de música y baile dentro de la comunidad, junto con la familia, se encargan de velar por la transmisión de conocimientos de carácter cultural, proporcionándoles consciencia de su sociedad y de sus prácticas. Para Tobin, Hsueh

y Karasawa (2009), los sistemas de educación deben reflejar y también transmitir valores culturales de la comunidad a la que pertenecen, sin embargo, también deben responder a las expectativas sociales cambiantes respecto a las creencias de lo que los niños pequeños deberían aprender, hacer y ser. Una de las mujeres entrevistadas menciona que ella y sus compañeras educadoras infantiles, recrean a modo de juego la pesca, haciendo atarrayas y haciendo “como si estuviéramos pescando en el río... o jugamos a la cocinita” (E.3); así, se empiezan a develar algunas de las prácticas culturales que caracterizan el ser afro, pues se trabaja alrededor de la pesca, la cocina, la sanación, entre otros.

Resumiendo, los adultos y las instituciones del Estado velan para que los niños y niñas adquieran habilidades para que puedan desenvolverse con éxito en cada sociedad, brindándole a los infantes posibilidades para que, no solo reproduzcan prácticas y saberes sociales, sino también, que sean capaces de gestar nuevas formas tradicionales de ver, comprender, crear e interactuar en sociedad. En el caso de centros educativos, se espera que estos centros escolares sean capaces de funcionar como sitios de continuidad cultural (Tobin, Hsueh y Karasawa, 2009).

### Formas de participación cultural de niños y niñas en Guapi

Los niños y niñas deben ser entendidos como miembros activos y con cierta autonomía que aporta a la producción cultural, pensando que pueden actuar socialmente y, por ende, deben ser escuchados (Díaz, 2010; Ibarra y Vergara, 2017 y Raitelhuber, 2016). En esta categoría se pretenden analizar las formas en cómo los niños de Guapi logran apropiarse de los ofrecimientos hechos por los adultos y de este modo gestar, crear y renovar a partir de su propia experiencia. Anclado a la categoría anterior, se enfatiza en que, si bien los adultos posibilitan a los niños participar, son estos últimos quienes se apropian de los espacios y momentos para desplegar sus acciones.

Es de resaltar que la comunidad *guapireña* les reconoce autonomía a sus niños y niñas. Esto se evidencia en las posibilidades que les otorgan para integrarse y, de este modo, generar momentos

propios, pero no esporádicos, en los cuales ellos son los protagonistas de sus actividades. En una de las observaciones en el río se evidencia que, en un momento de juego en grupo de niños en el agua, dos niños de ocho y nueve años aproximadamente se acercan a un adulto que trabaja sacando tierra en su carretilla y le hacen preguntas sobre para qué necesita él la tierra, a dónde la lleva y cómo la usa, y por último le preguntan si pueden ‘trabajar’ con él, el adulto, sin rechazar directamente la propuesta, los invita a seguir jugando.

El caso anterior revela algunas de las formas como los niños y niñas expresan sus intereses y actúan para conseguirlos. Estos saben que tienen la posibilidad de participar en las prácticas y labores sociales. Este adulto, por otra parte, después de escuchar el interés de estos por ayudar, no les niega tajantemente la oportunidad de integrarse, en cambio le presenta la posibilidad de intervenir más adelante permitiendo que jueguen, situándolos en el lugar de niños y dando el espacio para que se creen experiencias que se despliegan desde su interacción con su entorno natural y cultural. Recordamos una experiencia similar en el siguiente extracto de observación:

*Hay dos puestos ambulantes de frutas, uno de papayas y otro de piñas, ambos atendidos por diferentes personas. La investigadora se acerca por una papaya, pero al verla decide no comprarla mencionando que “está muy lechosa”, al decir esto del puesto de piñas contiguo una niña de 4 años agrega ‘la piña de acá no está lechosa’, lo que evoca una sonrisa en la investigadora y un interés por comprar una piña, al llegar al puesto de piñas, la niña ofrece y señala una piña ‘¿Ésta pequeña cuesta \$3.500, cierto ma?’, ella asiente, pero la investigadora regatea y la niña acepta la oferta preguntando ‘¿Hay que pelársela?, Amá, pelársela... ya mi mamá se la va a pelar oyó?’, dirigiéndose a su mamá y a la investigadora respectivamente. Una vez la piña está pelada, la niña pone la piña dentro, se la entrega a la compradora, recibe el dinero diciendo con una sonrisa: ‘Con mucho gusto, chao señó’*

De esta observación es relevante resaltar la posibilidad que la adulta le brinda a la niña para que despliegue sus habilidades, y permite ver el carácter

productivo de la niña al retomar, de su experiencia, asuntos sobre cómo atender a un cliente y persuadirle para que compre. Estos aprendizajes fueron adquiridos a partir del acompañamiento a su mamá en el trabajo diario, por tanto, esta observación nos permite acercarnos a la propuesta de Rogoff (2003) que defiende la idea de que para niños y niñas es posible aprender a través de la oportunidad de observar las acciones de otros, liderando el manejo de su propia atención, motivación y acción. De esta manera puede verse que los niños son actores sociales que construyen y transforman de manera activa sus propias identidades y su mundo social (Díaz, 2010). La agencia, como afirma Leinaweaver, como se citó en Arango (2014) permite ver “la forma como los niños piensan, interactúan y se portan como actores sociales creativos y competentes” (p. 188), en este caso, se logra ver como la niña ha significado la labor de su madre como un trabajo, y ella al apropiarse de este espacio, lo hace de una manera en la cual aleja la posibilidad de juego y, en cambio, actúa como lo haría un adulto.

Otro aspecto importante en las propuestas de agencia infantil, es la posibilidad que tienen niños y niñas de apropiarse de su entorno a medida que lo reconocen como propio y adquieren habilidades para desenvolverse en él. Como se vio en el apartado anterior y en algunas conversaciones informales con grupos de niños y niñas, se evidencia la capacidad que tienen de crear reflexiones críticas de su entorno, por ejemplo, un niño de 8 años aproximadamente manifiesta que no se siente a gusto en Guapi a pesar de que lleva varios años viviendo allí, considera que la vereda donde vivía antes era mucho *más segura*, pues menciona que ha visto en el pueblo algunos atentados hechos por la *guerrilla*.

La espiritualidad es un escenario fundamental en la construcción psíquica y social del ser *guapi-reño*, que se creería como apropiación exclusiva por parte de los adultos, sin embargo, atendiendo a una invitación a misa, se observa varios grupos de niños y niñas que asisten sin acompañantes adultos a misa y participan de manera muy respetuosa en este ritual. Adicionalmente, llama especialmente la atención que quienes animan la misa con sus cánticos, son un grupo de niños y niñas que tocan instrumentos autóctonos y cantan música tradicional

ajustada al catolicismo, demostrando la amalgama que como sociedad se hace entre tradiciones ancestrales y preceptos más occidentales.

La infancia entonces, explora, transita y experimenta, es un lugar y momento en el cual son importantes sus tiempos, ritmos e intereses, los niños entonces también participan, actúan, cambian y son cambiados por el mundo social y cultural en el que están inmersos (Christensen y Prout, 2002; Díaz, 2010; Ibarra y Vergara, 2017). Los niños *guapireños*, aunque no conformen un 'mundo propio' e independiente de el de los adultos, si son miembros activos en las comunidades, logran consolidar experiencias infantiles y vivir en espacios de adultos como niños y de manera diferenciada, también logran, a partir de sus experiencias, renovar, participar y crear, teniendo cierta autonomía para desenvolverse en el entorno, y haciendo esto pueden a través de la práctica, conocer por sí mismos, actuar y tener la posibilidad de equivocarse y aprender desde ahí.

152

## Conclusiones

A lo largo de este estudio, se pudo evidenciar que dentro de las comunidades rurales existen espacios y momentos permanentes que les permiten a los niños incluirse en los oficios y actividades de la comunidad y así adquirir habilidades y experticias necesarias para la vida cultural y colectiva (Colángelo, 2015; Peña-Ramos, et al., 2018). De modo que, en Guapi, es factible que los niños se agencien, gracias a las posibilidades sociales, culturales y territoriales que les permiten adquirir aprendizajes en la cotidianidad de la vida pública, apreciando el valor de la interacción con otros para la consolidación de conocimientos, conservando escenarios y tiempos libres como el río, el parque y las escuelas. Estas formas de crianza se asemejan a los planteamientos de Rogoff (1994, 1997, 2003) y Rogoff, et al. (1993), quienes enfatizan que la participación guiada y el aprendizaje son dos planos inseparables que se constituyen mutua y contextualmente en el desarrollo infantil.

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar cómo los niños agencian posibilidades para la construcción de su propio desarrollo. Así, se logra evidenciar cómo la infancia explora, transita

y experimenta, siendo un lugar y momento en el cual son importantes sus tiempos, ritmos e intereses. Los niños y niñas entonces también participan, actúan, cambian y son cambiados por el mundo social y cultural en el que están inmersos (James y Prout, 1997; Christensen y Prout, 2002; Yoseff Bernal, 2005; Prout, 2008; Raithelhuber, 2016). Los niños *guapireños*, aunque no conformen un 'mundo propio' e independiente al de los adultos, sí son miembros activos en las comunidades, logran consolidar experiencias infantiles que les permiten renovar, participar y crear, teniendo cierta autonomía para desenvolverse en el entorno, conocer por sí mismos, actuar y tener la posibilidad de equivocarse y aprender desde ahí.

De este modo, fue atractivo reflexionar acerca de la idea de lo público y lo privado planteado por Ariés y Duby (1988) citados por Ospina et al (2018) en la cual en otro momento de la historia (siglos XV y XVI), la familia se cierra y se acentúa más el concepto de lo privado, pues ahí transcurriría la crianza y cambiaría el sentimiento familiar. Sin embargo, en comunidades afro, sigue priorizándose el concepto de lo público, en la cual el cuidado es responsabilidad de la comunidad entera, tal como en el antiguo régimen, donde Ariés (1973) menciona que la socialización y la crianza tienen una connotación social y comunitaria. En este caso, la deontología que gana protagonismo en Guapi, tiene que ver con valores que priorizan lo comunitario y la solidaridad, y esta a su vez es vital en la concepción de ellos mismos como sociedad y como personas.

Ahora bien, las instituciones como la familia y escuela en las sociedades occidentales son portadoras de deontologías establecidas típicamente por el Estado, sin embargo, a diferencia de estas, en comunidades rurales como Guapi, la deontología proviene desde la misma comunidad y de los saberes ancestrales y propios que se han transmitido entre generaciones; los teóricos Tobin (2005) y Tobin, Hsueh y Karasawa (2009) proponen que la educación debe priorizar los valores y preocupaciones regionales reconociendo el valor de la heterogeneidad; es ahí donde la cultura, desde su fuerza y resistencia, trabaja como fuente de continuidad ayudando a perpetuar los saberes. En Guapi, los



saberes culturales no son entregados por las instituciones estatales exclusivamente, en cambio, participan la familia, escuelas comunitarias y la comunidad desde la cotidianidad (Rogoff, 1994, 1997, 2003 y Packer, 2016), pues se privilegian los saberes ancestrales y sociales.

Esta investigación invita a pensarse sobre la inexistencia de formas únicas de ser infante, transitar o percibir la infancia, evidenciando que la infancia es una construcción cultural y se ejercen formas particulares de acompañar el desarrollo infantil. Por otra parte, se logra ver cómo tampoco existen formas exclusivas de estudiar o categorizar la infancia, pues su estudio depende del foco bajo el cual se vislumbra a la comunidad y a sus niños y niñas. Sin embargo, siguen existiendo vacíos en la intervención con esta población, pues entidades estatales continúan invisibilizando la diversidad etaria, cultural e individual, y sus ayudas están dirigidas a una población infantil homogénea, en tanto, no responden a las necesidades o estilos de vida en Guapi, en este caso.

En este estudio nos pudimos acercar a algunas comprensiones sobre la relación de la comunidad y las personas con el medio y cómo este permea en la construcción de identidades en torno a ser afro. Sin embargo, considero que es necesario profundizar en cuestiones territoriales que nos acerquen a la comprensión de la formación de la persona, por ejemplo, para profundizar en aspectos identitarios que permitan seguir comprendiendo el lugar de la infancia, el género, la reproducción, por mencionar algunos tópicos. Ahora bien, en la búsqueda sobre formas de vida cultural del municipio de Guapi, se permiten exponer las diferentes maneras de relacionarse con el mundo respecto al territorio que habitan, así, surgen algunas preguntas como ¿cuál es la relación de niños y niñas con los juguetes?, ¿qué pueden aprender las sociedades más occidentales de estas crianzas más libres?, ¿cuál es el lugar de la tecnología y cómo podría afectar las relaciones en el municipio?

## Referencias

- Arango, A. M. (2014). *Velo qué Bonito: Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Ministerio de cultura.
- Ariès P. y Duby, G. (1988). *Historia de la vida privada*. Taurus.
- Ariès, P. (1973). *El niño y la vida en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Baquiró, J.C.A. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*, 37(1), 73-87.
- Bedoya, L. M., Del Cairo, C., Tabares, R. E., Delgado, M.F. (2012). *Entre la tradición y el cambio. El ojo y el espanto como percepción cultural de enfermedad en niños del municipio de Guapi, Cauca, Colombia*. En Tabares, R.E. (Ed.). Voces, perspectivas y miradas del Pacífico. (pp. 225-242). Editorial Universidad del Cauca.
- Bedoya, L.M. (2012). *Concepciones de las parteras negras sobre el embarazo, parto, puerperio y cuidados del recién nacido en el casco urbano de Guapi, Cauca*. En Tabares, R.E. (Ed.). Voces, perspectiva y miradas del Pacífico. (pp. 257-289). Editorial Universidad del Cauca.
- Benavides Delgado, J. (2015). La paradoja de la evolución del concepto de Desarrollo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(1), 190-210.
- Burbano, R. (2012). *La construcción de la enfermedad en Guapi*. En Tabares, R.E. (Ed.). Voces, perspectivas y miradas del Pacífico. pp.291-304. Editorial Universidad del Cauca.
- Caicedo, J. A., Castillo, E., (2012). *Infancias afrodescendientes: Una mirada pedagógica y cultural*. Kimpres LTDA.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(2). pp.125-140.
- Castillo, B. C. (2015). *Entre el desarrollo y el bienestar*. Memorias de un lugar tejido en el mar. Editorial Universidad del Cauca
- Chacón, J. (2015). Antropología e infancia: Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, 64(1), 133-153.
- Chavajay, P., Rogoff, B. (1999). Cultural variation in management of attention by children and their caregivers. *Developmental Psychology*, 35(4), 1079-1090.

- Christensen, P., y Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clavijo, T.A., Osorio, C.E., Portela, H. (2020). *Dinámicas socioculturales y ambientales del Pacífico colombiano: Historias y reflexiones más allá del Litoral*. Editorial Universidad del Cauca.
- Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Infancias y juventudes. Pedagogía y formación*, 1(8).
- Correa, F. (2010). *Autonomía sociocultural y al trabajo infantil indígena*. En M. Díaz y S. Vásquez (Eds), *Contribuciones a la antropología de la infancia: La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción moral*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cucalón, M. T., y Martínez, C. L. (1993). *Familias negras en el bajo San Juan* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle].
- Dabenigno, V. (2017). *La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual*. En P. Borda, V. Dabenigno, B. Freidin y M. Güelman, (Eds), *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*, (22-70). Universidad de Buenos Aires.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda. Gobierno de Colombia*.
- Díaz, M. (2010). *Exploración asistida: Orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo y Ticuna del Amazonas*. En Díaz, M. y Vásquez, S. (Eds). *Contribuciones a la antropología de la infancia: La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción moral*. pp. 61-76. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Díaz, M., Caviedes, M. (Eds.). (2016). *Infancia y educación: análisis desde la antropología*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Díaz, M., Vásquez, S. (2010). (Eds). *Contribuciones a la antropología de la infancia: La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción moral*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- García-Minguez, J. (2009). *Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana*. Ed. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Giner, Torrén, M., Kärtner, J. (2017). The influence of socialization on early helping from a cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(3), 353-368.
- Ibarra, P. C., Vergara del Solar, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy*. Ceibo.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Teachers College Press.
- Kawulich. B. B. (2006). *La observación participante como método de recolección de datos*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2).
- Kehily, M. J. (2004). *Understanding childhood: An introduction to some key themes and issues. An introduction to childhood studies*.
- Miguélez, M. M. (2004). *El método etnográfico de investigación*. Universidad Simón Bolívar. <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>.
- Motta-González, N. (2005). *Gramática Ritual: Territorio, poblamiento e identidad afropacífica*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ospina, V. L, Calderón, T., Quintero, M. L, Cantor, J., y Villalobos, M. E. (2018). *Tensiones y Debates sobre el Rol del Educador del Nivel Maternal*. Universidad San Buenaventura y Universidad Icesi.
- Ospina, V. L. (2011). *El bebé, su condición sensible y la constitución de sí mismo: un avistamiento desde su movimiento en el encuentro con el adulto*. [Tesis de maestría. Facultad latinoamericana de ciencias sociales (FLACSO)].
- Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños?: Rastreando la mirada antropológica sobre la infancia. *Manguaré*, 23. 433 – 469.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes.
- Packer, M. (2016). *Child Development: Understanding cultural perspectives*. Sage Eds.
- Packer, M., y Cole, M. (2019). *Cognition and culture*. En K, Keith (Ed). *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives*. (243-270). John Wiley & Sons.

- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27,81-102.
- Peña-Ramos, M. O., Vera-Noriega, J. Á., Santiz-López, J. E. (2018). Niñez y crianza en una zona rural tseltal en Altos de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 149-162.
- Portela, H. (2015). *La naturaleza y la cultura en la urdidumbre de las cosmovisiones que sustentan la vida en el Pacífico sur colombiano*. En Clavijo, T.A., Osorio, C.E, Portela, H. (Eds.). *Dinámicas socioculturales y ambientales del Pacífico colombiano. Historias y reflexiones más allá del Litoral*. pp.197-130. Editorial Universidad del Cauca.
- Prout, A. (2008). *Culture – Nature and the construction of childhood*. En K. Drotner y S. Livingstone (Eds), *International handbook of children, media and culture*. pp. 21 – 35. Sage Eds.
- Raithelhuber, E. (2016). *Extending Agency: The merit of relational approaches for Childhood studies*. En F. Esser, M, S. Baader, T. Betz and B. Hunderland. (Eds) *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*, pp. 89–102. Routledge.
- Remorini, C. (2013). Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: Contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectivas*, 31(3), 811 – 840. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p811>
- Ríos, L. F. M., Gerena, S. V., Camacho, L. N., Arbeláez, J. G. (2016). Socioafectividad y desarrollo moral en la primera infancia. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 73-80.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ediciones Paidós.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 209-229.
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. La mente sociocultural*. Aproximaciones teóricas y aplicadas, pp. 111-128.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press
- Tabares, R. E. (2012). *Guapi: identidad y aspectos etnohistóricos del consumo alimenticio*. En Tabares, R.E. (Ed.). *Voces, perspectivas y miradas del Pacífico*. pp.127-150. Editorial Universidad del Cauca.
- Tabares, R. E. (2012). *Las concepciones del cuerpo en la etnomedicina de los afrocolombianos de Guapi, Cauca*. En Tabares, R.E. (Ed.). *Voces, perspectivas y miradas del Pacífico*. pp.188-206. Editorial Universidad del Cauca.
- Tabares, R. E. (Ed.). (2012). *Voces, perspectivas y miradas del Pacífico*. Editorial Universidad del Cauca.
- Tenorio, M. C., Sampson, A. (2000). Cultura e infancia. <http://www.psicologiacultural.org>
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16(4), 421-434.
- Tobin, J., Hsueh, Y., Karasawa, M. (2009). *Pre-school in three cultures revisited*. The University of Chicago Press.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Vitorelli-Diniz, L. F., Almeida Magalhães, A. D., Dos Santos-Campos, C. C., Garcia-Lopes, C., Mônica Ribeiro, P., Mendes, M. A. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79.
- Yoseff Bernal, J. J. (2005). El estudio de la infancia desde la psicología cultural: un encuentro de perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 63-76.





# Claves teórico-prácticas para fortalecer la participación de niños y niñas: aprendizajes desde la IAP\*

## Theoretical-practical keys to strengthen the participation of boys and girls: Learning from PAR

Gerardo Vélez Villafaña<sup>1</sup>, Johan Rubén Romero Rodríguez<sup>2</sup>, Santiago Bayona Castañeda<sup>3</sup>

**Para citar este artículo:** Vélez, V. G., Romero, R. J. y Bayona, C. S. (2022). Claves teórico-prácticas para fortalecer la participación de niños y niñas: aprendizajes desde la IAP. *Infancias Imágenes*, 21(2), 156-165 DOI: [10.14483/16579089.17095](https://doi.org/10.14483/16579089.17095)

**Recibido:** 28-abril-2022 / **Aprobado:** 29-julio-2022

### Resumen

La participación de niños y niñas es un imperativo social y político de las democracias. Pese a su respaldo legal y teórico, es común evidenciar una censura total a este grupo poblacional, lo cual proviene de -y fortalece- una cultura adulto-céntrica que poco o nada les vincula en la toma de decisiones, ni mucho menos recibe sus aportes para la construcción colectiva de sociedad. El presente artículo de reflexión afronta esta cuestión desde en ejercicio investigativo de carácter experiencial y presenta el juego, las emociones, el arte y el diálogo intergeneracional como claves teórico-prácticas de alta relevancia para potenciar el desarrollo de procesos participativos con niños y niñas como sujetos políticos de derecho en y desde escenarios comunitarios. Metodológicamente se asumió la Investigación Acción Participativa por sus postulados ético-políticos que movilizan a la acción, dando la posibilidad de construir conocimiento desde el ejercicio reflexivo de las prácticas.

**Palabras clave:** Participación, investigación acción participativa, niños y niñas, juego, arte, emociones, diálogo intergeneracional.

### Abstract

The participation of boys and girls is a social and political imperative of democracies. Despite its legal and theoretical support, it is common to show a total censorship of this population group, which comes from -and strengthens- an adult-centric culture that little or nothing links them in decision-making, much less receives their contributions for the collective construction of society. This article for reflection addresses this question from an experiential investigative exercise and presents play, emotions, art and intergenerational dialogue as highly relevant theoretical and practical keys to enhance the development of participatory processes with boys and girls as political subjects of law in and from community settings. Methodologically, Participatory Action Research was assumed due to its ethical-political postulates that mobilize action, giving the possibility of building knowledge from the reflective exercise of practices.

**Keywords:** Participation, participatory action research, boys and girls, game, art, emotions, intergenerational dialogue.

\* Artículo de reflexión producto del proceso investigativo "Entre Panas": Detectives de la naturaleza. Investigación acción participativa con niños y niñas" dada entre el segundo semestre del 2019 y el primer semestre de 2020.

<sup>1</sup> Trabajador social, Magíster en Educación. Docente investigador de la Universidad de La Salle. [gerardovelezv@gmail.com](mailto:gerardovelezv@gmail.com)

<sup>2</sup> Trabajador social de la Universidad de La Salle. [romerojohan06@gmail.com](mailto:romerojohan06@gmail.com)

<sup>3</sup> Trabajador social de la Universidad de La Salle. [bayonasantiago065@gmail.com](mailto:bayonasantiago065@gmail.com) ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1582-6166>

## Introducción: Hacia una visión crítica de las representaciones sociales vigentes sobre niños y niñas

La vulneración de los derechos humanos en Colombia es una constante en la cotidianidad de cientos de ciudadanos que se ven afectados por la debilidad e ineficiencia de un Estado que no provee de garantías a la sociedad en su conjunto. Los niños y las niñas hacen parte de los grupos poblacionales histórica y socialmente rezagados en la agenda pública colombiana, aun cuando se haya ratificado la Convención sobre los derechos del niño desde 1991, que los y las posiciona como sujetos titulares de derecho. Da cuenta de este rezago que a la fecha se mantienen y reproducen representaciones sociales que asumen a la niñez como objeto de protección y control, con prácticas adultocentristas que nublan su capacidad de decisión y acción.

En dirección contraria a esta realidad, fortalecer la participación de niñas y niños como sujetos críticos de su contexto, ha sido uno de los retos de movimientos sociales y organizaciones populares que tienen impacto en escenarios comunitarios, brindándoles alternativas para el reconocimiento de sí mismos, de sus capacidades y de su alcance como actores sociales y políticos (Romero, Bayona, Bedoya, 2020). En este propósito se inscribe el presente artículo que da cuenta de los resultados de un proceso de Investigación Acción Participativa (en adelante IAP) con niños y niñas, desarrollado entre el segundo semestre del 2019 y primero del 2020 en el que investigar supuso un ejercicio continuo de reflexión para reconocer, acercarse y adentrarse en las realidades comunitarias que se dan en el día a día desde un postura crítica que permitió problematizar, para el caso en cuestión, las permanentes situaciones de desconocimiento e invisibilización de niños y niñas que caracteriza a los escenarios de decisión.

El ejercicio desarrollado se enmarca en una apuesta por trascender los procesos técnicos e instrumentales del conocer, pues la investigación desde un sentido crítico en coherencia con la IAP se traduce en: una postura ética que resalta el papel político y transformador de las personas, en la posibilidad de fortalecer procesos, generar hallazgos teóricos, metodológicos, epistemológicos o

prácticos para dar paso a rutas de acción o nuevos cuestionamientos, pero sobre todo, posicionarse con vocación transformadora ante las problemáticas sociales, los contextos y relaciones en las que se produce. Por esto la fundación PEPASO como organización comprometida con los sectores populares y la promoción, fortalecimiento y organización de procesos de desarrollo comunitario desde el pensamiento crítico social, ha venido adelantando un espacio de formación para niños y niñas a través del arte en el suroriente de la capital.

Teniendo como referencia el espacio gestionado por la Fundación, fue posible la vinculación con los diferentes actores que se relacionan organizacional y comunitariamente para la comprensión contextualizada de la situación, de esta manera poder desarrollar una práctica con sentido, integradora de las necesidades sentidas tanto del territorio como de sus habitantes a través de metodologías participativas, que en palabras de Francés (2016) “facilita que las personas compartan el conocimiento que tiene sobre el mundo, con el objetivo de reflexionar sobre posibles alternativas los problemas que de forma conjunta se hayan identificado previamente” (p. 31).

El problema central que reunió los intereses de la Fundación y del grupo investigador giró en torno a la participación de niños y niñas, siendo necesario contextualizar la situación desde un acercamiento documental y otro experiencial para fundamentar una propuesta concreta. Frente a lo documental se encontró, por un lado, un amplio reconocimiento legal en torno a los derechos de niños y niñas, y por el otro, cuestionamientos críticos a las representaciones clásicas sobre la niñez e imaginarios que la posicionan como sujeto presocial (Rodríguez, 2007), incapaz de enfrentar la vida o categoría menos válida que la de adultez en virtud de su debilidad, incapacidad y vulnerabilidad (Figueroa, 2016; Jara, 2018), lo que la torna en objeto prácticas adultocéntricas de invisibilización, marginalización, asistencialismo y tutelaje (Cussianovich, 2010). En este discurso hegemónico no se tiene interés en reconocer, ni visibilizar la capacidad y el poder de los niños y las niñas para ser reflexivos, críticos, partícipes y protagonistas de sus realidades, lo cual hace que persistan situaciones

de desconocimiento justificadas en una noción de ellos/as como futuro potencial, censurando cualquier oportunidad de decisión en el presente.

Por su parte, el acercamiento experiencial se tradujo en la identificación de intereses, necesidades y motivaciones de niños y niñas asistentes a la fundación, rescatando su centralidad a lo largo del proceso como copartícipes de la investigación y no sólo como proveedores de información, al punto de aprovechar los encuentros semanales para dialogar en torno a las problemáticas más recurrentes del sector y trabajar en pro de su transformación. Teniendo claro los resultados de la contextualización, se determinó la necesidad de ampliar la oferta cultural ofrecida para niños y niñas en el territorio con iniciativas de arte y recreación. Además, se estableció que pese a lo reiterativo que pueden ser los diversos estudios sociales en posicionar la relevancia y necesidad de que niños y niñas participen, la situación actual no da cuenta de grandes avances en su aplicación, pues son pocos ejercicios prácticos, o por lo menos los documentados, los que permiten sentar las bases para el ejercicio reflexivo y determinación de saberes desde las experiencias desarrolladas.

En este orden de ideas, fue pertinente cuestionarse por los ejes teóricos y metodológicos desde la praxis de un escenario con niños y niñas con el fin de fortalecer su participación y reconocimiento como sujetos de derechos, como lo fue *“Entre Panas”: detectives de la naturaleza*, donde niños y niñas semanalmente se encontraron para cuestionar y reconstruir su contexto, potenciar liderazgos, fortalecer capacidades sociales, intercambiar experiencias personales y sobre todo enseñar sobre la vida en comunidad.

En los siguientes apartados será presentada la propuesta metodológica ajustada a los postulados centrales de la IAP, y adecuación de las fases propuestas por Joel Martí (2002) para el ejercicio en particular. Seguido a esto, se desarrolla la discusión central que versa sobre la adecuación de la IAP al trabajo con niños y niñas y los referentes teóricos y metodológicos que son considerados como potenciales para fomentar la participación y la formación de pensamiento crítico desde la niñez. Finalmente, se presenta una propuesta metodológica con claves

teórico-prácticas para el desarrollo asertivo de procesos participativos con niños y niñas, centrado en tres dimensiones interdependientes: saberes, dinamizadores y contexto, la cual no pretende ser un modelo poseedor de la verdad, sino ser una base para la réplica y adecuación en diversos escenarios para fomentar la participación de niños y niñas.

### Metodología: Apuesta ético-política para la transformación

El componente metodológico del proceso investigativo se fundamentó en la perspectiva crítica, la cual supone involucrar a los actores sociales como sujetos activos con una participación directa en el proceso en aras de generar transformaciones con ejercicios contextualizados y colectivos (Torres, 2014). En esta línea crítica se inscribe la IAP en su labor por reconocer el papel político de los sujetos, su capacidad de acción y la movilización de recursos propios para intervenir en sus realidades complejas más próximas.

La IAP invita al desarrollo de ejercicios con sentido, es decir prácticas construidas participativamente, situadas y ajustadas a la realidad contextual. Particularmente *“Entre Panas”: Detectives de la naturaleza* se creó en común acuerdo con los dinamizadores del núcleo cultural de la fundación PEPASO y los niños y niñas asistentes, retomando elementos centrales que guían el quehacer desde esta metodología y reafirmando la apuesta ética y política por construir desde abajo y avanzar en la formación de pensamiento crítico y organizativo en la comunidad. Sobre estos elementos, Rocha (2016) plantea:

- **Relación sujeto a sujeto:** Los sujetos no deben ser objetos de investigación, incluso pueden convertirse en investigadores de sus propias realidades. En este caso niños y niñas conformaron el grupo investigador y orientaron el ejercicio práctico de *“Entre Panas”*
- **Saber experto y saber popular:** fruto de las experiencias todos los sujetos tienen algo que decir, por esto es necesario partir de las vivencias y opiniones de quienes habitan el territorio en el que se adelanta el proceso. *“Entre Panas”*, se basó en

los sentires, opiniones y saberes de niños y niñas interesados por su comunidad.

- **Praxis:** Proceso de acción- reflexión – acción continua, que permitió conocer y brindar recomendaciones a las prácticas adelantadas en el núcleo cultural y artístico de PEPASO.
- **Participación:** posibilitando los elementos anteriores, es transversal al ejercicio y de esto da cuenta la construcción colectiva del proceso.

Una vez sentadas las bases para la IAP, fue preciso determinar una ruta metodológica (ver figura 1) para poner en perspectiva el ejercicio a desarrollar, fue así como se retomaron las fases propuestas por Joel Martí (2002), las cuales fueron ajustadas en el entendido de que la IAP tiene en cuenta las particularidades de los contextos por lo que siempre está sujeta a cambios y adaptaciones.

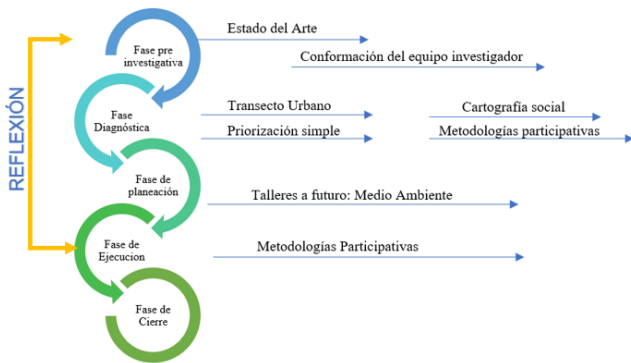


Figura 1. Ruta Metodológica.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante resaltar que el desarrollo de la IAP no es un proceso lineal y fijo, por el contrario, responde a los diferentes imprevistos que en el camino se puedan presentar haciendo que las fases no sean de linealidad consecutiva sino simultáneas por momentos. Las fases han sido:

- **Fase Pre investigativa:** Da cuenta de la revisión de antecedentes y construcción del problema de investigación resultado de los acuerdos entre las diferentes partes involucradas, conformando así el equipo investigador con niños y niñas en el espacio de “Entre Panas”.

- **Fase diagnóstica:** Remite a una lectura contextual guiada en la que niños y niñas, por medio de metodologías participativas, objetivan su realidad y toman decisiones sobre áreas de interés que desean trabajar para transformar. Desde esta fase, aun cuando el horizonte de la investigación radicó en la participación de niños y niñas, no se pretendió un ejercicio meramente informativo, por lo que fue necesario determinar con ellos y ellas una temática a trabajar (medio ambiente y territorio).
- **Planeación:** Teniendo como referencia los talleres a futuro, se tomó en cuenta las opiniones de los niños y niñas, quienes retroalimentaron activamente el escenario logrando mejorar los espacios formativos y estableciendo una serie de actividades a desarrollar.
- **Fase de ejecución y seguimiento:** Se tradujo en la aplicación y puesta en marcha de las actividades propuestas en función del cumplimiento de objetivos y reflexividad de las prácticas. Fue un punto transversal en todo el proceso toda vez que la participación de niños y niñas se dio desde el inicio del proceso, siendo necesario revisar y ajustar continuamente.
- **Fase de cierre:** Síntesis de las reflexiones centrales del ejercicio práctico e investigativo para la determinación de mínimos a tener en cuenta. Además, se hacen las proyecciones a futuro del núcleo cultural y su diversa oferta cultural para niños y niñas, que actualmente se sigue consolidando como un escenario potenciador de liderazgos y reconocedor de las voces de los niños y las niñas ofrecido por la fundación PEPASO.

En este orden de ideas es posible precisar que, en el propósito por fortalecer, reconocer y agenciar la participación de niños y niñas, la IAP es una alternativa pertinente para la construcción colectiva de conocimientos a partir de la experiencia, al permitir reflexionar y poner en tensión todas las actividades desarrolladas, transitando así entre lo teórico y lo práctico para disminuir la distancia que muchas veces tiene lo primero con la realidad. Con “Entre Panas”, se habla de la oportunidad de gestionar desde las opiniones y sentires de niños y niñas en el marco de relaciones horizontales necesarias

para la coconstrucción de una sociedad más democrática e integradora.

### Discusión: Develando las claves teórico-prácticas desde el ejercicio experiencial

Los niños y las niñas en Colombia viven una doble realidad paradójica. Hay un claro desfase entre la doctrina legal sobre sus derechos en cuyas tramas son afirmados como grupo poblacional de especial protección, y los marcos culturales que desde lo local-cotidiano les reafirman adultocéntricamente como sujetos pasivizados. El acortamiento de este desfase es posible mediante el ejercicio efectivo del derecho a la participación.

Son suficientes los referentes legales presentes, a nivel internacional, en la convención sobre los derechos del niño, e incluso el código de infancia y adolescencia (Congreso de Colombia, 2006) desde un escenario nacional, que velan por el reconocimiento y disfrute pleno de los derechos de niños y niñas, en los que se incluye “la participación activa del niño en la comunidad” (ONU, 1989). Además, desarrollos teóricos y conceptuales, citados a lo largo de este artículo, que se han preguntado por el papel de este grupo poblacional en diferentes escenarios (familia, escuela, barrio etc.), de modo que su poca participación en, desde y para procesos locales no obedece a deficiencias argumentativas en la fundamentación teórico-conceptual y jurídica, ni a ausencia de voluntad de actores comunitarios o institucionales para propiciar procesos de participación de los niños, niñas en y desde lo local.

Se trata de una cuestión práctica, coligada con estereotipaciones de la infancia tan abigarradas que limitan la imaginación sobre las formas concretas de propiciar la participación de niños y niñas. Ello obedece a una limitada concepción epistémica-antropológica hegemónica sobre las capacidades de los niños y las niñas, a quienes se ha ubicado en una condición fija de debilidad, incapacidad y vulnerabilidad (Cussianovich, 2010). Este discurso hegemónico no se orienta a reconocer, ni visibilizar la capacidad y el poder de los niños y las niñas para ser reflexivos, críticos, partícipes y protagonistas de sus realidades, lo cual hace que persistan

situaciones de desconocimiento justificadas en una noción de ellos/as como futuro potencial, clausurando así cualquier oportunidad de decisión en el presente.

Por ello, potenciar prácticamente la participación de niños y niñas como sujetos protagónicos en la generación y puesta en marcha de iniciativas comunitarias fue asumido aquí como un problema teórico-práctico (susceptible de ser abordado desde una apuesta de IAP). ¿Puede la IAP aportar en esta dirección?

Si bien la IAP asume la participación como cuestión central en la praxis de objetivación crítica y transformación de la realidad social, desde sus raíces *falsbordianas* se coliga centralmente a modos de organización y acción colectiva clasista de población adulta o joven en y desde lo local; en otras palabras: los niños y niñas no son explícitamente sujetos protagónicos en procesos de IAP. Más allá de estos perfiles, asumimos que lo central en la IAP es su vocación emancipadora: el carácter ético dirigido a la transformación de sistemas de opresión, en torno a lo cual se articula conocimiento y acción, la historicidad como experiencia y horizonte de expectativa, lo personal y las tramas de relación en y desde lo cotidiano como proyecto de autonomía.

La IAP deviene pertinente para potenciar la participación de los niños y niñas por cuanto desde su vocación emancipadora aporta a la problematización y transformación de la visión adultocéntrica que opera como matriz discursiva y sistema de opresión de las infancias, esto es, la invisibilización sistemática de experiencias, saberes y corporeidades de niños y niñas. Es ahí donde la IAP se pone al servicio de la construcción de justicia social y permite comprender que la emancipación de los niños y las niñas en este caso adquiere el sentido de intensificación de la capacidad de incidir efectivamente en sus contextos de relación, fortalecer la capacidad crítica no en la versión formal de análisis de contenidos, sino en la disposición transformadora, hermanada con la capacidad sensible de acción colectiva en pro de tejer propuestas de acción cuidadosas del territorio.

A este efecto, desde nuestra experiencia de exploración, acción y reflexión en un proceso de



trabajo comunitario con los niños, niñas y adolescentes vinculados al núcleo cultural de la fundación PEPASO, emergen elementos teórico-metodológicos con potencial para fundamentar dinámicas de participación de esta población. Dichos elementos se refieren al juego, las emociones, las mediaciones artísticas y el diálogo intergeneracional. Antes de abordarlos es necesario indicar que estos son interdependientes y se particularizan en consideración de las especificidades contextuales y poblacionales y de las dinámicas organizacionales – comunitarias en las que sean activados, por lo cual más que plantear claves para estandarizar modelos de acción socio profesional desde escenarios comunitarios, se aspira a compartir referentes de inspiración para alentar procesos similares.

En primer término, el juego no es solo un derecho fundamental (por ser un estímulo para el desarrollo físico, emocional, afectivo, social y cognitivo) de los niños y las niñas sino su modo propio de relacionarse activamente con el mundo y consigo mismos. El impulso a la vigencia efectiva del derecho de niños y niñas a participar plenamente en la vida cultural y artística, propiciando oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad, se abre paso a través del juego como posibilidad para entretejer relaciones democráticas entre iguales e intergeneracionales y, como lo plantea la UNICEF (2002), de aprender a pensar críticamente y a emplear su criterio para la solución problemas.

Es importante resaltar el papel del juego en un doble sentido: como favorecedor de un tejido de relaciones de aprendizaje y trabajo colaborativo entre pares y con el territorio y, condición para la emergencia de su protagonismo en la toma de decisiones y activación del proceso comunitario. Mediante el juego fue posible propiciar el fortalecimiento del proceso comunitario en la medida en que se constituyó en un escenario en el que fue posible evidenciar según Fernández, Ortiz, y Serra, (2015) “relaciones de simpatía, deseo de estar junto a sus amigos, también se interesan por realizar tareas comunes en las cuales la opinión de los demás es muy importante” (p. 50), generando así cohesión en el grupo e interés por los objetivos en común.

Con esto los niños y las niñas no solo estrecharon lazos de solidaridad y reciprocidad, por medio

del apoyo entre pares, sino que recrearon escenarios de participación en los que reconocieron lo que el otro dice, esperando lo mismo hacia ellos/as; de modo que afianzaron actitudes democráticas, de liderazgo y de compañerismo en el marco de relaciones horizontales, reglas, procedimientos, objetivos, límites e incentivos, que generaron una perspectiva seria de la situación en la que no se pierde el interés, agrado y disfrute de compartir con otros y otras. Todo esto, permitió que los niños y niñas fueran quienes orientaron la propuesta de trabajo desarrollada al proponer qué y cómo abordarlo, es decir, desde la toma de decisiones que para el caso en cuestión se dio en torno al abordaje de problemas socioambientales en lo local.

En ocasiones los juegos son reducidos a la diversión, considerándolos como algo poco serio e inútil para los procesos formativos y haciendo uso de este solo para ejercer control sobre niños y niñas. En este caso, jugar se convirtió en la posibilidad estratégica de aprendizaje colaborativo para que niños y niñas ejerzan su participación, recreando situaciones que el mundo adulto les ha impedido. Jugar develó aspectos del lenguaje entre niños y niñas con los coinvestigadores, siendo muy valioso al reconocer sus lenguajes verbales, no verbales y corporales que dan a conocer la relación con el territorio, por lo que es un instrumento indispensable al momento de planear las acciones formativas, investigativas y de abordaje transformador propio de la IAP.

Por otra parte, es importante resaltar el papel de las emociones en los procesos comunitarios y pedagógicos por cuanto estas en Rebollo, et al., (2008) “son modos de actuar y de relacionarse con el sistema de valores que encarnan los contextos y los mediadores culturales que los caracterizan” (p. 5). Esos modos de relacionamiento sirven de andamiaje o de limitante en procesos participativos con niños y niñas, según como sea abordado y orientado por quienes dinamizan. Para el ejercicio participativo con niños y niñas encarnado en “Entre Panas”, fue relevante el papel de las emociones por ser un atributo presente a lo largo de la vida de cada una de las personas y quizá poco reconocido sobre todo en escenarios institucionalizados. Frente a esta tendencia, Freire (1997) sostenía:

(...) “jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí una práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual” (p. 139).

Las expresiones y narrativas de los niños y niñas participantes dejan en evidencia que el común de los escenarios formativos y de socializaciones de los cuales hacen parte han priorizado la dimensión racional, descartando el potencial movilizador de acciones y encuentros que pueden generar las emociones para la construcción colectiva, pues si los ejercicios son ajenos a los sentires de los niños y las niñas difícilmente se puede reconocer como parte de una colectividad con intereses en común.

Es así como las emociones pueden ser comprendidas como mecanismos para fortalecer la participación de niños y niñas en procesos de IAP dado que, al coligarse con el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y culturales (Sauri y Márquez, 2005), son la base para despertar actitudes éticas y críticas que contribuyan a repensarse, deconstruir y coconstruir otros mundos posibles. En este sentido y desde el marco de nuestra experiencia, las emociones tienden puentes entre el sentir y el tomar conciencia colectiva sobre determinadas problemáticas, asumir posturas críticas y reflexivas frente a sus realidades y reconocerse como protagonistas de éstas. Las emociones median entre el saber y el hacer en colectivo.

En virtud de lo anterior, es preciso reconocer la existencia de la relación entre emociones y la participación, en la que las primeras se constituyen en una de las condiciones más importantes de la segunda. Desde la experiencia de “Entre Panas”, puede sostenerse que la participación se torna en una práctica cotidiana a la luz de emociones como la confianza, el agrado y la sensación de valía y reconocimiento propio y hacia otros/as.

De igual manera, desde esta experiencia se reconoce el arte como móvil para la participación y dispositivo para la transformación. Las expresiones artísticas comunitarias se han reivindicado en algunos procesos de Investigación Acción Participativa

porque podrían ser comprendidas como constructos de conocimiento y aprendizajes colectivos que salen a flote y se tejen en la interacción entre los/as investigadores con la comunidad, con sus saberes, sentires y experiencias (Daza, 2009).

Las expresiones que se gestan por medio del arte en las comunidades contribuyen a fomentar la libertad de expresión, fortalecer el tejido social y el sentido de pertenencia en los territorios. Siendo posible reconocer el arte como una estrategia fundamental para la formación de sujetos sociales políticos, críticos y transformadores de sus realidades en la medida que se trabaja colectiva y reflexivamente sobre asuntos locales, pues el arte permite transmitir y/o fomentar mensajes de resistencia ante las inconformidades sociales y políticas, ante las injusticias e inequidades que aquejan a los territorios y las comunidades (Castro, Martínez y Moreno, 2012).

De igual manera, resulta pertinente en procesos participativos y comunitarios porque posibilita llevar a cabo metodologías innovadoras que no desconocen el sentir de las comunidades y que, por el contrario, buscan potenciar escenarios de participación y construcción, donde el arte es garante para reconocer e identificar las maneras en las cuales las comunidades se desarrollan, piensan y conciben las problemáticas sociales. En este orden de ideas, el arte favorece los escenarios participativos con niños y niñas en dos direcciones: interés y motivación por su poder de convocatoria, y por ser un medio para la expresión de las manifestaciones de niños y niñas que en otras circunstancias no serían escuchadas ni valoradas. En el ejercicio de “Entre Panas”, las prácticas artísticas coparon los diversos encuentros para sentar una posición frente a la situación social y medioambiental y proponer alternativas de una sociedad integradora en la que todos y todas son importantes.

Es relevante comprender y potenciar el lugar central de niños y niñas a partir del reconocimiento de sus intereses, motivaciones y necesidades en el marco de relaciones horizontales (ver figura 2). Como aspectos circundantes de alta relevancia se plantean tres dimensiones cuya interdependencia es necesaria para la configuración y desarrollo de

procesos participativos, entendiendo cada una de estas así:

- **Los saberes:** Esta dimensión de tipo epistémico - procedimental, refiere al desarrollo de acciones centradas en los cuatro los elementos teóricos - metodológicos abordados en el apartado anterior, lo cual se traduce en un plan de trabajo consultado, retroalimentado y consensuado con niños y niñas basados en el arte y el juego y en función del reconocimiento de las emociones y el diálogo intergeneracional.

Asimismo, son parte de los saberes el conjunto de condiciones atinentes a la acción práctica con niños y niñas para la generación de un ambiente propicio de aprendizaje, relacionamiento y expresión, caracterizado por la integralidad y disposición para la construcción colectiva .

- **Los dinamizadores y dinamizadoras:** Esta dimensión aporta a la integralidad toda vez que lleva a un ejercicio de introspección por parte de los sujetos que facilitan los escenarios participativos con niños y niñas , pues más allá de las intenciones, las acciones deben ser coherentes con lo que se promulga en el discurso.

Es así como desde esta se enfatiza en un conjunto de actitudes y destrezas por parte de los dinamizadores y dinamizadoras para el abordaje temático y experiencial de un campo de conocimiento y el desarrollo de habilidades para la deconstrucción de relaciones autoritarias que permitan relaciones horizontales y den paso a la crítica por parte de niños y niñas para la revisión y respectivo ajuste de las prácticas, pues el ser adulto o profesional no es garantía de ejercicios asertivos.

- **Lectura contextual:** Por último, la dimensión contextual permite una adecuación de los ejercicios participativos con niños y niñas desde la revisión holística del escenario, esto es un ejercicio ajustado a las realidades y necesidades propias tanto del grupo poblacional que se acompaña como del sector, orientando las acciones para la transformación de situaciones concretas y sentidas.



**Figura 2:** Mínimos para el desarrollo de procesos participativos con niños y niñas .

**Fuente:** Elaboración propia, 2020

El reto que este elemento plantea radica en superar el sesgo cultural sobre los niños y las niñas y su limitada representación social en escenarios participativos, para que en función de esto sea posible, tal como lo menciona Figueroa (2018), integrar los intereses de niños y niñas en los planes y objetivos organizativos, respetando la voz de los más jóvenes para fortalecer su sentido de pertenencia. Teniendo la garantía de escenarios integradores y el fortalecimiento del sentido de pertenencia es posible que las nuevas generaciones adelanten acciones comunitarias de cambio en sus territorios para superar la pasividad y anulación que persisten en los escenarios de decisión.

Finalmente, los elementos teórico-metodológicos presentados son considerados como necesarios para el desarrollo asertivo de procesos participativos con niños y niñas , estos refieren a aspectos de los cuales carece la educación hegemónica e institucionalizada regida por el control y el autoritarismo. Asimismo, suponen prácticas en las que niños y niñas presentan con libertad y creatividad sus posturas frente a las realidades más próximas, toman decisiones, llegan acuerdos y enaltecen sus opiniones clausuradas en el común de los espacios públicos. En definitiva, se contemplan situaciones de las que mucho se ha hablado, pero en el

ejercicio práctico siguen sin tener relevancia, por lo que reiterar y reflejar los aportes al fortalecimiento de la participación es necesario para avanzar en las discusiones en torno al tema y la generación de ejercicios concretos.

## Conclusiones

La situación actual exige trascender la intención retórica por la acción y avanzar en la ejecución de medidas que recojan las exigencias de todos los sectores sociales, especialmente de niños y niñas, objetivo en el que la IAP puede aportar en virtud de sus propósitos emancipadores y alto potencial movilizador desde el ámbito comunitario. A partir de nuestra experiencia podemos sostener que la puesta en marcha de esta metodología participativa con niños y niñas posibilitó la emergencia y el reconocimiento de elementos fundamentales o claves teórico-prácticas para tener en cuenta para gestionar escenarios democráticos concretos desde una mirada integral y contextualizada. No se pretende aquí plantearlos como fórmulas unívocas, sino como posibilidad para extender una invitación a su reflexión en, desde y para la multiplicación de escenarios concretos con la participación de este grupo poblacional, avanzando prácticamente en el reconocimiento que tanto se exalta en el discurso y en los postulados legales.

En la esfera ética de respeto y la responsabilidad con los niños y niñas se traduce en la configuración de espacios biocéntricos de cuidado y para la escucha: en todo momento se debe reconocer al niño o a la niña desde su capacidad de formar un juicio propio con derecho a manifestar su opinión sobre todos los asuntos que les afecten. La escucha es esencial, a pesar de que los procesos participativos con niños y niñas sean gestados desde iniciativas de adultos, por cuanto esta no se restringe a prestar atención a sus palabras, sino que se extiende en una praxis de disposición manifiesta en la activación de medidas prácticas para acoger sus iniciativas y responder efectiva y afectivamente sus intereses y necesidades.

La reproducción de las desigualdades en las que han sido subordinados y subordinadas bajo comprensiones hegemónicas aún vigentes, cuyos

efectos tienden a acumularse a lo largo de la vida, precarizándola sobre la base de dinámicas de enclavamiento, generización y racialización nos hacen sostener que la preocupación por la participación desde el nivel metodológico - técnico, no se limita a la dimensión técnico instrumental ni a la reiteración de objetivaciones discursivas que formalizan poderosas aspiraciones sociales en torno a la justicia y la democratización en contra de las tendencias autoritarias, sino que se extiende al plano ético-epistémico donde potencia la creatividad como praxis cotidiana e intersubjetiva, puesta al servicio de un optimismo rebelde y comprometido con el acogimiento de la alteridad y el tejido de solidaridades desde la más temprana edad. Humanizar esperanzadamente de la mano de niños y niñas.

Se destaca la necesidad de un diálogo intergeneracional, toda vez que se apunta a la construcción de relaciones sociales más democráticas en las que niños y niñas son reconocidos en los diferentes grupos que participan cotidianamente, garantizando su derecho a participar en la toma de decisiones y el reconocimiento de sus saberes, habilidades y formas de pensar. Avanzar en escenarios intergeneracionales comprende dinámicas que posibilitan la escucha recíproca y la atención empática, generando puntos de encuentro que consolidan la construcción conjunta y la resolución de conflictos.

## Referencias

- Carrillo, A. T. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Revista Nómadas*, 69-83. [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_40/40\\_4T\\_Produccion-deconocimientodesde.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_40/40_4T_Produccion-deconocimientodesde.pdf)
- Castro, L., Martínez, A., y Moreno, S. (2012). *El arte como manifestación del accionar de comunidades de sentido*. Universidad Piloto de Colombia. [http://www.contextos-revista.com.co/Revista%208/A1\\_El%20arte%20como%20manifestacion%20del%20accionar%20de%20comunidades%20de%20sentido.pdf](http://www.contextos-revista.com.co/Revista%208/A1_El%20arte%20como%20manifestacion%20del%20accionar%20de%20comunidades%20de%20sentido.pdf)
- Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). *Por el cual se establece el Código de la Infancia y la Adolescencia*. [Ley 1098 de 2006]. D.O. 46.446.

- Cussianovich, A. (2010). *Paradigma de las culturas de infancia como formas de poder*. Instituto de Formación de Adolescentes y Niños Trabajadores "Nagayama Norio" - INFANT [https://enclaveevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2018/10/Paradigmas\\_culturas\\_infancia\\_como\\_forma\\_poder\\_cussianovich.pdf](https://enclaveevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2018/10/Paradigmas_culturas_infancia_como_forma_poder_cussianovich.pdf)
- Daza C. S. L. (2009). Investigación - creación. Un acercamiento a la investigación en las artes. *Plumilla educativa*, 73-79.
- Fernández, Y., Ortiz, M., y Serra, S. (2015). Importancia del juego para los niños. *InfoHEM*, 1(13), 38-56. [https://www.researchgate.net/publication/283308819\\_Importancia\\_del\\_juego\\_para\\_los\\_ninos](https://www.researchgate.net/publication/283308819_Importancia_del_juego_para_los_ninos)
- Figuroa G., C. (2018). Construcción de comunidad entre niños y adultos: una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1147/805>
- Figuroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigaciones sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*, 24(45), 118-139.
- Francés García, F. (2016). *Metodologías participativas para la investigación y la intervención social*. Publicaciones Universidad de Alicante.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI Editores.
- Jara Morales, I. de la. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), pp. 47-67. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604>
- Martí, J. (2002). *La Investigación Acción Participativa: Estructura y Fases*. En J. Martí, *Investigación Social Participativa*, pp. 79-123. Universidad Complutense de Madrid.
- ONU Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989, vol. 1577, p. 3. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Rebollo, M., García P., R., Barragan S., R., Buzon G., O., y Vega C., L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1), 1-23. [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm)
- Rocha, C. (2016). *La investigación Acción Participativa: Una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. CIS.
- Romero, J. R., Bayona, S., y Bedoya, L. (2020). *Entre panas: detectives de la naturaleza. Investigación Acción Participativa con niños y niñas*. [Tesis de pregrado], Universidad de La Salle.
- Sauri, G., y Marquez, A. (2005). *La participación infantil: un derecho por ejercer*. En Y. Corona, y N. del Rio, *Antología del diplomado: derechos de la infancia, infancia en riesgo*, pp. 116-125. <http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/7gerardo-yandrea.pdf>
- UNICEF. (2002). *Deporte, Recreación y Juego*. UNICEF.





# Educación y formación artística escolar en contextos rurales colombianos\*

## School artistic education and training in Colombian rural contexts

Gary Gari Muriel<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Gari, G. (2022). Educación y formación artística escolar en contextos rurales colombianos. *Infancias Imágenes*, 21(2), 166-179 DOI: 10.14483/16579089.19984

**Recibido:** 02-octubre-2022 / **Aprobado:** 28-diciembre-2022

### Resumen

En este artículo se presenta un espectro de estudios y análisis académicos acerca de los procesos educativos problemáticos que se han detectado en diversos ámbitos rurales colombianos. Para ello, partimos de diversas aproximaciones genéricas en torno a concepciones de ruralidad, o mejor: ruralidades, las cuales se han consultado como parte del acopio de fuentes que han abordado esta temática; para luego pasar a la revisión de una serie de reflexiones construidas en torno a las dinámicas educativas, y en particular aquellas relacionadas con la educación artística escolar convencional en los contextos rurales colombianos. Estas revelan una marcada problemática de descontextualización y subvaloración cultural; que, siendo particular del caso colombiano, no es del todo ajena a lo que ocurre en contextos rurales de otros países latinoamericanos. Dichas problemáticas podrían empezar a ser transformadas mediante la exigencia al Estado para que asuma su responsabilidad en la gestación y apoyo de procesos educativos orientados a la valoración del potencial creador de las comunidades.

**Palabras clave:** Ruralidad, contextos rurales, procesos educativos, formación artística escolar, potencial creador.

### Abstract

This article presents a spectrum of studies and academic analyzes about problematic educational processes that have been detected in various Colombian rural areas. To do this, we start from various generic approaches around conceptions of rurality, which have been consulted as part of the collection of sources that have addressed this issue; to then go on to review a series of reflections built around educational dynamics, and in particular those related to conventional school art education in rural Colombian contexts. These reveal a marked problem of decontextualization and cultural undervaluation; which, being particular to the Colombian case, is not entirely unrelated to what happens in rural contexts in other Latin American countries. These problems could begin to be transformed by requiring the state to assume its responsibility in the development and support of educational processes aimed at valuing the creative potential of communities.

**Keywords:** Rurality, rural contexts, educational processes, artistic school training, creative potential.

\* Este artículo de revisión, deriva de una parte del trabajo de rastreo documental realizado como parte del proyecto de tesis doctoral: *Creación Telúrica como emanación de las Artes de la Madre Tierra en ámbitos educativos de ruralidad*; el cual fue presentado y aprobado en la fase de colegiatura del Doctorado en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>1</sup> Maestro en Bellas artes con especialidad en pintura, Magister en Educación con énfasis en educación comunitaria Candidato a Doctor en Estudios Artísticos, Docente de carrera en planta, Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [ggarim@udistrital.edu.co](mailto:ggarim@udistrital.edu.co) ORCID:0009-0002-4379-4317

## Diseño metodológico

Este artículo se desarrolló desde el enfoque cualitativo, a partir de la modalidad de Investigación Documental con el propósito de servir de insumo del proyecto de tesis doctoral: *Creación Telúrica como emanación de las Artes de la Madre Tierra en ámbitos educativos de ruralidad*. Teniendo en cuenta la posibilidad que ofrece la revisión sistemática de tesis, artículos de investigación, y en general, literatura especializada desarrollada en torno al tema investigado (Fernández, 2018).

## Acerca del concepto de ruralidad

Al abordar la temática genérica de la educación en contextos rurales, se hace necesario abordar estudios que han reflexionado en los últimos 10 años, acerca de las posibles definiciones de dicho concepto. En este sentido se revisó el trabajo de Rojas et al. (2013); quienes, al analizar la situación de algunas regiones campesinas del país, plantean que:

El concepto de ruralidad posee variedad de definiciones y acepciones: entendida desde una óptica geográfica, alude a aquellos lugares lejanos y apartados de los centros urbanos que, por ende, carecen del desarrollo tecnológico e industrial de las grandes metrópolis. Se caracterizan por la inmensidad de espacios verdes, de allí su vocación agrícola (p. 4).

Esta primera aproximación, revela un posicionamiento anclado a una visión clásica convencional que vincula las ruralidades a consideraciones de índole geográfica, en la cual la dimensión física estaría determinando el vínculo que suele darse entre este concepto y la dimensión agrícola, que por lo general determina un importante componente del ámbito laboral de estas regiones. En estas, las distancias entre los núcleos habitacionales tienden a ser considerables, dado que algunos se encuentran ubicados en zonas remotas donde suelen ser muy precarias las condiciones de los medios de transporte, así como la cobertura de los medios de comunicación, y en donde los colegios suelen presentar muchas carencias y grandes dificultades con servicios básicos como: agua, energía eléctrica, teléfono y conexión a internet.

Ahora bien, a la luz de consideraciones transdisciplinarias, la noción de ruralidad puede adquirir unas aristas mucho más ricas que se distancian del posicionamiento eminentemente geográfico, considerándola desde enfoques sociológicos, en los que se valoran los tejidos sociales de las personas y colectividades que conforman las comunidades rurales, en las cuales, lo rural, desde el ámbito educativo: “se visualiza a partir de los grandes problemas de pertinencia, cobertura y calidad de este servicio, debido a que en tales contextos no se logra satisfacer las necesidades sociales, pues en su mayoría las escuelas no son agentes de transformación de la realidad en la que se desenvuelven” (Rojas et al., 2013, p. 4).

De otro lado, al considerar concepciones sobre las ruralidades que trascienden su vinculación con el espacio físico, es posible distanciarse del discurso singularizante, como si solo existiese una noción de ruralidad que podría aplicarse a cualquier contexto. En este caso, el posicionamiento de estos autores se aproxima más a una noción complejizada del concepto, pues se alude tangencialmente a las valoraciones culturales que las personas construyen acerca de las vivencias e interacciones que desarrollan entre ellas, a partir de los condicionamientos que caracterizan los territorios en los que viven. Vemos entonces como aparecen otros tipos de valoraciones, como el estatismo de la institución escolar, más centrada usualmente en el afianzamiento anquilosado del *Statu Quo*, que en la posibilidad de constituirse realmente en verdaderos agentes de transformación social, centrados en la disminución de los índices de analfabetismo en los contextos rurales. Pues si bien se habría pasado de un 72% de iletrados en las zonas rurales, como señalaba Libreros (1983), citado por Niño et al., (1987) a un presunto 12,6 % , según Censo Nacional Agropecuario de 2014; la situación aun presenta aristas de difícil resolución.

Con esta ampliación de perspectivas, se vislumbran aristas más complejas de la noción de ruralidad, al aludir al componente cultural surgido de la valoración que los sujetos hacen de las interacciones que sostienen entre ellos, en relación con el espacio biofísico en el que viven. Por ello, como plantean Williamson et al., (2017) es importante

distanciarse de un significado único del concepto de ruralidad. Asumiéndolo como un conjunto de ideas dinámicas. Así, algunas de estas nociones se centran en la idea de ruralidad como antónimo de lo urbano; e igualmente, la consideración de espacialidad referida al distanciamiento habitacional propio de los contextos rurales, en oposición al hacinamiento de las megalópolis. Sin embargo, como sostiene Williamson, también se empieza a percibir cómo las fronteras entre ambas categorías, que antes se consideraban diáfanas, se han ido difuminando lentamente, de manera que ahora: “Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano” (Williamson, 2004, p. 93. en Williamson et al, 2017, p. 4).

En estas estas consideraciones, es posible reconocer una leve orientación tendiente a valorar las características específicas de los territorios rurales, según la diversidad que caracteriza las distintas ruralidades, en función de las diferencias institucionales y políticas en las distintas regiones; así como los contextos ecológicos de biodiversidad específica de cada una; y las particularidades de los pueblos, culturas y subculturas que las configuran. Sin embargo, en buena parte de los constructos académicos convencionales, usualmente anclados a las prácticas occidentales derivadas del colonialismo cognitivo, se mantienen las dinámicas estandarizadoras que intentan manejar las diferencias que particularizan a cada región, desde intereses retrógrados y conservadores.

Ahora bien, estas problemáticas y tensiones tienen múltiples causas de carácter estructural que se suelen manifestar en las políticas públicas y, particularmente, en las orientaciones educativas concebidas para las regiones rurales del país. En efecto, una de las dificultades más persistentes en relación con dichas problemáticas se deriva de concepciones estandarizadas frente a las condiciones de las regiones y contextos rurales, cuyas particularidades y diversidades se ignoran cuando se les unifica, al referirse a ellas en singular como las problemáticas del sector rural o de la educación rural. En este sentido, consideramos necesario superar ese

reduccionismo epistémico encarnado en la designación singular, abordando abiertamente la noción plural de ruralidades. Entonces, por ruralidades entenderíamos las particulares formas de apropiación o territorialización que hacen las comunidades del espacio biofísico en el que habitan; las cuales se producirían mediante una dinámica de doble vía: a través de la construcción de identidades fluidas por parte de las comunidades; y por una valorización cosmogónica que hacen las comunidades de los elementos constitutivos de cada territorio.

En lo concerniente al concepto de educación en los contextos rurales, se han tenido en cuenta diversas consideraciones de autores que han reflexionado en torno a la educación como fenómeno global, y para ello, con una clara posición de reivindicación epistémica, se parte de los postulados de Freire (2011) , para quien, se requieren proceso educativos, centrados en una alfabetización liberadora, una alfabetización directa y ligada a la democratización de la cultura, una alfabetización que: “ [...] no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que le considerase como sujeto [...]” (Freire, 2011, p. 100).

Estos planteamientos del insigne pedagogo brasilero sostienen que en términos generales la educación entendida como dimensión creadora, implicaría generar auténticos espacios formativos que propiciaran concienciación, y mayores niveles de humanización, para incrementar las posibilidades de crecimiento personal mediante una integración de valores, habilidades y conocimientos tanto académicos como vitales y sociales. Con lo cual, los procesos educativos se conciben al interior de las dinámicas escolares, como un tipo de práctica pedagógica que posibilita crecimientos cognitivos, factuales y ontológicos tanto de estudiantes como de los maestros (Freire, 2011).

En síntesis, podría señalarse entonces, que la educación como dimensión epistémica estaría orientada a la formación de seres humanos mediante un proceso constante de mejoramiento y transformación cognitiva, que se concreta en la generación y adquisición de saberes y prácticas culturales, que



posibilitan crecimientos individuales, espirituales y societales; por lo cual debe ser entendida y asumida como un derecho fundamental. Sin embargo, en muchos de los países del continente americano, y sobre todo en nuestro país, el Estado no ofrece plenas garantías para el ejercicio de este derecho; pues, desafortunadamente, la educación está altamente privatizada; y, por lo general presenta enormes inequidades en relación a la infraestructura educativa del sector público frente al privado.

En Colombia, los territorios rurales presentan altísimos niveles de abandono por parte del Estado. Efectivamente, ya desde finales de la época colonial, el centralismo retrógrado y elitista que ha predominado en la oprobiosa clase gobernante enquistada en el poder político ha despreciado y minusvalorado la formación de las comunidades asentadas en contextos rurales. Porque lo percibido claramente, al menor sondeo indagatorio, es que el tipo de educación implementada en dichos ámbitos, desde hace dos siglos, ha sido altamente deficiente; y solo ha servido para sumir en la pobreza y la inequidad a campesinos, indígenas y poblaciones afros en muchos de los contextos rurales del territorio nacional, en los que habita cerca del 32% de la población (Arango y Rodríguez, 2016).

Estas cifras muestran claramente la miopía estatista de la oligarquía gobernante, pues, aunque la mayor parte del país es eminentemente rural, la dinámica del desarrollo empresarial, industrial y financiero se ha concentrado, de manera preferente en los contextos ciudadanos de las cinco grandes capitales colombianas. Con lo cual, no solamente se ha desaprovechado el potencial económico de los contextos rurales; sino que, además, la educación en estos ámbitos ha sido desatendida durante mucho tiempo. Así, se suele encontrar que los maestros, formados en las Normales y en las Facultades de Educación de las ciudades, no se han preparado convenientemente para afrontar procesos educativos dirigidos a contextos rurales; por lo cual, debido a la gran escasez de acompañamiento y asesoría de las autoridades educativas correspondientes, les ha tocado ser recursivos para tratar de desarrollar procesos educativos, que desafortunadamente suele caer en la estandarización descontextualizada de las particularidades socioculturales

de los territorios y las poblaciones en las que se interactúa, (Triana, 2012).

Una descontextualización frecuentemente agravada por problemáticas adicionales para el cuerpo profesoral que finalmente asume estos procesos; pues, por lo general, deben afrontar la soledad (e inclusive la depresión cuando deciden irse a vivir en las veredas), las usualmente nefastas condiciones de infraestructura y recursos educativos de las sedes, la incomodidad e inseguridad frente a los grandes trayectos que se deben recorrer por carreteras en mal estado, las diferencias salariales (usualmente menores) en relación con docentes ciudadanos y la inestabilidad que implica el que la mayoría sean docentes provisionales, y fundamentalmente mujeres (Fernández, 2017).

Adicionalmente, a las problemáticas anteriormente señaladas, se le añade la complejidad inmanente en los procesos de educación étnica, en los que además los docentes sin la preparación suficiente deben abordar también las dinámicas de la educación diferencial, que incrementan los niveles de complejidad. (Castro et al., 2016). Ahora bien, la llamada educación diferencial, en muchas ocasiones cae en los discursos bienintencionados, y termina desdibujando lo *diferencial* que pretendía ser, apareciendo entonces como ejercicios ficticiales, porque estos procesos educativos en contextos rurales suelen estar diseñados para ser implementados de manera homogénea en todos los territorios que señala el estado, sin realmente atender a los contextos y a las necesidades de las poblaciones rurales, recayendo en las prácticas estandarizantes y descontextualizadas de los territorios y de las prácticas culturales que allí acontecen, como ha recalcado Peña, al señalar como el estudiantado rural: “[...] suele manejar una cultura diferente a la de la escuela, los libros de texto y evidentemente el maestro. En la escuela no se aprovechan sus experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes silenciosos” (Peña, 2014, p. 7).

Por lo cual, la inmensa escisión entre los procesos educativos implementados en ámbitos rurales y los desarrollados en contextos urbanos se ha ampliado cada vez más, puesto que la educación en ámbitos rurales, no suele aprovechar las condiciones características de cada contexto, los

conocimientos y saberes propios que han venido acumulando las comunidades en cada región. Factor que normalmente puede reconocerse en los procesos evaluativos homogenizados, en los cuales habitualmente el interés se centra en medir, de la misma manera, qué tanto los estudiantes memorizan los contenidos estandarizados impartidos, a pesar que sean parte de comunidades que se encuentren en ámbitos biofísicos diferentes, viviendo situaciones socioculturales totalmente diversas de un lugar a otro (Castro et al., 2016).

En el mismo sentido, Manco (2017), analiza las condiciones en las que suelen adelantarse muchos procesos educativos en contextos rurales, agobiados por la imposición de modelos ciudadanos, cuando no abiertamente foráneos, que desconocen las propias particularidades de dichos contextos, pues un proceso de educación rural descontextualizado, al negar los conocimientos campesinos: [...] estará condenando a las poblaciones rurales al desarraigo, a la invisibilización de la diversidad y por ende a la reproducción de la desigualdad epistémica, la cual, se convierte en la entrada para seguir desplegando y afianzando la recolonialidad o encadenamiento del pensamiento bajo una sola mirada del mundo (Manco, 2017, p. 5).

Por lo cual, se requiere lograr que en los procesos de gestión participativa emerjan formas específicas para acordar, con las comunidades participantes, el tipo de saberes que se deberían tener en cuenta en los procesos de enseñanza aprendizaje; así como acuerdos en torno a los programas, materiales pedagógicos y los tipos de textos de estudio que se requerirían; e igualmente el establecimiento de acuerdos acerca de la metodología y la didáctica que se podría considerar para el desarrollo colaborativo de procesos pedagógicos verdaderamente colaborativos, como parte de una gestión curricular articulada a las necesidades de las comunidades. Pero como eso no suele ocurrir, muchas diferencias de calidad pedagógica derivada de las desigualdades económicas, se terminan manifestando de manera sostenible en los resultados de las pruebas evaluativas nacionales. Así, en las evaluaciones realizadas durante los tres últimos gobiernos aparecieron resultados descarnados que muestran claramente el descarado desequilibrio

de este sistema inequitativo; como plantea Peña (2014), al analizar las diferencias de resultados entre escuelas privadas y oficiales, debido a la disparidad de recursos e infraestructuras.

Por otra parte, en Zapata et al. (2018), se revisó el estudio *Política pública: avances y retos en la educación rural colombiana*, desarrollado a la manera de un estado del arte, por un equipo interdisciplinario que se centró en analizar la pertinencia de la educación rural en sus contextos específicos, los actores del proceso, el componente de inclusión abordado desde la diversidad y la articulación de la educación rural (ER), a partir de lineamientos de organismos internacionales. Para ello, el estudio revisa las orientaciones de política en materia de educación, sugeridas por diversas organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).

Como ya lo había señalado Perry (2010), en el estudio realizado al informe del Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil PRIDI (BID 2015) de este organismo, en relación con lo hallado en torno a los planteamientos del informe de la ONU (2013) con respecto a la educación, este estudio también señala que: “Los niños de zonas rurales tienen el doble de probabilidades de no asistir a la escuela que los niños de zonas urbanas” (ONU, 2013, pp.15,16, en Zapata et al., 2018, p. 16).

Por otra parte, según Guzmán et al. (2018) entidades como el Banco Mundial (BM), que se jactan de trabajar en pro de la reducción de la pobreza y la desigualdad, usualmente se quedan solo en el discurso propagandístico. Pues, por ejemplo, su estrategia internacional fundamentada en los supuestos tres ejes esenciales: *Invertir temprano*, *Invertir con inteligencia* e *Invertir para todos*; que, deberían articularse de manera sinérgica para lograr cualificar los procesos educativos, no pasa de ser un discurso grandilocuente y falaz; dado que en esta entidad predomina una orientación que vincula la educación con la jerga propia del neoliberalismo, pues “la adquisición de conocimiento” (que no la

generación o construcción), estarían en función de mejorar la productividad laboral de las comunidades educativas, de manera que puedan ser más competitivas de cara a los procesos de globalización internacional; sin que necesariamente se superen los índices de pobreza, como también ha señalado Acevedo (2015).

De otro lado, en relación con los aspectos que el estudio aborda acerca de las orientaciones de la UNESCO, se destaca en el informe de la entidad de 2015, la gran vulnerabilidad de los procesos educativos en los contextos rurales, en los cuales se suele encontrar una marcada diferencia en relación con las tasas de matrículas para la educación preescolar si se les compara con las tasas de matrícula preescolar en zonas urbanas; lo que genera el que las familias de contextos rurales deban asumir esos gastos, o tratar de saltarse ese nivel de escolaridad, para que los niños ingresen directamente al ciclo de la básica primaria. Como se señala en el mencionado informe, [...] “en algunos países más pobres la oportunidad de asistir a un programa de estimulación temprana de aprendizaje es mucho menor entre los niños de las zonas rurales y entre los de los hogares más pobres” (UNESCO, 2015, p. 2).

Finalmente, en relación con los planteamientos de estos organismos internacionales acerca de procesos educativos en sectores rurales, el estudio de Guzmán et al. (2018), se refiere al informe (2014) de la OEI el cual coincide con la UNESCO al señalar que:

[...] los niños de hogares de menores ingresos y de zonas rurales suelen empezar la escuela más tarde que el resto, debido a la lejanía de los centros, a problemas de salud y nutrición, a obstáculos económicos o a la falta de conciencia de los padres de iniciar la escolarización a tiempo (OEI, 2014, p. 15).

Ahora bien, en relación con aspectos específicos de la problemática de la educación rural en Colombia, otros autores señalan como todavía “A comienzo del siglo XXI, se mantienen varios indicadores preocupantes en la educación rural como: la marginalidad, el carácter excluyente, las diferencias socioeconómicas con la ciudad y la distancia

entre las necesidades del entorno rural y las prioridades estatales” (Guzmán et al., 2018, p. 31).

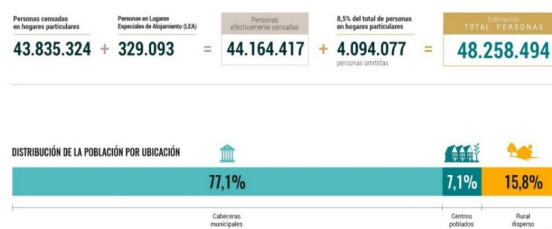


Figura 1. Porcentaje de población rural frente al total poblacional colombiano.

Fuente: Censo DANE, 2018.

## ¿DÓNDE ESTAMOS?

### DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR UBICACIÓN

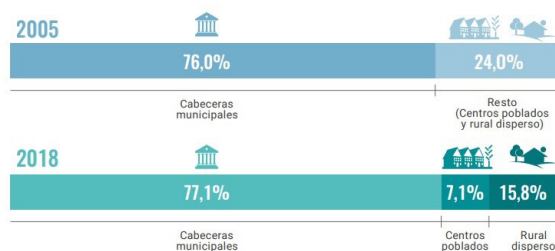


Figura 2. Disminución del porcentaje de población rural colombiana, entre los dos últimos censos.

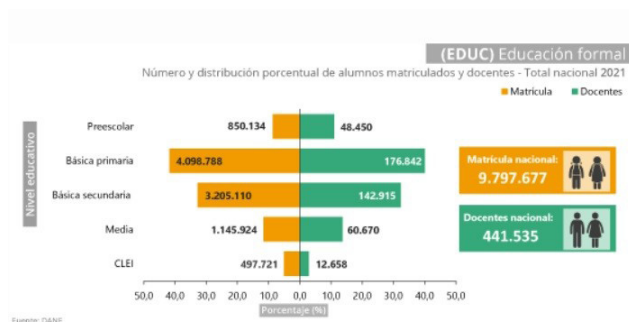
Fuente: Censo DANE, 2018.

Y esta lamentable situación se ha mantenido a lo largo de la segunda década del presente siglo, como se ha podido evidenciar en los resultados del Censo Nacional Colombiano adelantado en 2018. En efecto, entre los resultados generales que emergen luego de la realización de dicho ejercicio, se pueden destacar algunos considerablemente inquietantes, en lo concerniente a las condiciones generales de las poblaciones rurales y particularmente en torno a la educación en estos contextos.

Al analizar los gráficos anteriores es evidente la progresiva disminución del porcentaje global de la población rural colombiana, que pasó de ser aproximadamente el 24% en 2005 al 22.9 % en 2018, lo que refleja una tendencia progresiva de disminución constante que ha venido despoblando las regiones rurales del país, como parte de un fenómeno

de alcance general, en la esfera de influencia occidental (Rivera y Vergara, 2021).

Estos datos se confirman en otros análisis posteriores de la entidad, pues según el estudio de 2021: “La matrícula para el sector oficial fue de 8.101.292 y en el sector no oficial de 1.696.385, con una participación de 82,7% y 17,3% respectivamente. Por zona, la matrícula urbana representó el 75,6% (7.405.053 matriculados), mientras la rural significó el 24,4% (2.392.624 matriculados)” (DANE, 2021).



**Figura 3.** Distribución porcentual de alumnos matriculados en Colombia

Fuente: DANE, 2021.

En la gráfica se puede constatar como el mencionado porcentaje de matrículas en 2021, corresponde proporcionalmente, a las proyecciones derivadas del censo poblacional de 2018, adicionalmente, muestra una información preocupante, pues del total de estudiantes matriculados en 2021, la mayor parte se encuentran ubicados en básica primaria (41,8%); con una notable disminución de las matrículas en el nivel educativo de preescolar (8,7%), y en los CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados), que están centrados en la educación para jóvenes y adultos, la cual también registró una disminución de matrículas, quedando en un 5,1%. Paralelamente, los docentes oficialmente contratados para básica primaria constituyeron el 40,1%, mientras que para preescolar significaron solo el 11,0% y para el CLEI, mucho menos, con tan solo el 2,9%.

## La formación artística escolar en los contextos rurales

Ahora bien, si este preocupante panorama que se ha presentado en los apartados anteriores de este artículo se puede reconocer para los procesos educativos globales, otro tanto se puede señalar en lo concerniente a la educación artística en dichos contextos. Efectivamente, como se señaló en el documento del proyecto de Investigación – Creación, luego de la expedición de la Ley General de Educación (MEN, 1994) se supondría que las políticas educativas nacionales le habrían otorgado un mayor reconocimiento a la formación artística infantil. En efecto, esta Ley promulga la educación artística como un área obligatoria del currículo para la educación básica, asignando como propósitos específicos el desarrollo de la apreciación artística, la profundización de la reflexión estética, el incremento de la creatividad, la exploración de diferentes medios de expresión artística y la valoración equilibrada de obras artísticas y folclóricas que constituyen nuestro patrimonio cultural. Más adelante, con la elaboración de los Lineamientos Curriculares en Educación Artística (MEN, 2000), se generó un importante contexto pedagógico en el cual, al menos en el papel, se otorgaba aún mayor importancia a esta área del conocimiento en el ámbito escolar. Hasta llegar a las más recientes orientaciones pedagógicas, curriculares, filosóficas, como las promulgadas por la Secretaría de Educación de Bogotá en las cuales se recogen políticas específicas emanadas por la UNESCO (2010), que entre otros propósitos pretenden: “Apoyar y fortalecer el papel de la educación artística en la promoción de responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural” (SED 2011, p. 16).

Por otra parte, el Ministerio de Cultura (MC), también ha realizado importantes aportes a la formación estética estudiantil, a propósito del Plan Nacional para las Artes (2006 - 2010) y, particularmente, del plan nacional de música para la convivencia, el cual enfatiza en la diversidad y la diferencia cultural; pero además hizo un llamado perentorio a reconocer que gran parte de lo legislado al respecto, por parte del MEN, no se estaba

(ni aún se está) cumpliendo totalmente. En efecto, como se plantea en el Compendio de Políticas Culturales:

La valoración de la educación artística y cultural como un área fundamental del conocimiento (Artículo 23 de la ley 115 de 1994) y la obligación de impartirla se desconocen en muchos ámbitos públicos y privados y, entre otros factores, explica el consiguiente papel secundario que se le otorga socialmente a la expresión artística y cultural. En cuanto a las oportunidades de democratizar la apropiación y el desarrollo de las vocaciones artísticas (educación en la niñez), señala que se están desaprovechando las ventajas que una relación entre los dos sectores comportaría (Min Cultura, 2009, p. 84).

Ahora bien, si como plantea el MC, gran parte de los postulados del MEN (1994), sobre educación artística, no se estaban implementando cabalmente en el territorio nacional; al considerar la situación del área de educación artística en los contextos rurales, la situación se agudiza aún más.

Efectivamente, desde 1969, a instancias de la UNESCO, en muchos contextos rurales colombianos se viene implementando el modelo de la llamada escuela unitaria o multigrado; en el cual un(a) solo(a) docente debe asumir en una misma aula, grupos de diversos niveles y edades, de preescolar y básica primaria. Este modelo ha sido analizado desde orientaciones que muestran consideraciones polémicas; pues mientras para los propagandistas de su implementación en el país, como analiza REDUC Colombia (2004), este modelo estaría mostrando supuestas potencialidades; para estudios posteriores e independientes, como el realizado por Zapata et al. (2018), la llamada Escuela Nueva y las políticas públicas nacionales relacionadas:

[...] “han impactado las escuelas rurales de forma negativa en aspectos como: la descontextualización de los aprendizajes, la poca formación en competencias básicas fundamentales, el desaprovechamiento de los recursos humanos y naturales de las comunidades, el poco desarrollo del campo y el creciente éxodo campesino” (p. 36).

Por otra parte, el modelo, es presentado propagandísticamente como alternativa pedagógica, cuando, a todas luces, lo que suele generar es una formación deficitaria del estudiantado de ámbitos rurales, imponiendo contenidos descontextualizados de los territorios, como claramente señala Perfetti en su estudio acerca del estado del arte de la educación rural en Colombia, cuando afirma que la implementación de la Escuela Nueva en muchas zonas:

[...] “no ha estado acompañada del debido proceso de seguimiento y evaluación; y por otra parte no fueron debidamente implementadas las bases teóricas y la dotación de recursos e insumos del modelo fueron insuficientes, por lo cual muchas de las llamadas escuelas nuevas sólo quedaron con el calificativo, pero al interior se repetían las mismas prácticas memorísticas ajenas a los fundamentos pedagógicos del modelo” (Perfetti, en REDUC, 2004, p. 56).

Y, como también señala desde la práctica encarnada, la educadora musical en ámbito rural María Mercedes Benavides, al plantear que este: “es un modelo que en la mayoría de los casos es copiado de lugares que muy pocas similitudes tienen con contextos colombianos rurales, los propósitos al educar son homogenizar las vivencias, el conocimiento y como tal la identidad” (Benavides, 2013, p. 60).

El primer nivel de problematicidad educativa, de la Escuela Nueva se refiere a la falta de preparación adecuada para el trabajo pedagógico con comunidades rurales, por parte de una inmensa cantidad de egresados de las facultades de educación; puesto que, en estas, no se suele abordar la educación en contextos rurales como uno de los ámbitos de reflexión y mucho menos de las prácticas formativas de los docentes en formación. Esto ya lo habían señalado Niño, Ortiz, Bustos y Zamora (FES, 1987) al plantear que “el nuevo maestro, profesionalizado, difícilmente puede denominarse maestro rural, porque pertenece a un medio urbano y, además, su preparación poco tiene que ver con lo que es el trabajo en zonas rurales” (p. 37); lo señalaba también Fernando Zamora de la Fundación Universitaria Monserrate, en el coloquio de socialización de los resultados del estudio acerca del estado del arte

sobre la educación rural en Colombia, haciendo un llamado a las Escuelas Normales y a las Facultades de Educación en relación con la necesidad de incluirla en los currículos y programas (RDUC, 2004). Y, desafortunadamente, esta es una situación que se ha mantenido constante en el tiempo, como lo constatan Amador et al, (en Zapata editora, 2018), cuando señalan que: “La dimensión de la educación rural es invisible para casi todas las instituciones formadoras de educadores, tanto las Escuelas Normales Superiores como las Facultades de Educación” (2018, p. 72).

Pues, de entre las más de 70 Facultades de Educación que hay en el país y las 137 Escuelas Normales acreditadas, tan solo cinco programas universitarios “encuentran en lo rural un elemento importante o un eje principal de su currículo” (Amador et al, en Zapata editora, 2018, p. 72). Entre estos últimos, se encuentran el departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, la licenciatura en Educación Campesina y Rural de la Universidad el Magdalena, la licenciatura en Educación Campesina y Rural de Unillanos, el programa de Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquía centrado en la educación de comunidades indígenas rurales del departamento; y la Licenciatura de Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales, de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAIIN, del Cauca.

En síntesis, las políticas públicas en torno a la educación en contextos rurales en el país, se han planteado básicamente en el papel, con la intención de materializar los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política de Colombia, propendiendo porque las entidades territoriales promovieran la implementación de servicios de educación en contextos rurales; que respondieran a los planes de desarrollo concebidos para tal fin; de manera que dichos servicios se orientaran a la formación técnica de las colectividades rurales, en actividades pecuarias, pesqueras, agrícolas, forestales y agroindustriales (Pareja, 2011). Pero, desafortunadamente al hacer un balance entre los propósitos de las políticas públicas en materia de educación en ámbitos rurales, y lo realmente logrado, “hay que reconocer que los recursos han sido insuficientes y los propósitos no se alcanzaron

después de más de 15 años. Hoy existe alta deserción, bajos resultados y alta repitencia” (Zapata et al, 2018, p. 58).

En otro orden de ideas, al asomarnos, en los contextos rurales, a ese mundo de las experiencias sensibles (Gari, 2022) que constituyen las relaciones estéticas de niños y niñas con el contexto cultural, con las cosmovisiones latentes en sus regiones y con su entorno biofísico; nos encontramos con otras problemáticas preocupantes relacionadas con la experiencia estética en contextos escolares; puesto que, como se muestra en los estudios consultados Gutiérrez y Mariño (2020), Gari (2021), Callejas (2023); la mayor parte de los licenciados en formación básica primaria suelen adolecer de formación específica para contextos rurales y de fundamentación en educación artística, puesto que la mayoría de licenciaturas en educación artística, tampoco cuentan con procesos formativos especializados en ruralidades. En efecto según lo indagado, sólo los programas de Pedagogía de la Madre Tierra y la Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales, contemplan ámbitos específicos para la educación artística en sus planes de estudio.

En la interacción con colegas de la experiencia educativa rural Casita de niños, en la balsa Cauca (2013), la profesora Elizabeth Castillo (de la Universidad del Cauca), señalaba las dificultades de desarrollar orientaciones curriculares en torno a la educación artística desde los valores culturales de las comunidades rurales afro; pues en los lineamientos curriculares prevalece un imaginario de hegemonía escolar mestiza, que genera un lentísimo desarrollo de las valoraciones artísticas y culturales de estas comunidades, propuestas en la cátedra de estudios afrocolombianos. Del mismo modo, en un cuestionamiento cercano a este, se manifestaba también, el maestro Eduardo Villarreal director de la escuela veredal de música campesina adscrita a la sede Funza de la Institución Educativa Mariano Ospina Pérez, de Tinjacá, Boyacá; quien señalaba el desconocimiento de aspectos culturales tan importantes para ellos, como la música carranguera, que no aparece reconocida en los descontextualizados instructivos curriculares que les entregaron como complemento del modelo de Escuela Nueva boyacense. Lo cual coincide plenamente con un

aspecto señalado por Alba Nidia Triana en el estudio de REDUC: “[...] hay un traslado de los planes de estudio, de los mismos talleres, de los textos escolares de las instituciones urbanas a los sectores rurales” (REDUC, 2004, p.106).

Ahora bien, esos cuestionamientos y preocupaciones, no constituyen una problemática exclusivamente colombiana; sino una tendencia muy marcada en otras partes de Latinoamérica, como muestran los estudios genéricos sobre educación rural de Núñez (2010) en Venezuela; y las investigaciones sobre educación Artística desarrolladas en áreas geográficas diferentes; de un lado, reconocemos parte de la problemática señalada por docentes rurales en los estudios colombianos arriba citados, en los planteamientos de Ana Mae Barbosa en Brasil (Barbosa, 2022), o los de la investigadora mexicana, María Fernanda Álvarez Gil, cuando afirma que: “como es bien sabido y así lo atestiguaron maestros de la escuela de Malinaltepec, la educación rural e indígena en México está muy dissociada de las realidades y lo que contienen los libros de texto, enfocados más en la hegemonía educativa para contextos urbanos y mestizos” (Álvarez, 2018, p. 248). Y, de otro lado, lo encontramos también en los colegas chilenos de la Fundación Educativa Tremén y de la Agrupación Cultural Ayekantún, quienes, en la investigación sobre educación artística rural adelantada en la región del Maule, afirman: “percibimos que el sistema escolar no valida verdaderamente la educación artística, se la utiliza con un lenguaje “recreativo” y se le relega a los espacios y tiempos libres en la programación escolar” (Prieto et al., 2019, p. 13).

## Conclusiones

Aún prevalece un considerable conjunto de estudios convencionales en torno a la noción de ruralidad. Estas revelan un posicionamiento estático, que relaciona las ruralidades con consideraciones geográficas, en las que el componente físico determina un vínculo usual entre el concepto de ruralidad y la dimensión agrícola; que suele precisar parte importante de la dimensión laboral de las regiones y los territorios rurales.

Resulta indispensable distanciarse del discurso singularizado acerca de las ruralidades; como

si existiese una sola noción de ruralidad, que podría aplicarse indistintamente a cualquier contexto biofísico. Para lo cual se requiere ampliar los horizontes enunciativos y comprensivos acerca de las ruralidades, aludiendo al componente cultural y cosmogónico de cada contexto biofísico para enriquecer y ampliar esta noción, al considerar también variables de otras índoles, como la económica y la académica.

Habría que superar el reduccionismo epistémico encarnado en la designación nominal singularizada, asumiendo la noción plural de ruralidades. Así, como ruralidades podríamos entender las particulares formas de apropiación simbólica que hacen las comunidades del territorio que habitan; las cuales se producen mediante una dinámica bilateral: primero, a través de la construcción de identidades fluidas por parte de las comunidades, mediante una valorización cosmogónica del territorio; y segundo, a través de la afectación emocional que generan los elementos constitutivos de cada espacio biofísico, en las comunidades asentadas en ellos.

En Colombia, los territorios rurales presentan altísimos niveles de abandono por parte del Estado, lo cual genera deficientes procesos de formación de las comunidades residentes en estos contextos, como encontramos en los diversos estudios consultados en los que se evidencia que el tipo de educación implementada allí, ha sido altamente deficitaria, descontextualizada y precaria; sumiendo en la pobreza y la inequidad a campesinos, indígenas y poblaciones afros en muchos contextos rurales.

El descuido histórico del Estado hacia la educación abordada en los contextos rurales, se manifiesta también en la precariedad de la formación de docentes que se desempeñen en dichos contextos. El cuerpo profesoral (mayoritariamente femenino y ciudadano) que finalmente asume estos procesos, usualmente debe reinventarse, afrontando soledad, depresión, precarias condiciones de infraestructura y de recursos educativos de las sedes, incomodidad e inseguridad por los largos trayectos que se deben recorrer por carreteras en malas condiciones, las diferencias salariales con docentes ciudadanos y la inestabilidad que implica la mayoritaria condición de provisionalidad.

Un oscuro panorama educativo se visibiliza en los resultados de las pruebas evaluativas nacionales, realizadas en las últimas décadas, cuyas estadísticas muestran claramente el agudo desequilibrio de este sistema inequitativo que claramente ha privilegiado a la educación privada sobre la pública y a la ciudadina frente a la rural. Como se evidencia en los diversos informes de organismos internacionales como la ONU, el BID, La UNESCO, la OEI citados en este artículo, los cuales muestran claramente, el desnivel entre la oferta educativa de los contextos urbanos y la de los contextos rurales.

En lo concerniente a la formación de los licenciados en educación artística, se evidencia en los estudios consultados sobre formación preescolar y básica primaria en contextos rurales, que además de adolecer de formación específica en educación para estos; también suelen carecer de fundamentación en educación artística; ya que la mayoría de las licenciaturas convencionales de educación artística, tampoco conciben espacios formativos especializados para la educación creadora en las ruralidades.

Con lo cual el abordaje de los procesos educativos en torno a la educación artística desde los valores culturales de las comunidades rurales no suele implementarse. Cayendo, casi siempre en la descontextualización, pues en los lineamientos curriculares prevalece un imaginario de hegemonía escolar centralizada y estandarizada, que suele destacar valores culturales occidentales y ciudadanos, desconociendo o subvalorando el desarrollo de las manifestaciones artísticas y culturales de las comunidades rurales. Y esto suele presentarse, porque en Colombia existen muy pocas licenciaturas de educación artística orientadas a la formación para ámbitos rurales, pues en la revisión adelantada se encontró que sólo los dos programas mencionados (Pedagogía de la Madre Tierra y Licenciatura de Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales) contemplan ámbitos específicos para la educación artística en sus planes de estudio.

Para afrontar esta preocupante situación de inequidad en torno a la educación (básica y artística) que se desarrolla en muchos contextos rurales colombianos, se requeriría, en primera instancia voluntad política, para que el estado cumpliera con

su deber según los mandatos constitucionales. De manera que los procesos educativos otorgaran las mismas garantías a todos los ciudadanos, evitando favorecer a los privilegiados de las clases adineradas, que por sus recursos económicos pueden acceder a la educación privada, plenamente dotada de mejor infraestructura y condiciones. Para ello es necesario propiciar igualdad de posibilidades, diseñando e implementando planes educativos realmente acordes a las condiciones socioculturales de las poblaciones y sus contextos socioculturales, de manera que se puedan promover las potencialidades creadoras de los educandos, en función de las particularidades socioculturales de sus comunidades.

Adicionalmente, en el ámbito eminentemente pedagógico, se requieren transformaciones radicales que ojalá estuviesen impregnadas del espíritu liberador de Freire (2011). Una educación transformadora que propiciara el pensamiento crítico – renovador; y no la memorización basada en la estéril repetición de lo sabido. Una educación creadora que promoviera la búsqueda de soluciones disruptivas y divergentes a las problemáticas de cada contexto sociocultural particular, que estuviese siempre al servicio de las comunidades. Para lo cual se requeriría que la escuela trascendiera el rol de simple edificación, para convertirse realmente en una institución generadora de cambios verdaderos en las estructuras sociales de las comunidades en las cuales se halla inserta.

## Referencias

- Acevedo, W. (2015). *Educación rural: ¿fuente u obstáculo para el desarrollo?* [www.red-ler.org/educ\\_rural\\_fuente\\_obstaculo\\_desarrollo.pdf](http://www.red-ler.org/educ_rural_fuente_obstaculo_desarrollo.pdf)
- Acosta, C., Ordóñez, L. y Parra-Peña, R. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, XLIII (1), pp. 15-36.
- Álvarez, M. (2018). Educación artística-visual en niños indígenas vulnerables. Una investigación cualitativa sobre su desarrollo artístico y curricular. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 48(2), 229-264



- Arango, E. (2009). La formación de maestros del sector rural para la transformación humana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-22
- Arango, M. y Rodríguez, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis pedagógica*, 16(19), 79-89.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2014a). *Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (Pridi)*. [http://www.iadb.org/educacion/pridi/instrumentos/Marco\\_Conceptual.pdf](http://www.iadb.org/educacion/pridi/instrumentos/Marco_Conceptual.pdf)
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2014b). *Urgencia y posibilidad. Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre desarrollo infantil en cuatro países latinoamericanos*. <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6849/PRIDI.%20Urgencia%20y%20Posibilidad.pdf?sequence=4>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2015). *Dimensiones del éxito de la educación*. <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/educacion-americalatinayelcaribe,6448.html>
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. <http://www.virtualeduca.org/documentos/2012/worldbanked2020.pdf>
- Barbosa A. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.
- Benavides, C. (2013). La escuela o la finca. Una historia que contar. *Praxis Pedagógica*, (14) enero-diciembre, 57-69.
- Callejas, A. (2023). *Artes de la Madre Tierra en la Escuela Rural Pueblo Nuevo, Sistematización de una experiencia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castillo, C., Ramos, N., y Donato, P. (2016). La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social, Toribío-Cauca: *El que es Nasa resiste. educación y Ciudad*, (30), 29-40.
- Castro R., Taborda, M., y Londoño, M. (2016). La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 18 (27), 115-138.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). [Ley 115 de 1994]. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- DANE (2018). *Censo Nacional*. [https://www.dane.gov.co/files/censo2018/proyecciones-de-poblacion/Municipal/anexo-proyecciones-poblacion-Municipal\\_Area\\_2018-2035.xlsx](https://www.dane.gov.co/files/censo2018/proyecciones-de-poblacion/Municipal/anexo-proyecciones-poblacion-Municipal_Area_2018-2035.xlsx)
- DANE (2018b). *Censo Nacional*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fernández, G. (2017). Reseña de: La Escuela Rural en Colombia. Historias de vida de maestras. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), julio - diciembre 2017 - ISSN: 0122-7238 - pp. 319 – 333
- Fernández Juárez, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la investigación en comunicación y las ciencias sociales. Investigación documental. *Ventajas y limitaciones. Sintaxis*, (1), 78-93. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.07>
- Gari, G. (2021). *Creación Telúrica como emanación de las Artes de la Madre Tierra en ámbitos educativos de ruralidad*. Proyecto de Tesis. UDFJC
- Gari, G. (enero-junio, 2021). Cultivando las Artes de la Madre Tierra: una apuesta creadora, divergente y crítica. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (31), 125-146. [Doi: https://doi.org/10.15648/cl.33.2021.3274](https://doi.org/10.15648/cl.33.2021.3274)
- Gari Muriel, G. (2022). La imagen y la mirada creadora, manifestaciones otras de la Creación Telúrica. *Estudios Artísticos*, 8(12), 148-158. <https://doi.org/10.14483/25009311.18769>
- Gutiérrez L., y Mariño L. (2020). Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia. *Revista Praxis y Saber*, 11 (27), 20
- Guzmán A., López A., Manco A., Piñeros J., Roa C., De la Torre J., Zambrano I. y Cangrejo D.

- (2018). *Política pública: avances y retos en la educación rural colombiana*, (11 - 68) en Zapata M. Editora (2018). *Prácticas saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. Universidad de La Salle.
- Libreros, E. (1983). *Analfabetismo, Actualización de su diagnóstico*, PNUD-UNESCO
- Manco Rueda, S. A. (2017). Educación rural y desigualdades: Una mirada desde la perspectiva de interculturalidad. *Clave Social*, 6(2), 60-68.
- Ministerio de Cultura. (2009). *Compendio de políticas Culturales*. Mincultura
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley general de educación 115*. Congreso de la República de Colombia. [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf&ved=2ahUKEwj84mJ-3v\\_9AhWXfTABHf7hCdoQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw0QcyutdsLlyP0vxoc-JXkz](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf&ved=2ahUKEwj84mJ-3v_9AhWXfTABHf7hCdoQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw0QcyutdsLlyP0vxoc-JXkz)
- Niño, J., Ortiz, H., Zamora, L., y Bustos F. (1987). *Panorama general de la Educación en Colombia, en FES (1987) Educación Rural en Colombia, Situación, experiencias y Perspectivas*.
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (7), 1-14.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2015). *¿Qué es la OEI?* <http://www.oei.es/acercade/queeslaoei>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) 2013. *Objetivos de desarrollo del milenio*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2012). *La educación ante todo. Una iniciativa del Secretariado General de las Naciones Unidas*. [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/pdf/education First SP.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/education%20first%20step.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2013*. [http://www.un.org/es/millennium-goals/pdf/mdg\\_report\\_2013\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millennium-goals/pdf/mdg_report_2013_spanish.pdf)
- Pareja, R. (2011). Ruralidad en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (55), 139-144.
- Peña, C. (2014). Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 103-123.
- Perfetti, M., Leal, S. y Arango, P. (2001). *Experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas rurales: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el modelo de Posprimaria Rural de Escuela Nueva (informe final)*. Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales.
- Perry, S. (2010). *La pobreza rural en Colombia*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Prieto, B., Sanhueza, D., y Cofré, C. (2020). *Educación Artística Rural. Experiencia colectiva de investigación-acción*. Colbún 2019. Colbún, Chile. Fundación Educativa Tremén y Agrupación Cultural Ayekantún.
- REDUC. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. *Perfetti M. director de investigaciones (2004). La educación rural en Colombia. Estado del arte*. FAO-Universidad Pedagógica Nacional- CRECE.
- Rivera, Á., y Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana; conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24 (1), 71-90.
- Rojas, Y., Ramírez, J., y Tobón, F. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educ. Educ.* 16, (2).
- SED. (2011). *Experiencias artísticas que transforman contextos en los Colegios de Bogotá*.
- Soto Arango, D. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (18), 211-243.

- Triana A. (2012) Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), enero – junio 2012, 93-118.
- UNESCO, (2010). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia 2010: el estado actual de la ciencia en el mundo, resumen*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189883\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189883_spa)
- UNESCO. (2013). *Perspectivas de la Educación para Todos (EPT) después de 2015*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222998S.pdf>
- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Williamson, G., Torres, T., y Castro, Y. (2017). Educación Rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica*, 49, 1–16.
- Zapata M. Editora (2018). *Prácticas saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. Universidad de La Salle.





# Narrativas educativas en torno a la equidad de género en la primera infancia\*

## Educational narratives around gender equality in early childhood

Adriana Arroyo Ortega<sup>1</sup>, Carolina Hernández<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Arroyo, O. A.; Hernández, C. (2022). Narrativas educativas en torno a la equidad de género en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 21(2), 180-190 DOI: 10.14483/16579089.19609

**Recibido:** 04-julio-2022 / **Aprobado:** 28-diciembre-2022

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de los agentes educativos sobre la construcción de los comportamientos de género en la primera infancia, en un Jardín Infantil del municipio de Medellín en Colombia desde la metodología de análisis de narrativas. Como resultado central se encontró que las agentes educativas tienen desde sus intereses personales perspectivas de equidad con los niños y niñas, pero que no existen procesos formativos sistemáticos ni políticas alrededor de este tema en la primera infancia, lo que hace que los esfuerzos en torno a la equidad de género sean aislados e insuficientes frente a las necesidades sociales al respecto. Como conclusión se explicita el que la emancipación corporal y sexo genérica de los niños y niñas debe iniciar desde la primera infancia y que este momento vital no está ausente de las regulaciones de las matrices falologocéntricas y heteronormativas, pero que precisamente ahí inician las distintas construcciones de sensibilidades político estéticas que propicien o no escenarios más equitativos a lo largo de la vida.

**Palabras clave:** Primera infancia, género, educación.

### Abstract

This article aims to analyze the narratives of educational agents about the construction of gender behaviors in early childhood, in a kindergarten in the municipality of Medellín in Colombia from the methodology of narrative analysis. As a central result, it was found that educational agents have, from their personal interests, perspectives of equity with children, but that there are no systematic training processes or policies around this issue in early childhood, which makes efforts around gender equity be isolated and insufficient in the face of social needs in this regard. As a conclusion, it is made explicit that the bodily emancipation and generic sex of boys and girls must start from early childhood and that this vital moment is not absent from the regulations of the phallogocentric and heteronormative matrices, but that it is precisely there that the different constructions of aesthetic political sensitivities that favor or not more equitable scenarios throughout life.

**Keywords:** Early childhood, gender, education.

\* Este artículo retoma algunos resultados de una investigación finalizada denominada Narrativas de Paz y Conflicto Armado desde las Voces de los Niños y Niñas de la primera infancia, Familias y Agentes Relacionales en el Marco del Posconflicto/Posacuerdo realizada por CINDE y que contó con una pequeña financiación de la Universidad de Manizales. El proyecto inició en 2018 y finalizó en 2019 su trabajo de campo, desarrollándose posteriormente los procesos analíticos y de escritura de resultados del mismo.

<sup>1</sup> Administradora en Salud de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Posdoctora en Ciencias Sociales de CINDE, Universidad de Manizales, la Pontificia Universidad Católica de São Paulo – Brasil, El Colegio de la Frontera Norte México, La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina. Docente investigadora de la Universidad de Santander. [Orcid: 0000-0002-9522-4116](https://orcid.org/0000-0002-9522-4116). [Mail: arroyoortegaadriana28@gmail.com](mailto:arroyoortegaadriana28@gmail.com).

<sup>2</sup> Politóloga de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Coordinadora General Proyecto Generación Social del Conocimiento en programación computacional, diseño de MOOC y realidad aumentada con jóvenes y mujeres rurales del suroeste antioqueño para la apropiación social del conocimiento. [Orcid: 0000-0001-8808-4525](https://orcid.org/0000-0001-8808-4525) [Mail: cchernandez@cinde.org.co](mailto:cchernandez@cinde.org.co)

## Introducción

La primera Infancia se constituye como un momento vital en que el devenir sujeto humano se encuentra en interdependencia de un mundo social que pueda sostener sus posibilidades y propiciar la expansión de sus capacidades. Por lo tanto, la educación en la primera infancia se ha venido estructurando como una preocupación en los distintos países, siendo inédito el que la misma incorpore las necesidades de los niños y niñas pequeños (Vu, 2021). Teniendo presente esto, aún se encuentran diferencias en torno a procesos educativos inclusivos, la calidad de la atención y educación brindada en los centros infantiles; divergencias que se centran en muchos casos en el origen social y perfil de necesidades de los niños y niñas (Van der Werf, et al. 2021). En este orden de ideas, en muchos contextos es complejo desinstalar las posiciones adultocéntricas y que los niños y niñas de primera infancia sean vistos como seres humanos con potencialidades para constituirse en sujetos políticos y aportar a la construcción de sus entornos cotidianos desde sus narrativas y acciones en el presente. En el caso específico de Colombia la Ley 1804 de agosto 02 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Presidencia de la República de Colombia, 2018), instaure lineamientos de política para la atención integral, pero no define líneas específicas relacionadas con la equidad de género desde la educación inicial.

Medellín por su parte, ha tenido una larga e importante trayectoria en torno a la atención de niños y niñas, con su programa Buen Comienzo que empezó a operar en noviembre de 2006, constituyéndose en un referente novedoso en el país en el campo de la Primera Infancia, y con la intervención público privada que ha focalizado muchas de sus acciones en el bienestar de los más pequeños, lo que reviste gran importancia dado que a finales del 2019 la población menor de seis años en la ciudad correspondía a 176.282 niñas y niños, estando un número importante de ellos y ellas institucionalizados en procesos de atención integral (Fundación Éxito 2022). Sin embargo a nivel nacional ni en la ciudad según Fundación Éxito (2022).

existen indicadores que tengan un seguimiento sistemático, con el cual se pueda evidenciar qué tanto se cumplen los preceptos de la Política Pública en relación con las pautas de crianza y cuidado que favorecen el reconocimiento y respeto de los derechos de los niños y niñas (p. 53).

Y mucho menos en torno a la equidad de género en los espacios educativos de atención inicial, siendo esto fundamental ya que como lo plantean Stephenson y Fragkiadaki (2021) las interacciones de género, incluidas las microagresiones, influyen en la formación de la identidad de las niñas desde una edad temprana, lo que lleva a una disminución en la participación de ellas en STEM y en otros procesos educativos, lo que podría mejorarse con prácticas más equitativas desde los primeros años. En el caso latinoamericano como lo explicita Alaníz Hernández (2021), la atención de las niñas y niños pequeños recién se abre camino dentro de las políticas de cuidado en países como México, por lo que es fundamental que las mismas puedan plantearse no sólo como asuntos centrales para el bienestar de ellos y ellas, sino como condición clave para atender la desigualdad de género y prevenir las violencias, no sólo en la primera infancia, sino a lo largo del curso de vida de los individuos.

En ese sentido la investigación de la que emerge este texto, retoma aspectos claves del constructivismo social (White y Epston, 2000), desde el reconocimiento de la importancia que tienen las experiencias de los niños y niñas de primera infancia y sus agentes relacionales, centrándose los resultados compartidos en este artículo en un aspecto en particular ¿Cuáles son las narrativas de los agentes educativos frente a la construcción de comportamientos de género en la primera infancia? Lo que se configuró como un asunto importante para generar la indagación en un Jardín Infantil en Medellín, especialmente al constatar la escasez de investigaciones en los distintos países de América Latina que reflexionen sobre el género en la primera infancia (Finco, 2015) y sus consecuentes desigualdades sociales, ya que como lo plantean Grace y Eng (2019) en el escenario de la educación de la primera infancia, las cuestiones de equidad de género se pasan por alto en gran medida y “it

*is essential to examine how parents and teachers socialize young children about gender roles and to investigate their awareness to promote or hinder gender equity” (p. 94).*

Como lo delinean Smith, McLaughlin y Aspiden (2019) ha habido pocas investigaciones que indaguen cómo el género influye en los comportamientos sociales en los niños pequeños y cómo los maestros perciben esa influencia, y los pocos estudios existentes tienden a indicar hallazgos mixtos con evidencia no concluyente.

Estas ausencias en los marcos de construcción de conocimiento que están siendo “activamente producidas como no existentes” (Santos 2013, p. 24), dan cuenta de formas de reproducción de las subjetividades y de cimentación de existencias posibles, en las que en muchos casos los niños pequeños, sus experiencias y sentires no aparecen visiblemente y no se considera importante aun la equidad de género en los espacios educativos de la primera infancia en Medellín y en el país, desconociendo que la configuración de identidades sexo genéricas comienzan a establecerse desde ese primer momento.

Las disparidades en la primera infancia pueden aumentar las inequidades sociales y de género, dado que como lo plantea Butler (2017b):

(...) las normas de género intervienen en todo lo relativo a los modos y grados en que podemos aparecer en el espacio público, a los modos y grados en que se establecen las distinciones entre lo público y lo privado, y a como estas diferencias se convierten en un instrumento de la política sexual (p. 41).

Esto no implica desconocer que todas las políticas y las acciones que diversas instituciones públicas y privadas han venido desarrollando alrededor de la primera infancia, han sido una gran contribución para los procesos de fortalecimiento de capacidades en este campo en Medellín y en el país, ya que como lo sostiene Combes (2001) los programas para la primera infancia tienen un impacto directo en los niños, las mujeres, los padres y las familias, pero es necesario tener mayores claridades sobre lo que está sucediendo en torno a la equidad de

género en la primera infancia para establecer las posibles rutas de las transformaciones necesarias.

En este escrito abordamos el género desde la perspectiva de Butler (2002, p. 13) “el género se construye a través de las relaciones de poder y, específicamente, las restricciones normativas que no sólo producen, sino que además regulan los diversos seres corporales”, reconociendo los escenarios de poder y su incidencia en las posibilidades narrativas, generizadas y corporales de los sujetos. En esa medida es importante vislumbrar la heterogeneidad de las relaciones de poder que según Amigot y Pujat (2009) “están vinculadas siempre a las superficies socio histórico, a contextos específicos en los que se regulan las prácticas discursivas y no discursivas” (p.20) y que los espacios de cotidianidad de la vida de las niñas y niños pequeños, incluyendo el juego, se tratan fundamentalmente de relaciones de género (MacNaughton, 1997) y que como lo plantean Karlson y Simonsson (2008) la educación –incluyendo la que se genera en la primera infancia- es un contexto donde se comunican el poder y las relaciones de poder, además de ser un escenario para el cambio precisamente en estas estructuras.

Esto implica descentrar el género como un asunto exclusivamente de mujeres, que parece primar en ciertos escenarios sociales o como un asunto binario, y poder entender dichas articulaciones en una dimensión más amplia que está en juego en los variados registros de constitución de los sujetos y que no se centra en esencialismos, sino en las reconfiguraciones singulares de los cuerpos, en las acciones políticas y estéticas, en las formas de ver el mundo, de relacionarse con los otros y otras que se constituyen en actos performativos del género.

Teniendo presente que “lo que es necesario no es la creación de identidades toleradas y tolerantes, susceptibles al mercado del reconocimiento, sino la desestabilización de los ideales regulatorios que constituyen el horizonte de esta susceptibilidad” (Butler y Athanasiou 2017a, p. 87), generando posiciones de inteligibilidad más amplias, que permitan la expansión de mayores libertades e interrogando las inequidades de género que sufran especialmente las niñas, mujeres y cuerpos

feminizados, así como los costos emocionales y corporales que esto implica para los niños. Por lo tanto desde la indagación se prioriza como objetivo analizar las narrativas de los agentes educativos de un centro infantil en la ciudad de Medellín acerca de los comportamientos de género en la primera infancia, desde el reconocimiento de las ausencias de investigaciones al respecto y la necesidad social de transformación de prácticas patriarcales y violentas instaladas, como asuntos centrales del problema de investigación.

## Metodología

La pesquisa se sustentó metodológicamente en un enfoque cualitativo desde una metodología narrativa, dado que como lo expresa Arfuch (2013) “la narrativa permite el despliegue de la temporalidad, esa cualidad del tiempo que no es aprehensible en singular y que el relato inscribe en tanto experiencia de los sujetos” (p. 76), razón por la cual fue seleccionada como la metodología más acertada para el desarrollo de la investigación, teniendo presente que el análisis de narrativas invita a la reconstrucción e interpretación de los sentidos que los agentes educativos producen, además que está orientada según Suarez, (2007) desde:

(...) los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, (...) Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucionales, geográfica e históricamente localizadas. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos y textos interpretativos por parte de docentes e investigadores (p. 1).

Las técnicas utilizadas fueron talleres dinámicos, lúdicos y reflexivos, y algunas entrevistas las cuales contaron con preguntas que guiaron el proceso, priorizando el respeto y reconocimiento de los sujetos participantes y sus historias. El ejercicio analítico se centró en revisar si en las narrativas de

las agentes educativas emergían relatos que dieran cuenta de las configuraciones sexo genéricas que pueden edificarse en la primera infancia y a partir de ahí construir un espacio interpretativo al respecto. Un asunto fundamental del proceso investigativo fue la reflexión sobre las consideraciones éticas que orientaron las prácticas investigativas y lo que implicaba el encuentro con los agentes educativos y la construcción del consentimiento informado que explicitaba la confidencialidad y el anonimato. En esta investigación participaron cinco agentes educativas, siendo consideradas así todas las personas que desde sus distintos roles profesionales generaban algún proceso con los niños y niñas del Jardín Infantil. Todas eran mujeres residentes de la ciudad de Medellín.

Todas las entrevistas y talleres se grabaron en formato audio, se transcribieron posteriormente y una vez transcritas fueron leídas atentamente. Se estableció el análisis categorial de narrativas, generando la identificación de regularidades a partir de las experiencias de las participantes, reconociendo el hilo interpretativo que cada una de las agentes educativas construía desde su práctica cotidiana. Después de la lectura se generó una tematización inicial en relación directa con el objetivo de investigación, que posteriormente se densificó analíticamente hasta llegar a la construcción categorial de narrativas. Para esto se generó una matriz de análisis, que permitió retomando la tematización inicial, llegar a la construcción de la categoría de análisis presentada en este artículo.

## Hallazgos

### Educadores de primera infancia: relacionamientos con los comportamientos culturales de género.

La educación inicial está en muchos casos teñida de cercanía, del encontrarse con cada niño y niña, acercarse a sus entornos, en estas aproximaciones los y las educadoras manifiestan sus saberes, concepciones y sentires frente al mundo:

*Cristopher es súper meloso, súper cariñoso, es muy saludable, siempre cuando entra saluda, cuando se va se despide. Sury es súper inteligente, maneja un lenguaje todo expresivo; a casi todos los conozco, pero son los que más, Juan Andrés también es muy expresivo, yo le digo que bebé y él dice que es un niño grande, todo ronquito, son de los que más me acuerdo, pero son hermosos todos, a todos los conozco. (Talleres investigación agente educativa 1).*

*Juan David es un niño que viene de Venezuela, es un niño que cuando lo conocí me recibió con un abrazo, es muy dado a sus amigos, comparte con ellos, juega, pues no ha tenido como ningún problema para relacionarse con ellos, es muy tierno, muy inteligente, se interesa por aprender, por conocer, por compartir, expresa lo que siente, está muy atento a las actividades, siempre tiene algo que decir, siempre tiene algo que contar. (Talleres investigación agente educativa 3).*

184

Las agentes educativas frente a la transmisión de las creencias atribuidas a ser hombres o mujeres no han desarrollado aun explicitaciones específicas de género que emerjan discursivamente, dado que evocan a las niñas como inteligentes y tiernas y a los niños como seres cariñosos y con un relacionamiento amistoso y amoroso, estas percepciones distan de las características hegemónicas atribuidas a los hombres donde se enfatiza en la fuerza como garante de masculinidad y se desvirtúan la ternura y suavidad. De igual modo vemos que las agentes educativas caracterizan a las niñas como seres inteligentes y este es un gran paso en la construcción de sociedades justas y equitativas, pues según un estudio realizado por Bin, Leslie y Cimpian (2018) de la Universidad de Nueva York y publicado en la revista *Science* en agosto de ese año, se afirma que las niñas dudan de la inteligencia de las mujeres y lo asocian con el género masculino. Según este estudio las niñas a partir de los 6 años pueden sentir y creer que los hombres son más inteligentes lo que desmotiva y condiciona a las niñas en su desarrollo personal, social y a futuro laboral.

La existencia de estereotipos de género ha sido una constante, pero el estudio citado muestra que estas dinámicas pueden influir en los niños y niñas

desde muy corta edad y es por ello por lo que el rol de quienes están en los distintos procesos de la educación inicial juega un papel determinante en el desarrollo en los primeros años de vida, lo que hace necesario generar procesos de formación género sensibles, ya que como lo explicitan Karlson y Simonsson (2008) *“The teachers seemed to find gender-sensitive pedagogy to be a broad and complex issue”* (p. 174)

Y esto implica iniciar por un escenario fundamental frente al que ya existen compromisos desde las agentes educativas y es la escucha atenta de las voces de niñas y niños, de sus necesidades y posibilidades, de sus expresiones ante lo que les sucede:

*Lo que yo he observado en lo que llevo acá en la Corporación y que me parece muy bonito, que siempre se escuchan las voces de los niños, lo que ellos quieren, todo lo que ellos expresan y con eso se elaboran los proyectos y los proyectos no es por hacerlo, sino para lograr cambios positivos en los niños, por ejemplo: el buen trato que los compañeritos cuando pellizcan, o arañan, o muerden que sucede mucho, aprendan a respetar al compañerito, a brindarles buen trato, los hábitos saludables (Taller 2 agente educativa 2).*

Escuchar las voces de los niños y niñas y generar con ellos diálogos intergeneracionales, es un aspecto en el que se ha venido avanzando en Colombia, especialmente con la política de Estado de Primera Infancia y otros desarrollos territoriales, pero como lo plantean Fainstain y Pérez de Sierra (2018) *“la sensibilidad respecto al tema depende de las experiencias vitales y profesionales”* (p. 259), lo que aparece de manera importante en las agentes educativas que hicieron parte de esta investigación y explicita la necesidad de procesos que fortalezcan dichos intereses, especialmente cuando la educación inicial ha estado centralizada en los ejes afectivos con los niños, que son fundamentales para la constitución subjetiva desde la expresión de afecto con sus familias, pero también con quienes son parte de la educación infantil:

*Cristopher es un niño que siempre está necesitando el afecto de las demás personas que lo rodean,*



desde que ingresa como lo decía F\* de saludar a todo el personal, él quiere estar en la oficina abrazando a las personas que están allá, todo el tiempo pregunta que si lo queremos: profe usted me quiere, profe dame un besito, todo el tiempo quiere abrazar, dar besos y constantemente está manifestando que las personas de acá de la Corporación son la mamá y el papá de él, pues son sus padres. (Taller 1, agente educativa 2 2019).

Yuri es una niña muy generosa con su profe, es una niña muy inteligente, muy extrovertida, trata pues como acoplarse a los demás niños. Juan Andrés un niño muy inteligente, muy cariñoso, muy especial, extrovertido, aunque a veces es un poco sensible, tiene su corazón muy sensible, pero es un niño que en su ser se ve que es un niño muy feliz muy alegre (Taller 1, agente educativa 3).

Frente a la visión del género y el relacionamiento con los niños y niñas, las agentes educativas saben que no es una tarea solo de ellas, que en la formación de la primera infancia, las familias cumplen un rol determinante en la transmisión de patrones culturales, afectivos y sociales y que en muchos casos esos patrones están esbozados bajo el patriarcado, que en palabras de Reguant (1996) es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, que hace que se generen relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, propiciando que los hombres se apropien de la sexualidad y los cuerpos de las mujeres, creando un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible.

Estas prácticas de dominio naturalizadas traen consigo un sinfín de vulnerabilidades y una fragmentación a las subjetividades de niños y niñas, por lo que desde el Jardín Infantil se hacen esfuerzos por concatenar y articular la acción con las familias:

Tengo entendido que en todos los centros infantiles hacen encuentros con las familias y ésta hace parte como del proceso de sanación, de ayuda, escuchar tanto los padres de familia como también desde los niños desde las aulas. La verdad no sé, hacer mesas

de trabajo acá en el centro infantil, tratando de escucharnos simplemente por la investigación que se está realizando desde afuera, sino también se puede realizar desde acá desde el centro infantil y tener como una lista, o tener como muy presente a diario esas personas que están en situación de vulnerabilidad, porque aunque esto es una población de vulnerabilidad esos niños son aún más porque están llegando de un ambiente diferente, a conocer otras personas, a adaptarse, entonces eso es muy importante. (Taller 2, agente educativa 4).

La erradicación de las violencias de género debe hacerse por medio de un tejido conjunto, dado que las agentes educativas pueden fomentar nuevas perspectivas del género en los niños y niñas, pero si en sus hogares se siguen reforzando los estereotipos violentos no se lograrán los objetivos trazados, especialmente en un país en el que las violencias hacia las mujeres y niñas tiene cifras escalofriantes. De acuerdo con la Corporación Sisma Mujer (2020) “La violencia intrafamiliar, a partir de la DIJIN de la Policía Nacional presenta un aumento de 15,23% en el número de mujeres víctimas al pasar de 79.558 casos reportados en 2018, a 91.675 en 2019. Lo que indica que cada 6 minutos por lo menos una mujer fue víctima de violencia intrafamiliar” (p. 10) y por otro lado “las niñas y adolescentes son la población de mujeres que más sufren la violencia sexual, para 2019 representaron el 85,59% de las mujeres agredidas. Dentro de este grupo, las niñas que tienen entre 10 y 14 años son las más afectadas (48,50%), seguidas por las que tienen entre 5 y 9 años (25,94%)” (p. 11), considerando que hay niveles altos de subregistro o invisibilización en el caso de niñas más pequeñas, además de la exacerbación de estas situaciones que se hayan podido presentar con la pandemia del COVID 19.

Por lo tanto el trabajo con políticas, planes y programas educativos género sensibles y que fortalezcan las capacidades de las/los agentes educativos y de los padres, madres y cuidadores en general, sigue siendo un asunto pendiente a nivel de país, por más que en la política pública este expresado o que haya intenciones por parte de algunos agentes educativos de involucrar a las familias:

*También se trata mucho involucrar a las familias aunque algunas familias no hacen uso de la responsabilidad y a veces faltan a los encuentros, hay que seguir motivando las familias para que sigan participando, porque no es solamente que las familias traigan a los niños y los dejen acá, sino que acá están más de medio día y entonces que si ellos no participan de las actividades que se realizan acá, no se va a lograr lo mismo que si ellos participan, atienden a los llamados y todo esto. (Taller 2 agente educativa 5).*

La participación parental es fundamental, no sólo en términos de cantidad de tiempo, sino también en como esa participación no se queda exclusivamente en lo femenino, sino que se propicia además la incorporación de otros miembros de la familia alrededor del cuidado de las niñas y niños en la primera infancia, generando escenarios de mayor equidad en la repartición de las tareas cotidianas, lo que implica entender para transformar, los obstáculos que los hombres se encuentran para participar de manera más amplia en dichas tareas, algunos directamente relacionados con la construcción de la masculinidad hegemónica, que históricamente los ha marginado de estos espacios, así como el escaso reconocimiento del cuidado como una práctica y un derecho que les concierne, desde la legislación y las políticas públicas existentes (Gaba y Salvo, 2016).

En este sentido, aunque las agentes educativas del Jardín Infantil mostraron en los diferentes talleres el deseo de incidir en el replanteamiento de los roles culturales de género de los niños y niñas, de ellas mismas y de generar un trabajo articulado con las familias; es central reconocer lo que falta aún por transitar y deconstruir los esquemas patriarcales que pueden seguirse reproduciendo en los escenarios educativos, si no se realizan transformaciones concretas que permitan compartir experiencias que puedan interpelar las formas heteropatriarcales instaladas y falologocéntricas. Si estas iniciativas e intereses de las agentes educativas, no van acompañadas de procesos que propicien mayores comprensiones sobre la diversidad, la inclusión y la equidad, en los entornos de primera infancia que les permita desarrollar prácticas culturalmente competentes y mucho más sensibles (Blanchard, et

al., 2018) las violencias sistemáticas que en distintos contextos ha venido viviendo las niñas y niños o los escenarios de reproducción de masculinidades patriarcales, continuarán generándose.

De hecho la feminización de la primera infancia, se observa incluso en los jardines infantiles y en los distintos esquemas de atención, que están altamente feminizados, con escasa presencia masculina desde los escenarios familiares y también en los institucionales, dado que como lo expresan Bhana, et al., (2022) conjuntamente con el género y la sexualidad, poderosos procesos sociales y económicos dan forma a construcciones de masculinidad basadas en la evitación del cuidado y la feminización de la educación en la primera infancia como 'trabajo de mujeres', frente a lo que se requiere –y mucho más en países latinoamericanos– que para la primera infancia comiencen a generarse políticas educativas, planes y programas, que no sólo involucren mucho más a los hombres, sino que estos espacios tanto en las familias como en los centros de desarrollo infantil, estén permeados por procesos educativos sensibles a la equidad de género, que promuevan la misma y transformen las perspectivas esencializantes hacia la construcción subjetiva sexo genérica.

Igualmente es necesario que establezcan procesos de valoración y respeto de la diversidad, que lleven incluso como lo plantean Keenan y Hot Mess, (2020) a que los educadores de la primera infancia puedan construir caminos pedagógicos desde un sentido de imaginación que involucre el juego como praxis cotidiana, la transformación estética, el desafío estratégico, la desestigmatización de la vergüenza y la performatividad del género.

Esto no se efectúa fácilmente, especialmente en contextos atravesados por la violencia del conflicto armado como la que han vivido y aún viven muchos niños y niñas en el país y que ha generado ausencias de sus padres o de otros miembros de la familia:

*yo tengo una niña que se llama Luciana, ella estaba con nosotros desde párvulos y al final de párvulos en diciembre, a su papá lo mataron, entonces nosotros hemos vivido como todo ese proceso con ella de cómo decirle a la niña que su papá ya no está,*

*que se fue al cielo y en cada actividad qué hacemos que esté relacionada con violencia o con la muerte ella hace referencia a su papá. En estos días que hicimos el simulacro de balacera entonces ella decía: hay que tirarnos al piso y cubrirnos la cabeza para que nos vaya a pasar lo que le pasó a mi papá, porque es que a mi papá le dispararon en la cabeza, entonces debemos de cubrirnosla para que una bala no nos vaya a dar en la cabeza. O cerremos los ojos vamos a descansar, nos vamos a un momento de relajación, entonces vamos a descansar nos vamos a ir al cielo, ah como mi papá que está en el cielo, mi papá se fue al cielo porque mi papá ya se murió; ella está haciendo como referencia todo el tiempo como a esta situación. (Talleres investigación agente educativa 1).*

La ausencia paterna desde la primera infancia y el dolor por la pérdida y el desarraigo ha sido una constante para cientos de niños y niñas en Colombia desde sus primeros años, situación que configura un escenario particular en términos de las políticas infantiles y de equidad de género, dado que como lo explicitan Kreif, et al., (2022) en el caso del conflicto armado colombiano la adaptación a la vida bajo una amenaza crónica conocida de violencia puede implicar, por lo tanto, el establecimiento de mecanismos de afrontamiento a más largo plazo que puedan ofrecer más protección al bienestar infantil, por lo que las estrategias que se generen al interior de las distintas formas de atención integral, son vitales para lograr mitigar o prevenir los efectos adversos de la violencia en la vida de ellos y ellas.

Precisamente con el establecimiento de procesos de paz, se abre la posibilidad de reflexionar –como se pudo hacer en el marco de esta investigación– con los/las agentes educativas, pero también con otros actores del campo de la educación infantil sobre la equidad de género desde la primera infancia, en aras de interrogar y transformar los estatutos y regímenes de verdad del sexo, el cuerpo y el género, que ha estado históricamente atravesados por la violencia en el país y que han tenido una incidencia en la construcción de masculinidades y feminidades hegemónicas asentadas en perspectivas patriarcales, guerreristas y excluyentes de la diferencia.

## Discusión

Como lo expresan Breneselovic y Krnjaja (2016) las cuestiones de género no se han abordado explícitamente dentro de los planes de estudio en la educación inicial y se ha visto como un asunto a discutir desde las ciencias sociales o la psicología del desarrollo, un tema para los contextos adultos y frente a los cuales los marcos curriculares de la educación inicial en primera infancia no se centran en la gran mayoría de los casos.

Pero además mucho menos se tiene en cuenta la perspectiva de los niños y niñas frente a los asuntos relacionados con la equidad de género, bajo el supuesto de la incompreensión de ellos y ellas frente a estos temas, lo que implica desconocer los sentires infantiles y negarse a abrir la posibilidad de la escucha de sus necesidades o visiones singulares. Igualmente se establece en muchos casos el género exclusivamente como la construcción de lo femenino y masculino y muchas menos opciones se abren al establecimiento de infancias LGBTQ, especialmente como posibilidad de vivir la diferencia desde una perspectiva no sólo de una práctica sexual, sino de encuentro con el cuerpo y de contingencia epistemológica para situarse temporoespacialmente en la vida.

Esto hace indispensable entender que las formas de construcción de relaciones y los procesos de socialización en la primera infancia, alrededor de la construcción sexo genérica no sólo son importantes en términos del presente de los niños y niñas, sino también en las posibilidades de desestructuración futura de los estereotipos de género y las inequidades que históricamente han perjudicado especialmente a las niñas y mujeres, pero también a los sujetos niños, jóvenes, niñas con sexualidades alternativas, lo que podría generar una mayor posibilidad de finalización de las violencias que afectan a niñas y mujeres, así como evitar la mutilación emocional y la pérdida de los espacios de cuidado que viven muchos hombres.

Aunque existe una sensibilidad e interés en las agentes educativas alrededor de la equidad de género, es preciso que puedan tener las herramientas que les permitan fortalecer sus capacidades y establecer al interior de los escenarios de atención inicial, insurgencias micropolíticas para hacer frente a

la violencia contra la vida y a las asimetrías de las relaciones de poder (Rolnik 2019) que se estructuran desde la matriz patriarcal y que se instalan de manera diferenciada y con más fuerza en la vida de niñas y mujeres. En esto es central el establecimiento de políticas públicas al respecto, pero también el que otras indagaciones puedan profundizar en las maneras en las prácticas que se establecen en otros modelos de atención en la primera infancia y en las articulaciones con las familias frente a la equidad de género.

Igualmente aparece como un tópico para profundizar y debatir desde investigaciones posteriores y en la esfera pública del país, la idea esencializada arraigada de la primera infancia como un campo exclusivamente de mujeres que desconoce las identidades de género diversas, incluyendo al propio estatuto de la masculinidad, generando que la primera infancia al ser peyorativamente situada como un espacio sólo mujeres, este también sumamente precarizado en términos laborales, ingresos y estatus social, lo que no sólo tiene incidencias en las vidas de las/los agentes educativos, sino en los procesos de atención integral de niños y niñas.

La estructuración de los afectos en la primera infancia que incluye a las agentes educativas, puede considerarse igualmente una importante oportunidad para la interrogación y transformación de los estereotipos de género, dado que como aparecían en las narrativas de las agentes educativas, no hay diferencias significativas en estos primeros años en la expresión afectiva entre niños y niñas, y como lo han expresado Arda, et al., (2022) cuando los niños trabajan cooperativamente, se cuidan unos a otros y comprenden sus sentimientos, se sienten mejor consigo mismos y con sus compañeros y disfrutan aprendiendo, lo que propiciaría un entorno de aprendizaje seguro y de expresión subjetiva sin estereotipos de género para todas y todos.

## Referencias

- Alaníz Hernández, C. (2021). Políticas educativas para primera infancia en Chile y México: reconocimiento legal, cobertura y atención. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82). <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10514>
- Amigot, P. y Pujal, M. (2009). Una lectura de género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 8(24), 115-152.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Fondo de cultura económica.
- Arda, Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D. and, Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>
- Bhana, D., Moosa, S., Xu, Y. and, Emilsen, K. (2022). Men in early childhood education and care: on navigating a gendered terrain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 543-556. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2022.2074070>
- Bin, L., Leslie, S. J., and, Cimpian. (2018). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 27(355), 389-391. [DOI:10.1126/science.aah6524](https://doi.org/10.1126/science.aah6524)
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós.
- Butler, J., Athanasiou, A. (2017a). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia Editora.
- Butler, J. (2017b). *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea*. Espasa Libros.

- Blanchard, S. B., King, E., Van Schagen, A., Scott, M. R., Crosby, D., and, Beasley, J. (2018). Diversity, inclusion, equity, and social justice: How antibias content and self-reflection support early childhood preservice teacher consciousness. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 346–363. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1408722>
- Breneselovic, D. P., Krnjaja, I. (2016). Discourses on gender in early childhood education and care (ECEC) setting: Equally discriminated against. *Journal of Pedagogy*, 7(2), 51–77. <https://doi.org/10.1515/jped-2016-0011>
- Combes, B. P. Y. (2001). Linking Children's and Women's Rights: An early childhood perspective. *Development*, 44(2), 35–40. <https://doi.org/10.1057/palgrave.development.1110234>
- Corporación Sisma Mujer. (2020). *Violencias hacia las mujeres y niñas en Colombia durante 2019 y 2020*. Corporación Sisma Mujer 25 de noviembre de 2020 <https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2021/01/Boleti%C3%A9n-22-3.pdf>
- Fainstain, L., Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Miríada. Año 10 No. 14* (2018) pp. 231-263 <https://core.ac.uk/download/pdf/233941062.pdf>
- Finco, D. (2015) Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1) ene-jun 2015.
- Fundación Éxito. (2022). *¿Cómo va la Primera Infancia en Medellín?* 2016- 2019. <https://www.medellincomovamos.org/informe-primera-infancia-medellin-2016-2019>
- Gaba, M., Salvo, I. (2016). Corresponsabilidad en el cuidado infantil y conciliación con la trayectoria laboral: Significaciones y prácticas de varones argentinos. *Psicoperspectivas*, 15(3), 23-33. DOI 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL 15- ISSUE3-FULLTEXT-749
- Grace, K., Eng, S. (2019). Gender Socialization Among Cambodian Parents and Teachers of Preschool Children: Transformation or Reproduction. *International Journal of Early Childhood*, 51(1), 93–107. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00234-7>
- Karlson, I., Simonsson, M. (2008). Preschool Work Teams' View of Ways of Working with Gender—Parents' Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 171–177. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0259-y>
- Keenan, H., Hot Mess, L. M. (2020). Drag pedagogy: The playful practice of queer imagination in early childhood. *Curriculum Inquiry*, 50(5), 440–461. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1864621>
- Kreif, N., Mirelman, A., Suhrcke, M., Buitrago, G., and, Moreno-Serra, R. (2022). The impact of civil conflict on child health: Evidence from Colombia. *Economics & Human Biology*, 44, 101074. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2021.101074>
- MacNaughton, G. (1997). Who's Got the Power? Rethinking gender equity strategies in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 57–66. <https://doi.org/10.1080/0966976970050106>
- Presidencia de la República de Colombia. (2018). *Balance de la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre vigencia 2017*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Balance-2017-politica-primera-infancia.pdf>
- Reguant, D. (1996). *La mujer no existe. Un simulacro cultural*. Maite Canal Editora.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Smith, J., McLaughlin, T., Aspden, K. (2019). Teachers' perspectives of children's social behaviours in preschool: Does gender matter? *Australasian Journal of Early Childhood* 44(4) 408–422. DOI: 10.1177/1836939119870889 [journals.sagepub.com/home/aec](https://journals.sagepub.com/home/aec)

- Stephenson, T., Fleeer, M., and, Fragkiadaki, G. (2021). *Increasing Girls' STEM Engagement in Early Childhood: Conditions Created by the Conceptual PlayWorld Model*. Research in Science Education. Published. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10003-z>
- Suarez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar: Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- Eccleston. *Formación Docente* 3(7). Ministerio de Educación. GCBA. <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>
- Vu, T. T. (2021). Early childhood education in Vietnam, history, and development. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00080-4>
- Van der Werf, W. M., Slot, P. L., Kenis, P. N., and, Leseman, P. P. M. (2021). Inclusive practice and quality of education and care in the Dutch hybrid early childhood education and care system. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00079-x>
- White, M., Epston, D. (2002). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós





# La evaluación motivacional en una experiencia de trabajo colaborativa con escolares\*

## Motivational evaluation in a collaborative work experience with schoolchildren

Karina Curione Bulla<sup>1</sup>, Mónica Da Silva Ramos<sup>2</sup>, Diego Cuevasanta Galati<sup>3</sup>

**Para citar este artículo:** Curione, K., Da Silva, M., Cuevasanta, D. (2022). La evaluación motivacional en una experiencia de trabajo colaborativa con escolares. *Infancias Imágenes*, 21(2), 191-203 DOI: 10.14483/16579089.19504

**Recibido:** 10-junio-2022 / **Aprobado:** 21-diciembre-2022

### Resumen

Se presenta un diálogo entre la perspectiva motivacional y socio-cultural vinculada a una intervención colaborativa en una escuela pública de Montevideo (Uruguay). Participaron 22 escolares, su maestra y la directora del centro. Se obtuvo información proveniente de diferentes fuentes, la *Escala de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el Salón de Clases*, las observaciones participantes de las actividades con los niños y niñas, las entrevistas con maestra y directora. Posteriormente se desarrollaron estrategias de abordaje específicas para fortalecer la motivación intrínseca de aquellos niños y niñas motivados extrínsecamente. La comparación grupal antes y después, constató un cambio de la orientación intrínseca a la extrínseca en todas las dimensiones motivacionales. Sin embargo, se observó un incremento significativo de la motivación intrínseca en los niños y niñas que participaron de la intervención específicamente en la dimensión Curiosidad. Estos resultados son alentadores para pensar en propuestas que integren una perspectiva motivacional. **Palabras clave:** motivación intrínseca, niños de escuela, colaboración.

### Abstract

A dialogue between the motivational and socio-cultural perspective linked to a collaborative intervention in a public school in Montevideo (Uruguay) is presented. 22 children, their teacher and the director of the center participated. Information from different sources was surveyed, the *Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom*, the participant observations of the activities with the boys and girls, the interviews with the teacher and the director. Subsequently, specific approach strategies were developed to strengthen the intrinsic motivation of those extrinsically motivated children. The group comparison before and after confirmed a change from intrinsic to extrinsic orientation in all motivational dimensions. However, a significant increase in intrinsic motivation was observed in the boys and girls who participated in the intervention, specifically in the Curiosity dimension. These results are encouraging to think about proposals that integrate a motivational perspective.

**Keywords:** intrinsic motivation, school children, collaboration

\* Proyecto de investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, en la modalidad de proyectos Orientados a la Inclusión Social (Marzo 2019 - Abril 2020).

<sup>1</sup> Doctora en Psicología, Profesora Adjunta de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. [karina.curione@gmail.com](mailto:karina.curione@gmail.com) ORCID ID: 0000-0002-4069-5615

<sup>2</sup> Doctora en Educación y TIC, Profesora Adjunta de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. [dasilvamam@gmail.com](mailto:dasilvamam@gmail.com) ORCID ID: 0000-0003-2522-4716

<sup>3</sup> Magíster en Psicología Educativa, Ayudante de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. [diegocuevasanta@gmail.com](mailto:diegocuevasanta@gmail.com) ORCID 0000-0001-6113-8802

## Introducción

### Confluencias de Miradas Motivación y Colaboración

Las miradas se construyen y deconstruyen desde un contexto socio-cultural-histórico concreto y se sustentan desde dimensiones ontológicas, teóricas, metodológicas, políticas y éticas. Sostenemos la idea de la reestructuración de los métodos de investigación en psicología, respetando el hecho que tiene que ser desarrollada en contextos específicos o en circunstancias organizadas que permitan el cambio y el crecimiento (Rogoff, 1990; Bruner, 1997). Pensamos la producción de conocimiento como *práctica social*, al decir de Rosas y Sebastián (2004) un modo socialmente reglado de construir productos, como el texto que aquí presentamos.

Dialogamos fundamentalmente con autores y autoras europeos de tradición socio-cultural, también con la academia norteamericana en sus nexos con dicha tradición a partir de autoras y autores neovigostkianos y en la encrucijada de caminos, los enfoques socio-cognitivos de la motivación comienzan a discutir con la perspectiva socio-cultural (Walker et al., 2010; Kaplan y Patrick, 2016). Estos últimos trabajos recuperan y actualizan los aportes pioneros de Eva Sivan (1986) quien formula una crítica a las teorías que entienden la motivación como producto del funcionamiento intrapsicológico.

Desde una perspectiva socio-cognitiva la motivación es vista como un proceso altamente contextual, maleable, dinámico, permeable a las influencias del entorno (Pintrich y Schunk, 2006). Situando la mirada en el escenario educativo que constituye el aula, el concepto de *clima motivacional* de clase subraya su influencia en la orientación motivacional de los y las estudiantes, en donde es posible identificar prácticas de enseñanza que se asocian a la orientación motivacional de los estudiantes hacia metas de dominio o de rendimiento (Ames, 1992; Muenks et al., 2018).

Dentro de esta perspectiva, se identifican algunos componentes claves por su impacto en la motivación de los estudiantes, entre los cuales se destaca el tipo de tareas propuestas, la gestión que el docente hace de la autoridad en clase, el uso

recompensas, y el tipo de evaluación entre otras (Ames, 1992).

Otra práctica de enseñanza relevante por su impacto en el clima motivacional de clase se vincula al fomento del trabajo en grupos, en contextos de aprendizaje colaborativo. Una actividad colaborativa se define en función de los niveles y sentidos de la participación, y en cómo los distintos sujetos encuentran las posibilidades de generar oportunidades para sí mismos y los demás. Estas oportunidades hacen referencia a los cambios en la forma de comprensión mutua, decisiones y participación en dicha actividad (Gros, 2005). La colaboración entre pares realizada con el objetivo de alcanzar metas comunes promueve un clima que potencia la motivación intrínseca.

Es importante señalar que mientras las teorías socio-cognitivas jerarquizan la influencia del contexto en la motivación, Sivan (1986) fue un paso más allá al sostener el origen social de la motivación, en este sentido, acompaña los postulados vigostkianos de la ley genética del desarrollo cultural, la motivación —como el pensamiento, el lenguaje, la atención y otras funciones psicológicas superiores— surgiría en lo social y sería posteriormente interiorizada.

Más recientemente otros autores, como Walker et al., (2010) han planteado que las metas motivacionales, los estándares, las creencias y expectativas —constructos centrales en el estudio de la motivación— tienen su origen en prácticas culturales, que transformativamente se internalizan a través del compromiso en procesos de colaboración que se despliegan en dichas prácticas. Por su parte, Kaplan y Patrick (2016), desde una perspectiva socio-cultural entenderán la motivación como participación en una comunidad de práctica. De este modo, vemos cómo la perspectiva motivacional y socio-cultural comienzan a desplegar diálogos fructíferos, que nuestro trabajo recupera.

El diálogo entre la perspectiva socio-cultural y socio-cognitiva surge como una necesidad ya que compartimos postulados básicos acerca de la naturaleza social del funcionamiento psicológico superior, “las funciones psicológicas avanzadas son aquellas que se desarrollan a partir de la



internalización de formas de mediación propias de contextos de socialización específicos, como por ejemplo, lo es, en las culturas modernas, la escuela” (Rosas y Sebastián, 2004, p. 37). También acordamos que el aprendizaje está situado en una comunidad de práctica (Wenger, 2001), lo que implica la generación de un sistema de diversidad de compromisos y responsabilidad mutua, respetando los ritmos, interpretaciones, con repertorios compartidos en permanente construcción.

Rogoff (1990) plantea que conocer a los niños y niñas es fundamental para no imponer arbitrariamente contenidos y procedimientos. Para la autora, el acento debe estar puesto en las interacciones y en la identificación permanente del desempeño de los niños y niñas en dichas comunidades de prácticas. Entiende que los sujetos desarrollan y hacen suyos los procesos, las habilidades y destrezas que surgen en las interacciones sociales en las que participan de un modo activo. De esta manera, resalta la esencia de un sujeto activo, en proceso y transformación, y no pasivo y receptivo (Rogoff, 1993). Plantea que la cognición es inseparable de la cultura, ya que niños y niñas por naturaleza participan en actividades sociales y aprenden de sus antepasados. En este sentido, las acciones que desarrollan los sujetos son inseparables de los contextos y de las interacciones que en ellos se establecen.

### Perspectiva motivacional de Susan Harter

Susan Harter define la motivación como una orientación hacia el aprendizaje, que puede ser intrínseca o extrínseca (Harter, 1981). Sus aportes (Harter, 1978, 1980, 1981, 2001) resultan ineludibles para comprender la motivación en contexto escolar.

La autora desarrolló la *Escala de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el Salón de Clases*. Dicho instrumento permite evaluar la orientación motivacional general (intrínseca vs. extrínseca) de los escolares. Está compuesta por cinco dimensiones, tres de naturaleza motivacional: 1) *Preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil* ( $\alpha = 0.78 - 0.84$ ); 2) *Curiosidad e interés intrínseco vs. obtener buenas calificaciones/complacer al maestro* ( $\alpha = 0.68 - 0.82$ ); 3) *Dominio independiente del maestro vs. dependencia de la ayuda del maestro* ( $\alpha$

$= 0.54 - 0.78$ ). Por último, la escala cuenta con dos dimensiones cognitivo-informacionales que remiten al conocimiento de las reglas del sistema escolar, dado los objetivos del presente trabajo, sólo se utilizaron las tres subescalas motivacionales.

Para tener un acercamiento a la relevancia de dicho instrumento y al conocimiento al que se ha arribado sobre la motivación de los y las escolares tras más de cuatro décadas desde su aparición, es posible consultar la revisión sistemática de la literatura realizada por Sandin y Curione (2021).

La *Escala de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el Salón de Clases* es uno de los pocos instrumentos de evaluación motivacional específicamente diseñados para población escolar y el único que ha sido validado para su empleo con población escolar en Uruguay (Cuevasanta et al., en prensa). La validación uruguaya presenta una escala de respuesta de 1 a 6, donde 1 representa el polo más extrínseco y 6 el más intrínseco. Los puntajes de la escala son obtenidos en forma independiente para cada subescala a través del cálculo del promedio de las puntuaciones de los ítems que la integran.

Los estudios sobre motivación conducidos por Susan Harter (1981, 2001) sitúan los procesos motivacionales en el salón de clases, el cual es entendido como un poderoso escenario social, en el cual los/as maestros/as poseen una influencia considerable en la motivación para aprender.

Sus investigaciones brindan respaldo empírico a la asunción teórica acerca de la naturaleza contextual de la motivación hacia el aprendizaje, al mostrar que la motivación de niños y niñas varía en función de diferentes materias: Matemática, Estudios Sociales, Inglés y Ciencias (Harter y Jackson, 1992) o durante las transiciones educativas, por ejemplo, durante el pasaje de educación primaria a secundaria (Harter et al., 1992).

A modo de síntesis, es posible afirmar que los escolares motivados intrínsecamente presentan una mayor preferencia por el desafío, se implican en el aprendizaje movidos por la curiosidad y el interés. Para evaluar su desempeño escolar se basan en criterios internos, son más independientes de la figura de la maestra para realizar las tareas escolares y

presentan una percepción positiva de sus propias capacidades para llevar adelante las actividades propuestas en la escuela. Sienten que son capaces de ejercer control sobre el modo en que les va en la escuela. Por último, presentan un mejor rendimiento académico en la escuela que sus pares orientados extrínsecamente (Cerasoli et al., 2014).

En cambio, aquellos niños y niñas motivados/as extrínsecamente se involucran en las tareas con el fin de obtener a cambio algún tipo de recompensa externa (una buena calificación, un juicio positivo del maestro, evitar un mal resultado o generar una mala imagen frente al maestro o sus compañeros), manifiestan una mayor preferencia por las tareas fáciles, los caracteriza la dependencia del maestro para llevar adelante las tareas y sienten que los resultados que obtienen depende de factores externos. Presentan menores niveles de competencia académica percibida y sienten que no controlan el modo en que les va en la escuela, por último, la motivación extrínseca se relaciona negativamente con el rendimiento académico en contexto escolar (Harter, 2001).

Más allá de los logros educativos es necesario contemplar que la motivación intrínseca se vincula positivamente con el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2020). Niños y niñas que disfrutan del proceso de aprendizaje, se aproximan al mismo desde su deseo de aprender, guiados por la curiosidad y el interés, lo cual conlleva un placer inherente (Ryan y Deci, 2000; Yildirim, 2012; Gottfried, 1990).

El presente trabajo tiene por objetivo compartir una experiencia en la cual la *Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases* de Susan Harter (1980, 1981) se integró en una intervención educativa colaborativa. Además de constituirse en una valiosa herramienta para aproximarnos a aquello que motiva a los niños y niñas en sus procesos de escolarización, dicho instrumento se transformó en un vehículo para propiciar el diálogo con la maestra y a partir de ello pensar una intervención que integró una mirada motivacional en una propuesta orientada a generar procesos de inclusión educativa desde un diseño colaborativo.

## Caracterización de la intervención

### *Acerca de la intervención colaborativa y narrativa*

La implementación de la intervención colaborativa se inspiró en los proyectos Quinta Dimensión (Cole, 2006), que integran investigación e intervención desde la perspectiva vygotskiana histórico-cultural. Dentro de los elementos centrales se destaca el carácter participativo y narrativo. Se retoman los aportes de Bruner (1990) para conceptualizar la narrativa como el modo de pensar, resolver problemas y organizar nuestra experiencia de vida, posibilitando la construcción de significados. La narración se enlaza con la acción, organizando la experiencia y habilitando la construcción de sentidos en el entramado social y cultural donde los niños y niñas se desarrollan. Dicho carácter narrativo permite la organización y comunicación de la experiencia, a la vez que la dota de sentidos.

La intervención se desarrolló en una clase de cuarto grado de una escuela primaria pública en Montevideo, Uruguay. Participaron la maestra de aula y 22 escolares de dicho grupo que tenían entre nueve y 11 años. La clase estaba conformada por niños y niñas de diferentes procedencias, la mitad del grupo estaba integrado por niñas y niños migrantes y la otra mitad por uruguayos. Los niños y niñas migrantes procedían de diferentes países de América Latina y el Caribe: dos niñas y un niño de Cuba, una niña de Perú, cuatro niños y una niña de Venezuela, una niña y un niño de República Dominicana.

Participaron tres docentes universitarias investigadoras coordinadoras de la propuesta, diez estudiantes de la Licenciatura en Psicología que obtuvieron créditos por su integración al proyecto y la directora del centro escolar que se integró en instancias puntuales.

El proceso de trabajo grupal se llevó adelante desde junio a diciembre de 2019, en un encuentro semanal de cuatro horas en el salón de clases. Se desarrollaron dos fases consecutivas. En la primera, se realizaron entrevistas para conocer las percepciones sobre el funcionamiento grupal con la dirección escolar y la maestra de aula. Se generaron

encuentros de familiarización y conocimiento grupal con los niños y niñas en instancia regulares de clase donde se desarrollaron algunas actividades lúdicas para generar un clima de confianza con el equipo de investigación y se registró el trabajo mediante observaciones participantes en diarios de campo.

El proceso de trabajo se llevó a cabo teniendo en cuenta las normativas vigentes en Uruguay para la investigación con seres humanos, (Decreto 158/019 del Poder Ejecutivo, Ley N°18.331 Protección de datos personales y acción de Habeas Data, 2009). Se presentó la propuesta a los familiares y también se les solicitó el consentimiento informado para trabajar con los niños y niñas en el aula. A los niños y niñas también se les informó el cometido de nuestra presencia en clase, aclarando las percepciones de los adultos sobre las dificultades que observaban de integración grupal, también se les comunicó sobre el cuidado que tendríamos en relación al anonimato sobre el manejo de los datos personales, así como el respeto en no revelar aspectos de sus identidades. Luego se les pidió sus asentimientos para participar, explicando que podían retirarse si querían en cualquier momento y manifestar eventuales inconvenientes en el correr del trabajo conjunto.

#### *Sobre la evaluación motivacional en el marco de la intervención colaborativa y narrativa*

En la fase inicial, los niños y niñas respondieron la escala de evaluación motivacional de Harter (1981) por primera vez. Esta primera aplicación tuvo por objetivo obtener una aproximación a la motivación de los niños y niñas para ser tomada como un insumo para el desarrollo de la intervención colaborativa y narrativa, integrando de este modo una evaluación motivacional novedosa para dicho tipo de intervenciones (inspiradas en el modelo de Quinta Dimensión).

La segunda fase tuvo diferentes momentos a destacar. Es importante señalar el trabajo con la maestra de aula, con ella se compartieron los resultados de la primera aplicación de la escala de evaluación motivacional. Dichos resultados se enfocaron en la caracterización del grupo desde el punto de vista

motivacional a partir de las siguientes dimensiones: *Preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil; Curiosidad e interés vs. obtener buenas calificaciones/complacer al maestro y Dominio independiente del maestro vs. dependencia de la ayuda del maestro.*

Además de aproximar una descripción de la orientación motivacional del grupo, la mencionada evaluación motivacional permitió identificar la orientación motivacional de cada escolar. Interesó acercarnos a aquellos niños y niñas con un predominio de una orientación motivacional más extrínseca (mayor a un desvío estándar de la media grupal). Para quienes se acordó con la maestra el desarrollo de estrategias específicas de intervención para fortalecer la motivación intrínseca, esto supuso la necesaria presencia de experiencias de aprendizaje vinculadas al interés, la curiosidad, el disfrute y el bienestar como elementos claves que se asocian a la motivación intrínseca.

Se mantuvo un diálogo crítico con la maestra que posibilitó pensar en un conjunto acciones que contemplaran, por un lado, los resultados obtenidos en la evaluación motivacional y por otro, que incluyera su propia percepción sobre el grupo y algunos niños y niñas en particular.

Al cierre de la intervención colaborativa y narrativa se aplicó la escala de Harter para valorar posibles cambios en la orientación motivacional de los y las escolares.

#### **Producción de narrativas colaborativas**

La intervención, como ya se señaló, se basó en la producción de narrativas colaborativas utilizando mediadores tecnológicos y de plástica buscando promover la curiosidad y el interés de los niños y las niñas, y potenciando el trabajo colaborativo. Crear narrativas de forma colaborativa, supone entender las mismas como secuencias de acciones conectadas temporal y causalmente, a partir de sus propios intereses.

Generar procesos de colaboración, en poco tiempo y con niños y niñas resulta una tarea compleja, que requirió desde un inicio instalar la intencionalidad de generar un tiempo para ello, que fue explicitado en el espacio de clase. La colaboración

implicó habilitar la libertad de expresión, la emergencia de los intereses de las niñas y niños y un espacio acorde a los ritmos y la autenticidad infantil.

Es importante mencionar que la estrategia consistió en una atención personalizada por parte de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, que implicó generar oportunidades expresivas, con diferentes mediadores (digitales, plástica, juegos, etc.) buscando establecer conexiones emocionales y creativas para contar una historia. Esa historia tenía como condición ser creada por los y las integrantes del grupo que conformaron las niñas y niños (<https://www.youtube.com/watch?v=r5Rrxzv1hCw>). Estos niños y niñas conformaron un grupo, que fue acompañado por dos estudiantes de Psicología, que tenían la función al inicio del proceso de ser mediadoras y equilibrar la participación de los integrantes, alentar las decisiones consensuadas por los niños y niñas y desestimar prejuicios en relación a las invenciones que aparecían de forma individual y se compartían en el grupo.

En el trabajo con el grupo escolar el elemento narrativo y colaborativo fue fundamental, ya que la propuesta consistió en realizar un libro grupal en el que se integrarían historias desarrolladas por ellas y ellos. El producto final fue El libro Encantado, (<http://5duruguay.edu.uy/node/70>), que contiene historias desarrolladas por los niños y niñas de forma escrita y en formato audiovisual. En cada narrativa, se expresa la creatividad infantil, sostenida por procesos de negociación y experiencias cotidianas (Da Silva, 2021).

## Resultados

Los resultados se construyen con base a la información proveniente de diferentes fuentes, la escala de evaluación motivacional (Harter, 1981), las observaciones participantes de las actividades con los niños y niñas y las entrevistas con la maestra. De este modo, el corpus contiene las autopercepciones de los niños y niñas registradas mediante la escala, las percepciones del equipo de estudiantes universitarias registradas en los diarios de campo y las percepciones de la maestra obtenidas mediante entrevista.

Para conocer los posibles cambios en la orientación motivacional de los niños y las niñas, se compararon cada una de las dimensiones motivacionales a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para muestras relacionadas antes y después del desarrollo de la experiencia. Este estadístico permite comparaciones entre muestras pequeñas y que no cuentan con distribución normal (McKnight y Najab, 2010).

La primera aplicación de la escala permitió identificar a nivel grupal la orientación motivacional según cada dimensión, hallando para Preferencia por el desafío vs preferencia por el trabajo fácil una media grupal de 4.16 puntos y un desvío estándar de 0.91. Para *Curiosidad e interés vs agrado al maestro y obtener buenas calificaciones* una media de 3.64 y un desvío estándar de 0.97. Por último, *Dominio dependiente vs dominio independiente del maestro* se ubicó en 4.34 con un desvío estándar de 0.99.

Se identificó a aquellos niños y niñas que presentaban medias por debajo de un desvío estándar del promedio en la escala motivacional (un desvío estándar por debajo de la media grupal). La tabla 1 presenta la media en cada dimensión motivacional de los niños y niñas identificados con quienes se planificó un trabajo específico para fortalecer esos componentes motivacionales vinculados inicialmente al polo extrínseco.

Tabla 1. Media por dimensión motivacional en la toma 1

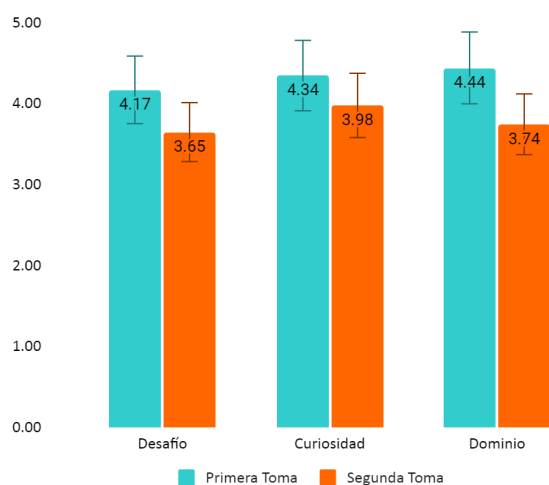
Nombre	Desafío	Curiosidad	Dominio
Niña (G)	4.00	3.17	4.17
Niño (L)	3.67	2.50	2.00
Niña (J)	4.17	3.50	4.17
Niño (E)	2.83	4.33	4.00

Fuente: Elaboración propia de los autores.

*¿Por qué resultó de interés dicha identificación?* Por tratarse de niños y niñas que se aproximan al proceso de aprendizaje no por el interés, el disfrute o la curiosidad que el aprender puede despertar, sino para obtener una buena calificación, o agrado a la maestra.

La segunda toma de la escala motivacional sobre el fin del año lectivo, permitió constatar a nivel grupal una tendencia al descenso de la orientación

intrínseca en todas las dimensiones motivacionales (ver figura 1) que llega a ser estadísticamente significativa para la dimensión *Dominio independiente del maestro vs. dependencia de la ayuda del maestro, sobre todo ante problemas difíciles.*



**Figura 1:** Gráfica con media y desvío por dimensión motivacional y comparación entre tomas.

**Fuente:** Elaboración propia de los autores.

En una de las entrevistas, la maestra hace referencia a la relación de dependencia que algunos niños y niñas tienen con ella, identifica que logran realizar las tareas, pero con un grado importante de apoyo individual, que se concreta en el pedido de ayuda constante, o en el caso de una niña la inseguridad asociada a su desempeño y la necesidad de acudir al criterio de la maestra para evaluarlo. Es importante destacar que la maestra identifica un grado mayor de independencia de los estudiantes a medida que el año lectivo avanza, mientras que desde la percepción de los niños y niñas, la escala muestra que la dependencia es mayor. El entrecruce de miradas, desde lo cualitativo y lo cuantitativo, y desde la percepción de niños y niñas y la de la maestra, permite visualizar puntos de tensión entre las distintas percepciones:

*“Algo muy acompañado necesitan, hay que individualizar. Ahora hay un poco más de independencia, antes ellos venían todo el tiempo a solicitarme ayuda. Yo sí explicaba algo para el colectivo de la clase, ellos necesitaban ver junto al docente, ahora menos*

*el acompañamiento del docente. También me pasa con una de las niñas la motivación, ella viene, le aclaro y me dice “yo lo sabía”, pero como que necesita reforzar como que le da inseguridad resolver algo, de la manera que le parece, pero necesita reforzar ese elemento, que está bien, que es por ahí, que si se equivoca no hay problema”. (Maestra, 2019)*

Las observaciones participantes, desarrolladas por estudiantes de la Licenciatura en Psicología, y registradas en sus diarios de campo, brindan una mirada en la misma dirección que los resultados de la escala motivacional, y nos hace pensar en un clima motivacional orientado al rendimiento, en el cual la motivación extrínseca se ve fortalecida. La calificación obtenida juega un papel destacado, propiciando la emergencia de procesos de comparación y competencia entre pares basadas en el rendimiento que es posible visualizar a partir del siguiente registro vinculado al Niño L:

*“Con el pasar del tiempo, ya con una cierta confianza adquirida, vi a L -un niño que comenzó siendo muy tímido y que casi no decía ninguna palabra- comenzar a burlarse de los compañeros que él creía que eran “unos burros”, así los llamaba y para afirmar esto se guiaba por el rendimiento que creía que tenían en la clase, G también lo hizo en algunas ocasiones, pero en menor medida. No creo que un niño pueda estar al tanto del aprendizaje real de cada uno de los compañeros y compañeras de una clase, por lo tanto, lo que tiene que estar operando en estas aseveraciones que iba generando es una legitimación grupal de ciertos criterios de clasificación que deberían partir de la Maestra pero que mucho tiene que ver con el aparato que se genera de autovigilancia que cada uno tiene”. (Diario de campo, 2019)*

A partir del siguiente fragmento se recuperan rasgos centrales de la orientación extrínseca en el salón de clases, vinculados a la búsqueda de agradar a la maestra y obtener buenas notas, como señalamos previamente. El empleo de recompensas tiene consecuencias negativas en el clima motivacional de clase, sobre todo cuando las mismas son percibidas como controladoras y no vinculadas al esfuerzo realizado y al progreso en el proceso de

aprendizaje escolar. Cuando las calificaciones se hacen públicas, se favorece un clima de competencia entre pares basado en el rendimiento en clase, como puede observarse:

*“El caso de mi equipo de trabajo fue muy claro en este sentido, a la maestra no le tenían ningún cariño, de hecho, en varias ocasiones manifestaron que ella les incomodaba, pero de todas formas siempre que se les presentaba la oportunidad trataban de lucir su trabajo en frente de ella, acción que generalmente desencadenaba en una felicitación de su parte. Varios jueves luego de mi llegada G y L me mostraban sí habían hecho una cartulina juntos, o una maqueta del sistema solar, o algún otro trabajo que estuviera exhibido en clase, y siempre dejaban en claro que se habían sacado una nota alta”. (Diario de campo, 2019)*

Otro aspecto relevante para aproximarse al clima motivacional de clase remite a la gestión de la autoridad. Como puede observarse, la niña J transmite a la observadora una regla del salón de clases vinculada a la prohibición del uso del celular, la cual ha sido incorporada como tal “no se puede sacar el celular en clase”, sin poder visualizar que para ciertas tareas dicho uso podría tener un sentido ligado a la actividad educativa desarrollada. Docentes con un estilo autoritario no brindan a los estudiantes la oportunidad de participar en la toma de decisiones ni establecen procesos de negociación que conduzcan a la construcción de normas de funcionamiento en el salón de clase, al contrario, establecen reglas que deben respetarse sin cuestionamientos:

*“La maestra no permite usar el celular en clase. La cual J me hace aviso unos encuentros después cuando decido llevar el celular al aula para fotografiar el proceso por el que íbamos trabajando. En esa ocasión extraigo mi celular del bolsillo para tomar fotografías, y es cuando J inmediatamente que me ve, y me comenta: “no se puede sacar el celular en clase”. Le explico mis razones, las cuales tenían un sentido académico, y que no solo era por el hecho de distraerme, y me mira de reojo aceptando mi explicación”. (Diario de campo, 2019)*

*¿Qué sucedió a nivel motivacional con los niños y niñas con quienes se trabajó en una estrategia individual para fortalecer su motivación intrínseca?*

A nivel cuantitativo, tras la comparación en el T1 y el T2 a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, lo primero que llama la atención al observar los datos en la tabla 2, es que hay una tendencia al cambio de la motivación intrínseca hacia una orientación más extrínseca a nivel grupal a medida que avanzó el año escolar, y que fue estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) para la dimensión *Dominio dependiente vs dominio independiente del maestro*, sin embargo, no se presenta de modo claro como tendencia motivacional en estos niños y niñas. Por ejemplo, la dimensión *Dominio* en el caso de la niña G se volvió más independiente de la figura de la maestra y también de las estudiantes tras la intervención, lo mismo sucedió con el niño L. En el caso de los niños L y E vieron incrementado su preferencia por el desafío (característica de la motivación intrínseca).

Un resultado muy relevante es que la dimensión *Curiosidad*, evidencia un aumento estadísticamente significativo entre ambas tomas de la escala. Es decir, los cuatro niños y niñas con quienes se intervino personalmente, vieron incrementada su motivación intrínseca en esta dimensión.

**Tabla 2.** Media por dimensión motivacional en cada toma

Nombre	Desafío (T1-T2)		Curiosidad (T1-T2)		Dominio (T1-T2)	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Niña (G)	4.00	3.17	3.17	4.50	4.17	4.67
Niño (L)	3.67	3.80	2.50	3.17	2.00	2.50
Niña (J)	4.17	3.20	3.50	3.67	4.17	4.00
Niño (E)	2.83	3.50	4.33	4.50	4.00	3.60

**Fuente:** Elaboración propia de los autores.

Estos datos muestran el potencial de una intervención orientada a partir de los resultados aportados por la escala de Harter (1981), que permitieron detectar de modo temprano niños y niñas orientados extrínsecamente y desplegar una intervención orientada a fortalecer la curiosidad y el interés. Cabe recordar que la propuesta de construcción

de narrativas colaborativas, alteraron el modo tradicional de trabajo en el salón de clases, ya que las instancias de trabajo pasaron a estar signadas por el diálogo, negociación y reflexión permanente, que fueron parte fundamental en los procesos creativos de contar historias con un inicio, desarrollo y desenlace. La mutualidad afectiva y cognitiva fue esencial para la estructuración de la actividad, aspectos poco frecuentes en la escuela uruguaya, donde se ha privilegiado un tipo de pensamiento conceptual o paradigmático.

### Discusión y conclusiones

Los resultados aportados por la aplicación de la escala de Harter (1981) se tomaron como un insumo para el desarrollo de la intervención, integrando de este modo una perspectiva motivacional. En este sentido, nos interesa subrayar el valor de la escala desarrollada por Harter (1981) en tanto instrumento que brinda a niñas y niños la posibilidad de participar aportando su perspectiva acerca de sí mismos/as como aprendices, pudiendo dar cuenta de lo que les gusta en el salón de clases, de la preferencia por el tipo de actividades (desafiantes o fáciles) y de la experiencia de dominio sobre las actividades que se realizan en clase.

Esto puede propiciar una toma de conciencia de sus propias particularidades como estudiantes, lo que se vincula con aspectos relativos a la colaboración, ya que poder colaborar implica conocer cómo puedo generar con otros/as mutualidad afectiva y cognitiva, y para esto el autoconocimiento ocupa un lugar relevante. También implica tomar una cierta distancia para valorar el rol de la maestra como figura destacada, pocas veces niños y niñas tienen la oportunidad de dar cuenta de este aspecto.

Se procuró identificar de modo oportuno a escolares que se situaban en el polo extrínseco en los componentes motivacionales de desafío, curiosidad y dominio, y se buscó diseñar experiencias significativas de aprendizaje colaborativo que atendieran a la realidad motivacional de esos niños y niñas. A partir de la información proporcionada por la evaluación motivacional, se anticiparon estrategias de abordaje específicas, que otorgaron

al fortalecimiento de la motivación intrínseca un lugar relevante. Fortalecer la motivación intrínseca supone estrategias que brinden oportunidades de experimentar autonomía, disfrute y el placer propio del aprendizaje significativo. Aspectos valiosos para los procesos educativos, que no siempre son priorizados en las aulas, pero que tienen un fuerte impacto en la motivación de los niños y las niñas, tanto a través de las prácticas desplegadas, como de la retroalimentación y los mensajes brindados (Muenks et al., 2018).

Es importante señalar que la realización de narrativas colaborativas, constituía una propuesta puntual, desarrollada una vez a la semana, que en el trabajo más individual tuvo efectos, pero no así a nivel grupal, en donde a medida que el año lectivo avanzó, los niños y niñas de cuarto grado se volvieron más dependientes de la figura de la maestra en el contexto de la clase. Esta tendencia al descenso de la motivación intrínseca en función del avance escolar es consistente con la investigación previa vinculada al uso de la escala de Harter (Harter, 1981; Harter y Jackson, 1992; Lepper et al., 2005; Corpus et al., 2009). Como vimos, cuando la maestra aclara, responde, acompaña según lo que ella estima que los estudiantes necesitan, sin quererlo puede reafirmar con sus prácticas de enseñanza la dependencia que le preocupa. El apoyo a la autonomía es central para promover climas de aprendizaje que fortalezcan la motivación intrínseca. También en el caso de la experiencia realizada, intervinieron otras personas adultas (investigadoras y estudiantes universitarias) con una propuesta que buscó generar procesos colaborativos para componer una narrativa común, que luego sería compartida al resto de la clase. Estos elementos, en un clima motivacional de clase orientado al rendimiento tensiona la propia propuesta colaborativa y la dependencia a la figura de la maestra, ya que también intervienen otras personas adultas que proponen un modelo de aprendizaje colaborativo alejado de las lógicas que enfatizan el rendimiento individual.

En este sentido, los componentes afectivos del vínculo entre docente y estudiantes tienen un rol importante en la motivación en clase, los niños y niñas no sólo necesitan sentirse capaces de aprender, sino que el aprendizaje tiene una dimensión

vincular en donde la satisfacción de la necesidad psicológica de relacionamiento —entendida como la necesidad de establecer lazos y vínculos emocionales cercanos con otras personas— (Reeve, 2010) se vuelve fundamental.

Además del rol central de la figura docente como promotor/a de climas motivacionalmente positivos, es claro que la mirada predominante en el ámbito educativo suele estar centrada en el desempeño individual. Si un niño o niña obtiene buenas calificaciones difícilmente surja la pregunta acerca de qué motiva a esos niños y niñas en el salón de clase. La problemática motivacional tiende a asociarse a los bajos rendimientos o a la desvinculación educativa, esas situaciones orientan la preocupación de docentes, investigadores, tomadores de decisiones educativas, hacia la motivación de los estudiantes, lo cual suele suceder recién cuando se encuentran transitando la Educación Media, pero el problema a nivel motivacional se comienza a instalar en Educación Primaria, aunque suele pasar inadvertido.

200 Los cambios motivacionales hacia una orientación más extrínseca pueden entenderse a nivel motivacional como un efecto del *costo oculto de la recompensa*, en el ámbito escolar las calificaciones operan como un sistema de recompensas que socavan la curiosidad, el interés y el disfrute inherente a los procesos de aprendizaje (Lepper et al., 2005). En este sentido, a medida que los niños y niñas avanzan de grado escolar el foco cambia, pasando del aprendizaje al rendimiento (Harter, 2001).

Si bien las perspectivas socio-cognitivas subrayan el carácter dinámico y altamente contextual de la motivación, recuperar aportes como el de Eva Sivan (1986) permite ir más allá de esto, al asumir el postulado teórico vigotskiano de la ley genética del desarrollo cultural, entendiendo que la motivación como otras funciones psicológicas superiores surgiría en lo social para ser posteriormente internalizada. Como vimos más recientemente esta perspectiva ha sido recuperada, y constructos motivacionales claves como las metas, las expectativas y estándares con los cuales juzgamos nuestro desempeño han sido ligados a su origen en prácticas culturales internalizadas a partir del compromiso en procesos de colaboración (Walker et al., 2010). Entendemos que esta perspectiva de la motivación

también potenciará el campo de estudio del aprendizaje colaborativo.

Estos elementos reafirman la importancia que para la motivación tiene el contexto, el tipo de actividades y los modos de participación en las mismas, potenciando la colaboración entre pares, el despliegue de procesos de imaginación y creatividad. Tornar la mirada desde la motivación de los y las niños y niñas, para pensar siguiendo a Kaplan y Patrick (2016), que desde una perspectiva socio-cultural la motivación puede entenderse como participación en una comunidad de práctica, avanzar en esa aproximación teórica tiene el potencial de poner en el centro la importancia del compromiso de niños y niñas donde sus intereses, necesidades y su potencial creativo encuentre un lugar donde desarrollarse con otros/as en un clima de colaboración, donde la necesidad de afecto sea reconocida y valorada como parte integral de los procesos que deberían caracterizar el aprendizaje en la escuela.

### Limitaciones y perspectivas futuras

Pese a la intervención desarrollada, a nivel grupal, se observó una tendencia al cambio de la motivación intrínseca hacia una orientación más extrínseca a medida que avanzó el año escolar. Tras un año lectivo los niños y niñas se percibieron más dependientes de la figura de la maestra. Esto subraya la importancia de trabajar con la maestra aspectos vinculados al clima motivacional de clase, como hemos visto, los climas promotores de autonomía potencian la motivación intrínseca en el salón de clases.

La intervención con foco motivacional se centró en los cuatro niños y niñas que presentaron mayores niveles de motivación extrínseca en los componentes motivacionales, esto permitió que vieran incrementada su motivación intrínseca, particularmente en la dimensión *Curiosidad*, que resultó estadísticamente significativa. A nivel grupal, se desarrolló una intervención colaborativa y narrativa que tuvo como producto el desarrollo de un libro, cabe mencionar que no se desarrolló una intervención con el objetivo de promover la motivación intrínseca a nivel grupal, dado que se trabajó de



modo focalizado con algunos/as niños/as. Es importante tener en cuenta este aspecto para futuros desarrollos que busquen vincular la motivación y colaboración a nivel grupal.

Dos líneas se desprenden a futuro, en primer lugar diseñar una intervención colaborativa y narrativa que integre una perspectiva motivacional en el trabajo con todo el grupo escolar, no sólo con quienes presentan mayores niveles de motivación extrínseca en el salón de clases. En segundo lugar, se proyecta potenciar el trabajo con las maestras brindando herramientas para integrar prácticas de enseñanza promotoras de la motivación intrínseca, mediante la promoción de climas de aprendizaje que potencien la motivación intrínseca.

## Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive. Where next? *Prospects*, 37(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(27), 85-102. <https://bit.ly/3ruo9TT>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial 2000.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., and, Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980 - 1008. <https://bit.ly/31t6Qrv>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., and, Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001>
- Cuevasanta, D., Curione, K., Ortuño, V., Sandin, F., Burghi, M. y Vásquez, A. (en prensa). Validación de la Escala de Orientación Intrínseca Versus Extrínseca en el Aula para escolares uruguayos, *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*.
- Da Silva, M. (2021). Narrativas digitales colaborativas para la creación de encuentros interculturales en una Escuela Pública en Montevideo. *Modulema. Revista Científica sobre diversidad cultural*, 5, 20-30. <https://doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17992>
- Decreto 158/019 del Poder Ejecutivo. Proyecto elaborado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación, vinculada a la Dirección General de la Salud del MSP, relativo a la investigación en seres humanos. 12 de junio de 2019. <https://bit.ly/31nfEPL>
- Duk, C. y Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12. <https://bit.ly/3ExYddd>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Gros, B. (2005). *El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades*. Universidad de Barcelona.
- Haraway, D. (1991-1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64. <https://psycnet.apa.org/record/1979-05631-001>
- Harter, S. (1980). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Manual*, University of Denver Press, Denver, CO. <https://bit.ly/3pm6uLf>

- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. doi:10.1037/0012-1649.17.3.300
- Harter, S. (2001). *Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y nivel de voz en los adolescentes*. En Wentzel, K. R. & Juvonen, J. (Eds.), *Motivación y adaptación escolar: factores sociales que intervienen* pp.13- 50. Oxford University Press.
- Harter, S. y B. J. Jackson, (1992). Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230. <https://doi.org/10.1007/BF00991652>
- Harter, S., Rumbaugh, N. and Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807. <https://bit.ly/3DnroP0>
- Kaplan, A. & Patrick, H. (2016). *Learning environments and motivation*. En Wentzel, K.R. y Miele, D.B. (Eds.), *Handbook of Motivation at School* pp. 251–275. Routledge. <https://bit.ly/3GchgdT>
- Lalueza, J. L., Crespo, I., and Luque, M. J. (2009). El projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari. *Barcelona Societat*, 14, 129-36. <https://bit.ly/3lwVLww>
- Lepper, M., Corpus, J. H., and, Iyengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184
- Ley Habeas Data 2009. *Ley de protección de datos personales* n°18331. 31 de agosto del 2009. <https://bit.ly/3ExYZXS>
- McKnight, P. E., Najab, J. (2010). Mann-Whitney U Test. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1,(1). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0524>
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24-39. doi:10.1016/j.dr.2018.04.001
- Pérez, L. (2021). La ciudadanía e institucionalidad en Uruguay durante la crisis socioeconómica del 2002. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 19(46), 20-278. <https://bit.ly/3ojR3nB>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*, Pearson.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En CLACSO (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO. ISBN 978-987-722-018-6. <https://bit.ly/3dZJL2c>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. Mc. Graw-Hill.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2004). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sandin, F. y Curione, K. (2021). Motivación en la escuela: una revisión sistemática desde la perspectiva teórica de Susan Harter. *Contextos de Educación*, 21(30), 8-22. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s23143932/6f4vle71y>
- Sivan, E. (1986). Motivation in Social Constructivist Theory. *Educational Psychologist*, 21(3),

- 209–233. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2103\\_4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2103_4)
- Su, Y., Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- UNESCO (2007). *Issues and challenges on inclusive education from an inter-regional perspective*. mMimeo, UNESCO-BIE.
- Walker, R., Pressick-Kilborn, K., Sainsbury, E., and MacCallum, J. (2010). *A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last*. En Urdan, T.C. & Karabenick, S.A. (Ed.) *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 16 Part B), pp. 1-42. Bingley: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016B004](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016B004)
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yıldırım, S. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education*, 80(2), 150-172. [doi.org/10.1080/00220973.2011.596855](https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596855)
- Yıldırım, E. (2012). The Investigation of the Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession According to the Demographic Variables (The Simple of Maltepe University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2352- 2355.





# La música en el rescate de la ancestralidad y la memoria oral desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

## Music in the rescue of ancestry and oral memory from the Chair of Afro-Colombian Studies

Doris Lised García Ortiz<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** García, D. (2022). La música en el rescate de la ancestralidad y la memoria oral desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Infancias Imágenes*, 21(2), 204-215 DOI: 10.14483/16579089.15482

**Recibido:** 27-mayo-2022 / **Aprobado:** 31-diciembre-2022

### Resumen

En el marco de la implementación del Proyecto Cátedra de la Paz, liderado desde los semilleros de investigación “Niñez, conflicto y paz” de la Universidad de Cundinamarca; y “Educación y paz, memoria y territorio” del Politécnico Grancolombiano, se realizó entre 2018 y 2021 un taller para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, orientado a profesores y estudiantes de los colegios en donde se desarrollaba dicho proyecto. El presente documento aborda la propuesta teórica que acompañó la estrategia del taller y la implementación en el aula, desde conceptos como la ancestralidad, la memoria y las resistencias afro en la música, principalmente la salsa como cantón de saberes populares negros en América Latina y Colombia, referidos a la religiosidad, la supervivencia cotidiana y las memorias.

**Palabras clave:** Música, ancestralidad, memoria oral, resistencia, taller.

### Abstract

In the framework of the implementation of the Cátedra de la Paz Project, led from the research seminars “Niñez, conflicto y paz” at the Universidad de

Cundinamarca; and “Educación y paz, memoria y territorio” del Politécnico Grancolombiano, was programmed between 2018 and 2021, a workshop that sought to recover the Chair of Afro-Colombian Studies, oriented to teachers and students of the schools with the ones who work on the proposal, and so to promote innovative and emerging teaching and learning around memory and history. This document addresses the theoretical proposal that accompanies the strategy of the workshop and the implementation in the classroom, from concepts such as the ancestry, the memory and the Afro resistances in music, especially salsa as a song of popular black knowledge in Latin America, referred to a la religiosidad, la supervivencia daily y las memorias afro in the region.

**Keywords:** Music, Afro ancestry, oral memory, resistance.

### Introducción

La Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014, Decreto 1038 de 2015), se estableció en los colegios a partir del año 2015, como estrategia pedagógica para acercar a la ciudadanía a los acuerdos de paz

\* El presente documento es parte del ejercicio de sistematización de las experiencias pedagógicas en las escuelas, a partir de la implementación del proyecto Cátedra de la Paz en instituciones escolares que viene promoviendo la Licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Cundinamarca desde el semillero “niñez, conflicto y paz”, y el proyecto de investigación “Investigar en la Escuela: paz, territorio y memoria” de la Licenciatura en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano

<sup>1</sup> Profesora de la Licenciatura en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano, líder de los semilleros “Niñez, conflicto y paz” de la Universidad de Cundinamarca, sede Fusagasugá, y de “Educación y paz, memoria y territorio”

adelantados por el gobierno nacional liderado en su momento por el expresidente Juan Manuel Santos y el grupo insurgente (ex – FARC-EP); dicha ley buscaba una educación que fortaleciera la cultura de la paz para preparar a las nuevas generaciones en los posibles escenarios de posconflicto, con el fin de construir un país sostenible y pacífico.

Para el campo de las ciencias sociales y la educación la Cátedra de la Paz abría nuevamente espacios y debates sobre los derechos humanos, la convivencia pacífica y la memoria en un país que se movía entre los anhelos de paz y de guerra, no era novedosa en tanto ya existían otros ejercicios que se habían orientado hacia el problema de la convivencia desde el Ministerio de Educación Nacional -MEN- como las competencias ciudadanas, Aulas en paz y por supuesto, la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013). Sin embargo, introdujo abiertamente el problema del conflicto armado a las aulas desarrollado en trece temáticas agrupadas en seis ejes, consideradas fundamentales para la consolidación de la educación y la cultura de paz, lo interesante para el ejercicio propuesto, es el reconocimiento de temas étnicos en su propuesta (MEN, 2016).

Por su parte la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, establecida mediante la Ley 70 de 1993, y reglamentada su obligatoriedad a partir del Decreto 1128 de 1998, como lo reconoce el Ministerio de Educación, el Magisterio y las comunidades Afro, es el resultado de las luchas de los afros por ser reconocidos en el territorio nacional como pueblos ancestrales con derechos, y un propio programa político. Junto con la cátedra en el año de 1996, se propuso la implementación de la etnoeducación en Colombia y de manera específica, la educación propia para los pueblos Afro (MEN, 1996), posteriormente se publicaron los lineamientos de esta Cátedra por parte del Ministerio (1998).

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, además, fue la concreción de la multiculturalidad y la pluriétnicidad, asumida en la carta constitucional de 1991, todos los lineamientos curriculares promulgados después de la Ley de Educación de 1994 también intentaron recoger ese mandato de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de la

Constitución política (MEN, 1998). En este sentido, la articulación de esta Cátedra con la actual Cátedra de la Paz ya venía abonando terreno para la problematización de una identidad nacional unívoca, permitiendo el acercamiento de las herencias étnicas en la Escuela.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos al igual que la Cátedra de la Paz, se propuso como un trabajo transversal en las aulas, a cargo principalmente del área de ciencias sociales, y a través de los años, se ha implementado de manera diferenciada por parte de las gobernaciones y alcaldías de educación en todo el país, con niveles diversos de desarrollo e importancia (Ibagon, 2015). Así mismo se pensó para esta, una forma diferente de enseñanza recogida en la propuesta de etnoeducación, que promovía el reconocimiento de saberes y formas de conocimiento diversamente ricas en los pueblos originarios y afros, llegando a hablar incluso de etnodesarrollo: un aspecto importante de esta institucionalización de lo Afro en el sistema educativo, que reconoce formas propias de sostenimiento de la vida en los territorios.

Etnodesarrollo y educación propia, se articulaban con las temáticas propuestas desde la Cátedra de la paz como diversidad y pluralidad, o protección de las riquezas de la Nación, en ese sentido el proyecto Cátedra de la paz, buscó rescatar esta Cátedra de estudios afrocolombianos, entre los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales tanto de la Universidad de Cundinamarca como del Politécnico Grancolombiano, a través de una propuesta de taller que pudiera implementarse en las Instituciones Escolares donde los estudiantes hacían sus prácticas pedagógicas, pero, ¿desde dónde rescatar las tradiciones afro para la enseñanza de sus saberes en las Instituciones? La pregunta así diseñada, planteaba retos epistemológicos porque obligaba a rastrear otras fuentes de conocimiento sostenidas por los pueblos afros diferentes al libro y a la escritura; la respuesta fue la música, respuesta que ahora tenía connotaciones pedagógicas porque permitía el disfrute de los aprendizajes por adquirir en el desarrollo del taller.

## Marco conceptual

Hay que empezar por afirmar que en Colombia, aunque existían estudios sobre lo afro anteriores a la promulgación de la Constitución de 1991, muchos autores coinciden en señalar que la historia desde el nacimiento de la República, estuvo ocupada en construir un relato de nación de héroes por lo general blancos y de fechas gloriosas, lo negro aparecía en algunos casos fortuitos y no era gratuita tal situación en la medida en que se priorizó las fuentes escritas para la indagación histórica, pero además eran sujetos de poco interés investigativo.

Es a partir de la nueva historia que empezaron a aparecer más investigaciones sobre las rebeliones esclavas, movimiento intelectual que pretendía estudiarlo de manera más profesional y científica, así como indagar sobre los sectores populares y el origen de la nación, creando un abanico de posibilidades para que emergieran nuevos actores sociales y otros elementos de análisis como la cultura o la misma economía, en ese sentido empiezan a emerger preguntas sobre lo afro más allá de la esclavitud (Montaño, 2019).

Por ejemplo, para hablar del modelo económico de la colonia, el libro de De Friedemann y Arocha (1988) "De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia" pone especial énfasis en recuperar el lugar de lo negro en el relato de la nación, por otra parte García (2009), en su obra "La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. Historia Caribe", evidencia esa ausencia de lo afro en las formas institucionales en que se transmitía la historia y la memoria.

No menos importante en esta emergencia de los estudios sobre lo afro es la obra de Jiménez (2011). "Afrocolombianidad y educación: genealogía de un discurso educativo", evidencia el momento en que aparece lo negro en las prácticas educativas; en ese mismo orden, Vargas (2017) en su texto "Lo afro y lo negro en Colombia: genealogía del texto escolar 1991-2008" señala la llegada de lo afro de manera muy reciente en los libros escolares. Por su parte McFarlane (2018) en su libro "Cimarrones y palenques en Colombia: siglo XVIII" rastrea el lugar de la esclavitud en la constitución de la Colonia y las luchas de los cimarrones por su libertad.

No obstante estas revisiones históricas desde las ciencias sociales en el país, recalcan un elemento fundamental: los aportes de los afro a la consolidación del Estado Nación, que tardaron igualmente en llegar a la escuela. Pero más allá de los estudios sobre el mundo afro que la Academia y la investigación hayan podido desarrollar, la idea de rescatar ese mundo desde las experiencias significativas de aula también debe empezar por buscar en otras fuentes ese mundo invisibilizado, es así como la música da paso para esta experiencia pedagógica.

## El lugar de la música en el rescate de lo afro en América Latina.

"...por eso vivo orgulloso de su colorido,  
somos betún amable, de clara poesía,  
tienen su ritmo, tienen melodía,  
las caras lindas de mi gente negra"  
Tite Curet Alonso<sup>1</sup>

Es común decir que la música ha acompañado a los seres humanos desde tiempos inmemoriales, cabría destacar que incluso antes que la escritura, la música estuvo allí como percepción primitiva de los sonidos producidos por la naturaleza y el mismo cosmos, tal y como lo expresa Soriano Fuertes (1854) en su Tratado de música árabe-española:

Aunque el canto es tan natural a los hombres como a las aves, no por eso la música puede carecer de las observaciones del arte que la modifica, porque muy rara vez se presenta esta perfección en la naturaleza, y ninguna en todas sus partes. En efecto porque el consento ó armonía simultanea celeste de la que habla Pitágoras, no la perciben nuestros oídos, ni nuestros discípulos oyeron jamás la música de los globos y las estrellas: por más que sus movimientos sean concertados, no producen su rotación o revolución consonancias que nosotros percibamos (p.10).

Se podrían citar infinitas definiciones y debates alrededor de la música, sin embargo a manera de síntesis, este acercamiento del autor en mención

<sup>1</sup> Tite Curet Alonso (1978). Las caras lindas de mi gente negra. Disponible en: <https://www.azucalola.com/2018/02/las-caras-lindas-de-tite-y-maelo.html> Recuperado el 9/6/2019

permite evidenciar la importancia de los sonidos y la armonía celestial en la relación del hombre con el cosmos, explorando una relación histórica de los individuos con lo sagrado, con la experiencia de lo intangible que escapa a las rutinas de la vida cotidiana. Cuando el autor afirma que una cosa es el canto que considera natural a la especie humana y otra la música como construcción de perfección —si se quiere como expresión artística—, esta diferenciación posibilita ver el canto como el ejercicio individual y colectivo de musicalidad que se instala en cada cuerpo a partir del lenguaje, su ritmo y su consonancia. La música por su lado se acercaría más a relación con el valor de la belleza.

Ambos elementos son relevantes para entender que la música y/o el canto, tomados desde diferentes acepciones, son una costumbre humana única que permitía a los individuos percibir la esencia y/o la divinidad en la antigüedad o en la edad media, así como el espíritu absoluto de la modernidad, según el autor Gustavo Cataldo (2012) quién retoma la explicación de música hecha por Hegel: “El “lenguaje” musical trasciende la capacidad de representar del lenguaje común: la música puede penetrar la esencia del mundo y la realidad; es capaz de alcanzar el espíritu, la idea, el infinito” (p. 594).

Sin pretender hacer un recorrido histórico del origen de la música, lo que se quiere establecer es la experiencia vital y espiritual de los seres humanos con la misma, desde los primeros habitantes hasta nuestros días, evidenciando que la música es un espacio abierto al reconocimiento de los saberes que escapan a conocimientos academicistas, y se acercan a las prácticas populares y ancestrales de nuestra especie. Pero hay otro elemento que brinda la música no menos relevante para hablar de ella como capacidad individual, esta vez de interiorización y conexión con el cosmos, que tanto Fuertes como Gustavo Cataldo (2012) retomando a Hegel, afirman: el sonido producido por el movimiento. Si bien Fuertes nos dice que el oído humano no puede captar los permanentes meneos del Universo, comprueba que el sonido es la presencia del movimiento en el mismo y que evidencia una vez su continua energía: la relación entre movimiento y vitalidad.

El movimiento es la certeza del cambio que impacta la percepción humana a partir del oído, pero

a diferencia de otros sentidos que intentan simbolizar la permanencia de las cosas, el movimiento que se convierte en sonido e impacto en los oídos, es más efímero, y por ende, el sonido y la musicalidad son elementos que facilitarían más el desarrollo de la subjetividad, o así no lo hace ver Cataldo (2012), al decirnos apoyado en Hegel que:

La música como arte del ánimo se apoya en la propia índole de la materia de que se ocupa. En efecto, el sonido, a diferencia de la materia de las artes figurativas, se caracteriza por la eliminación de toda objetividad espacial... el sonido no está ahí al modo de una presencia constante y subsistente. Por ello la música sólo pueda ser tal en la misma medida en que es sostenida e interiorizada activamente por un sujeto (p. 596).

La música o más exactamente el sonido sería una es una conexión muy original en cada uno de nosotros, los oídos son nuestro pasaporte al umbral de percepción subjetiva y el espacio de los ánimos, donde reinan la expresión de las sensaciones, los sentimientos y el corazón. En este sentido, cada cuerpo percibe el sonido que se transmite como movimiento y a su vez, nos motiva a la danza de este, en las formas de organización que lo percibimos: el compás, la frecuencia y de manera más integral: el ritmo.

Resumida como un lenguaje propio, una de las artes de las humanidades, y una forma de aprehensión cognitiva, la música es entonces una capacidad humana universal. Sin embargo, no es posible desconocer las diferencias que existen en las maneras cómo se entienden la música y el canto, lo popular y lo culto, la perfección y lo vulgar; y menos sí a estos procesos de definición de lo que es y no es Música, se suman los mismos encuentros, transformaciones y cambios entre los pueblos del mundo en la actualidad, con todo el proceso de globalización (Ochoa, 2007).

Para el problema de lo afro en América, por ejemplo, la música se convirtió en una expresión de resistencia y conservación de sus legados étnicos y culturales, manifestación tanto de su conciencia africana como de su sabiduría ancestral, y así se abordó en la música salsa, la importancia de esos legados en la escuela hoy:

Tanto los negros horros, cuanto los esclavos, supieron conservar ciertas expresiones, que actuaron a manera de cemento para mantenerlos unidos: las expresiones estéticas. Los domingos y fiestas de guardar, eran para los negros, abrumados por el diario trabajo, el tiempo libre en que la sociedad esclavócrata, se veía compelida a permitirles tañer, cantar, bailar y embriagarse. Al través de estas expresiones, la música, el canto y la danza africanas tendían a perdurar (Aguirre, 2001, p. 153).

Esa capacidad de relación con el orden del movimiento universal, tuvo en los afros llegados a América, la posibilidad de la reconstitución como pueblo expoliado de sus territorios, porque no se desconoce que fueron varias las procedencias étnicas africanas traídas al trabajo esclavo en el continente; pero una vez llegados aquí, fue en la música y el baile en donde los negros se fueron reconstituyendo como pueblo y sujeto colectivo en diversos lugares de la geografía americana, desde México hasta Brasil, evidenciando emergentes diversidades en las formas de adaptación al medio al que llegaban (Estrada, 1982).

Los cantos en coplas y las danzas en épocas de fiesta, fueron aspectos visibles de lo afro a pesar del yugo de la esclavitud; y a pesar de los ingentes esfuerzos de las autoridades coloniales para prohibir o regularizar las expresiones musicales y dancísticas, poco a poco estas fueron tomándose incluso las celebraciones eclesiásticas con alta presencia indígena y mestiza. Esa inteligencia o desarrollo del ritmo y la melodía, con el compás de la emoción y la expresividad, fueron vehículo para la supervivencia de la conciencia de los afros. Como lo señala Arrivillaga (2010) “La conversión al cristianismo derivó en una religiosidad sincrética con manifestaciones como los coros parroquiales, actividad musical central en tanto que permiten formas de organización y solidaridad grupal tan apreciadas por las mujeres” (p. 140).

Hoy puede afirmarse que la festividad y la alegría en el canto y el baile, hacen parte del legado afro para América, las diferentes formas dancísticas salpicadas de humor y picardía unas veces, y otras muy cercanas al campo de lo erótico de los

cuerpos que danzan, se visibilizan para el rescate de las cosmovisiones afro en el continente, como ese conjunto de prácticas y rituales en que los negros revivieron a la madre África. Y ese sentimiento se mantiene hasta nuestros días.

Pero no siempre fue así, precisamente estos rasgos del mundo afro, fueron muchas veces asociadas a los problemas en la personalidad de los latinos, que nos impedían salir del subdesarrollo, como lo manifestó hace varios años el médico, historiador y sociólogo colombiano, Luis López de Mesa (1930): “Se está dicho y parece verdad, que el negro es un niño grande. Voluptuoso, enamorado de la vida, de la danza, de la música, del canto [...] sin pasado, se pliega al medio ambiente [...] De sus dialectos pocas palabras se conservan, de sus religiones apenas la inclinación a la superstición y los resabios de magia en sus “Itros” y “monicongos” (p. 24).

### La ancestralidad a través del legado musical

Nadie puede negar que la resistencia negra y la lucha por la libertad de los afros hace parte de la historia del continente, así hace apenas algunas décadas, se hayan empezado a hacer estudios más sistemáticos sobre su presencia desde la historia cultural y la etnohistoria: procesos cimarronaje y las revueltas esclavas por todo el continente, fueron muchas veces focos de inestabilidad para la corona y sus autoridades coloniales, pero varios estudios habían centrado en el negro y lo afro como un problema meramente económico, y sus luchas poco habían sido estudiadas (Naranjo, 2021).

Quizás otro elemento clave para rastrear el legado de África, se encuentra en esas prácticas inscritas en la dimensión mítica de su pensamiento y en todos los rituales religiosos, donde aguardaron sus creencias y sus dioses en casi dos siglos de esclavitud. ¿Dónde descanso la cosmovisión negra?: “El candomblé en Brasil, la Regla de Ocha-Ifá o sante-ría, la Regla arará, el palo monte, las prácticas de los abakuá o ñañigos en Cuba, y el vudú en Haití, entre otras, poseen, en la esencia de su cosmovisión, valores éticos y estéticos de profundo sustrato africano” (Firmino, 2010, p. 176).



Como lo indica Eli, los rituales religiosos han hecho emerger todo un mundo que se creía perdido, y que se expresa en los sincretismos religiosos de varias partes de América, donde los dioses negros con su carga axiológica y estética lograron hacerse adorar bajo el manto blanco de la religión católica. Para ejemplificar este suceso, algunas de las canciones más tataradas por los habitantes de las Antillas, son verdaderos himnos de adoración a los dioses negros, en cuerpos de vírgenes cristianas:

“Santa Bárbara bendita  
para ti surge mi lira  
“Santa Bárbara bendita  
para ti surge mi lira  
Y con emoción se inspira  
ante tu imagen bonita  
Que viva changó Que viva changó  
Que viva changó Señores”  
(Celina y Reutilio, 2022)

Santa Barbará muestra del proceso de sincretismo religioso, representa a la máxima deidad del panteón yoruba: Changó; personaje mítico de los orishas, guerrero y vengador. Además, sobre Changó se ha construido también toda una metáfora de la diáspora africana, así como imaginarios sobre su participación en los procesos de resistencia, a través de obras como Changó el Gran Putas de Manuel Zapata Olivella (2010), o El Reino de este mundo de Alejo Carpentier (2010). Es decir, que, de la existencia de Changó en el mundo simbólico latinoamericano, ha permeado también las narrativas literarias acerca del origen de lo afro.

Pero en estos legados míticos también hace presencia toda una cosmovisión africana, conocida como la filosofía Muntu, donde se establece una relación diferente de los hombres con los difuntos y la muerte, así como con los seres de la naturaleza: “contempla la coexistencia de seres humanos, animales, plantas, minerales y los objetos que sirven al hombre.” (Sierra, 2016, p. 4). Lo aparentemente inanimado y animado: vivo e inerte confluye en un mismo orden. Vienen entonces del panteón yoruba los demás dioses: Oshun y Yemaya, recordados muy bien por la música salsa, en una canción

con el mismo nombre, interpretada por Celia Cruz, Hector Lavoe y Óscar de León entre otros:

“Ehhh como soy pobre nada te puedo brindar,  
tan solo flores puedo llevar,  
asi me las tenga que robar  
flores, flores muchas flores,  
para Ochun y Yemaya mama.  
Para Ochun y Yemaya”

Yemaya, madre de todos los hombres y Oshun dios de la protección y la vigilancia, prestaron grandes servicios a los sufrimientos de los afros, en medio de la esclavitud en las Antillas, de igual manera Babalú Aye dios de la enfermedad, o San Lázaro como lo conocen muchos latinos, es nombrado en varias canciones como la de Richie Ray y Bobby Cruz:

“yo soy Babalú, camino a ra rá  
y con mi trabajo la tierra temblá  
Que Babalú me dijo a mí:  
yo soy quien te está cuidando,  
que Babalú me dijo a mí:  
yo sé quién te está velando  
y sé quién te está tirando  
Pero a ti no te entra ná  
Yo siempre te estoy cuidando  
Pa' que no te pase ná”  
(Ray, R. y Cruz, B., 2022)

O nuevamente Celina y Reutilio:

Babalú Ayé, mi mo seo  
Babalú Ayé ecua  
Que babalú Ayé, mi mo seo  
Babalú Ayé, ecua  
E, e, egua, Babalú Ayé, ecua  
Ecua, Baba, ecua  
Babalú Ayé ecua  
Ecua, viejo, ecua  
Babalú Ayé, ecua”

Sin embargo, es Changó el dios más reconocido en América Latina, y fue a través de la música cómo llegaron los dioses de la Santería a buena parte de América latina y fue a través de la música salsa que se hicieron visibles los lenguajes y expresiones de la religiosidad negra. No menos importante el legado de los tambores y las alabanzas en los cantos

salseros y en toda la música afro, impregnado tanto de festividad como de fuerza la estética musical y dancística de los negros en América:

Según los criterios más ortodoxos, todos los orichas tienen toques y cantos que los caracterizan y de estas individualidades se derivan diferentes combinaciones rítmicas y diversas formas de comportamiento vocal y gestual. El plano instrumental actúa en correspondencia con el canto y es capaz de promover y detener la danza y de estimular los estados de posesión de los creyentes. El concepto espacial vuelve a estar presente, en este caso en la función de los instrumentos y las voces, que se mueven en espacios sonoros delimitados en franjas tímbricas y rítmicas (Eli, 2010, p. 178).

Los cantos y alabanzas, acompañados de los bailes en los procesos ceremoniales y religiosos de los afros en América Latina, nuevamente pueden verse como expresión de otras divinidades, de la experiencia del mundo afro con lo sagrado posible de estudiar y reconocer como legado histórico y cultural en la región; la necesidad de incluir estas cosmovisiones en el desarrollo de la espiritualidad en las escuelas, abre la posibilidad de promover ejercicios pedagógicos de multi e interculturalidad en las aulas, de reconocimiento de lo otro, no solo desde los discursos sino desde sus prácticas de supervivencia como las cosmovisiones negras. Ese es el trabajo que se hizo con los docentes para que ellos reapropiarán las didácticas a partir del baile no solo como ejercicio dancístico sino como reflexión alrededor de la ancestralidad afro.

### Las memorias y la resistencia negra

No menos importante de evidenciar es el legado oral de los cantos y alabanzas negros para la resistencia y la memoria oral de los pueblos afro, la oralidad guarda ese mundo que se negó a desaparecer y sobrevivió en el sincretismo religioso, los bailes y ceremonias, las canciones, las oraciones y expresiones populares de la utopía y la lucha por la libertad, por parte de los pueblos negros. Como lo señala Marcelo Do Santos (2016):

Changó, el gran putas reinventa y reivindica las voces, las subjetividades, los lenguajes, los discursos y las comovisiones de origen africanos, para poder entregar una versión y una perspectiva propia sobre quinientos años de historia; enfoque que, por ser tan singular, nunca antes ha sido contado y, por lo tanto, reoriginaliza el protagonismo histórico del Muntu (p. 99).

La originalidad de esta obra literaria de Zapata Olivella, o todo lo que se llamó la literatura afrocubana o afrocolombiana por ejemplo, consiste en haber recogido las memorias orales de los pueblos de origen de los escritores como Alejo Carpentier o Candelario Obeso; el primero siendo hombre blanco, recibió desde pequeño el legado afro de sus cuidadores de turno y fue imposible luego resistirse a escribir sobre ese mundo ancestral del que le hablaban todo el tiempo sus subalternos, el segundo hombre afro, se atrevió a escribir en las formas en que conversaban sus coterráneos, estableciendo la visibilización de emergentes formas de comunicación: las expresiones de la lengua afro.

La memoria resguardada en la oralidad y la expresividad lingüística de lo afro, les permitió a los descendientes africanos, rescatar los legados y resistir tres siglos de negación de sus cosmovisiones, sus costumbres y prácticas que nos permiten a todos, reconocernos como pueblos diversos, incluyendo la riqueza del mundo afro en la escuela. Es una memoria colectiva en tanto, como lo señala Halbwach (1995, p. 209) “es una historia viva que se perpetua y se renueva a través del tiempo”, y cuyo vehículo expresivo es precisamente la oralidad de la población afro, sus “recitantes” (Lienhard, 2004, p. 17) que se ha mantenido más allá del proceso de esclavitud y la violencia estructural sobre sus comunidades en América Latina.

La oralidad ha permitido la supervivencia de las lenguas afro, así como las tradiciones referidas a la religiosidad, el alimento, la relación con el territorio, prácticas medicinales y demás, que se conservan como una memoria activa en las comunidades afro, por ejemplo “en casi todos los pueblos de tradición afro, la oralidad se ha conservado como una herencia patrimonial de la cultura del África subsahariana” (Freja, 2016, p. 13), que consiste en

la importancia de los narradores para la transmisión de las noticias y experiencias propias de la comunidad, la lengua viva a partir de los oradores.

En ese orden de ideas, lo afro como memoria oral en resistencia cobra todo el sentido en la actualidad, porque hace parte de esas voces silenciadas en los relatos de los Estados Nacionales en América Latina, y porque ha sostenido toda la sabiduría y los conocimientos de ese mundo, que aún se desconocen en las ciencias sociales y por supuesto en las aulas de clase, como lo señala es una memoria colectiva, es parte del patrimonio inmaterial.

Además, como lo aborda Arturo Escobar (2016), Natalia Quiceno (2016) o Charo Mina (2015), la resistencia afro hoy se actualiza en las luchas de las comunidades afro por el territorio adelantadas en Colombia en particular, y también en la región, referidas a su propiedad sobre la tierra que es colectiva y ancestral, a su vigencia como pueblos étnicos a partir de su lengua viva y sus formas propias de educación, y a su supervivencia como culturas, ante el avance de proyectos mineros, guerreristas y económicos de todo tipo que todavía pretender vulnerar su derecho a la tierra y a la existencia misma.

## Metodología

La experiencia de desarrollo de una propuesta didáctica para la recuperación de la Cátedra de estudios afrocolombianos, que se cuenta en este documento se gestó a partir de la experiencia de la implementación de la Cátedra de la Paz, desde las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca de 2018 a 2019, y luego desde el Politécnico Grancolombiano entre 2020 y 2021.

Ahora, se sistematiza la experiencia de taller como una estrategia de carácter pedagógica e investigativa, en la que confluyen el aprendizaje y la enseñanza, así como la investigación: “Algunas de estas características muestran la conveniencia de utilizar el taller en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también motivan su implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información en la investigación educativa” (Luna, 2012, p. 13). Es así como, en el diseño del taller, y en su implementación en las

instituciones donde se trabajó con docentes y estudiantes, estuvo implicado el ejercicio investigativo, tanto en el rastreo bibliográfico sobre el lugar de lo afro en la historia y la memoria, como en la indagación y registro de la percepción de los participantes sobre el tema.

El taller como estrategia didáctica, que comprende los elementos básicos de la pedagogía tales como los propósitos de la acción, los sujetos participantes, los recursos, las enseñanzas, la secuencia y la evaluación (Vinueza, 2004), se proyecta como un ejercicio que permite la participación activa de los sujetos, donde se potencia el habla, la escucha y el intercambio de ideas, acerca del tema o problema a abordar —en este caso fue el problema de lo afro en la Escuela—, y donde los saberes y conocimientos se comparten y se reconstruyen a partir de la discusión y el análisis del problema (Burbano y Vargas, 2022).

La estrategia didáctica (Arteaga et al., 2015) está referida a esta construcción de metodologías de trabajo en el aula, al diseño de propuestas de enseñanza -aprendizaje por parte de los maestros que ponen en juego los seis aspectos necesarios para la acción, entre ellos: los propósitos, la evaluación, y fundamentalmente el saber del maestro, por eso, dentro de la propuesta de taller, una actividad previa fue el rastreo de nociones y saberes previos de lo afro en la Escuela.

## Preparación taller

Como se señaló con anterioridad, esta propuesta didáctica para implementar en el aula fue desarrollada desde dos semilleros de investigación: Niñez, conflicto y paz, de la Universidad de Cundinamarca entre 2018 y 2019, y Educación y paz, memoria y territorio de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, entre los años 2019 y 2021. En las reuniones de semillero, y como parte de las discusiones sobre las alternativas que se abrían para las ciencias sociales en las instituciones escolares, producto de la Cátedra de la paz, y la Ley de Enseñanza de la historia, se discutió recuperar otra cátedra en los lugares de donde los semilleros eran practicantes, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Como parte de ese ejercicio de indagación preliminar propio de la estrategia didáctica del taller, los estudiantes se dispusieron a indagar qué tanto conocimiento o reconocimiento, tenía lo afro en las distintas Instituciones en donde ellos estaban, esta etapa de alistamiento de la propuesta se da para el primer semestre de 2018. Para el segundo semestre, luego de haber dialogado con profesoras en ejercicio sobre la posibilidad de adelantar la propuesta, se construye el taller, teniendo como base su articulación con los ejes de la Cátedra de la paz. Las Instituciones base fueron:

- Colegio Acción Comunal - Fusagasugá
- Institución Educativa Municipal Nuevo Horizonte - Fusagasugá
- Institución Educativa Guavio Bajo - Fusagasugá
- Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo - Envigado
- Institución Educativa Técnica Camila Molano - Venadillo
- Institución Educativa San Juan Nepomuceno - Lérida
- Colegio Santo Domingo Sabio - Bogotá

### Propuesta de taller

El taller se denominó\_ ¿Quién tiene la clave? Como se ha señalado, buscaba empezar por hablar de la música, el ritmo y el disfrute de esta, antes que de los conocimientos que hoy tenemos sobre los aportes afro a las sociedades latinoamericanas, luego se establecieron de los 13 temas de la cátedra de la paz, cuáles tenían relación con los temas de la Cátedra de estudios afrocolombianos, y de allí surgió los siguientes ejes:

#### Eje 1: Diversidad y Pluralidad: las riquezas del mundo afro.

1. Se desarrolló un primer momento a partir de un ejercicio kinestésico de búsqueda de la clave en el propio cuerpo, los sonidos, los movimientos, el ritmo y el compás al seguir la propia corporeidad y sonoridad.

2. La clave y el tambor, se abordó la importancia del tambor en la construcción de una clave musical y su origen en las comunidades africanas, como expresión de felicidad, resistencia y alegría, concluyendo que el tambor, la inteligencia musical

y kinestésica del baile, eran parte de la herencia afro al arte y la cultura.

3. La ancestralidad: a partir de exponer la clave en la música salsa se pasó a mostrar a los participantes los diferentes cánticos en donde se evidenciaba las formas en que los dioses negros se habían mimetizado en la religiosidad católica. Se ambientó con canciones como Babalú Ayé, Aguanile, Yo soy Babalú, San Lázaro, Santa Bárbara, Cabo É.

Aquí se apeló a las indagaciones previas de los semilleros sobre música y ancestralidad, a los debates sobre la memoria oral afro, que ya se presentaron en el marco teórico, así como al reconocimiento de la diversidad como riqueza de la humanidad.

#### Eje 2: Memoria Histórica: el legado de los afros a la construcción de nación.

1. Resistencia y memoria negra, en este punto se habló de varias narraciones en las canciones, en los cánticos y alabos afros que cuentan la vida de otros héroes como Benkos Biojó o el Rey Barulé; algunas canciones para ambientar esta parte fueron: De dónde vengo yo, Aunque mi amo me mate a la mina no voy, Mi Buenaventura y Caney, La Rebelión.

2. Se explicó a los participantes la importancia del trabajo negro en la economía y las sociedades americanas, la esclavitud y la explotación de las minas, así como los bogas como elementos que aportaron al desarrollo de la Colonia y luego la República. En este apartado del taller, también se enriqueció con las consultas previas sobre las luchas cimarronas y las luchas actuales por el territorio de las comunidades afro, así como el reconocimiento de sus lugares de residencia actual en Colombia.

#### Eje 3: Protección de las Riquezas de la Nación: los saberes afros en el cuidado y protección de los territorios y el desarrollo sostenible.

1. Se expuso la territorialidad afro y su relación de cuidado de la naturaleza a través de un ejercicio de ubicación en una cartografía.

2. Se finalizó con saberes del mundo afro que pueden servir para proteger el territorio.

## Resultados

La participación de estudiantes del semillero y de los estudiantes y docentes de las Instituciones Escolares impactadas fue importante, se mostraron inquietos y motivados por el tema de la clave, así como por la importancia de la música en las costumbres afro, evidenciando las formas en que en muchas ocasiones en el aula, nunca había tiempo y espacio para la música o el baile y, mucho menos para reconocer a una población específica como las comunidades afro, los estudiantes y los maestros expusieron otros gustos musicales que podrían provenir del mismo origen afro, pero que no se reconocían en el aula como el reguetón.

Además, fue parte de la problematización, poder hablar de campos de las ciencias sociales desde algo como la música, y poder profundizar desde la academia lo que hoy se desconoce en las aulas de clase sobre el mundo afro, los y las maestras manifestaban que no era un tema abordado en las instituciones y que menos desde algo como la música se podía llegar a campos importantes como la religión, las costumbres y las creencias afro.

La implementación del taller también evidenció que la música se convierte en un instrumento epistemológico y pedagógico para reconocer en el aula el mundo afro, porque transmite la memoria oral y las tradiciones negras —incluida sus cosmogonías y su pensamiento ancestral—, y porque recurre al disfrute de la música y del cuerpo que danza, como herramienta didáctica, articulando saberes históricos y filosóficos a la estética y el arte.

También manifestaban estudiantes y docentes, la poca importancia y lugar que se le da a lo étnico, que muchas veces se convierte en una temática más a incluir en el currículo o en las izadas de bandera, o un día especial para hablar, pero se desconocía toda esa historia de lucha y resistencia, siempre se pensaba en lo afro como naturalizando su condición de esclavitud e inferioridad.

## Conclusiones

Evidentemente los colegios han obviado el tema de la interculturalidad en la Escuela, y lo étnico y cultural, siguen siendo invisibles dentro de muchas propuestas formativas, se piensa que es más desde

el folclor, y una idea un tanto idealizada y romántica de las comunidades indígenas y afros, que se trabajan estos aspectos en la Escuela, no hay un real reconocimiento o investigación de lo que implicaría hacer a la escuela verdaderamente diversa culturalmente hablando.

Se mira con cierto desdén lo que pueden ofrecer los saberes afro en la Escuela y se mantienen las prácticas de que lo verdaderamente válido es ese aprendizaje enciclopédico y memorístico de verdades ya preestablecidas en los currículos, que raras veces actualiza, por lo menos en ciencias sociales, lo que ya han venido trabajando académicos sobre la memoria y la historia, así como sobre el territorio y el lugar de las comunidades étnicas en el mismo.

## Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (2001). Bailes de negros. *Desacatos*, (7), 151-156.
- Archila, M. (1999). ¿Es aún posible la búsqueda de la verdad? Notas sobre la (nueva) historia cultural. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (26), 251-285.
- Archila, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (32).
- Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina y Patiño (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos político en contextos de conflicto armado*. CLACSO; Universidad de Manizales, CINDES.
- Antequera, J. D. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia* (Master's thesis).
- Arrivillaga, A. (2010). La punta: un ritmo para festejar la nación garífuna en: *A tres bandas, Mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*. Bicentenario de las independencias. (pp. 131-159) Ministerio de Cultura. Medellín Colombia.
- Arteaga, I. H., Meneses, J. R., y Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*

- (Colombia), 11(1), 73-94. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>
- Burbano Astaiza, V. E., y Vargas Papamija, N. J. (2022). *Estrategia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo en el área de ciencias sociales*. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/5053>
- Cárdenas Romero, J. F. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la paz. *Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política*, 11(1), 103-127.
- Carpentier, A. (2010). *El reino de este mundo*. Editorial Andrés Bello.
- Cataldo Sanguinetti, G. (2007). *El esplendor de la idea: belleza y apariencia en Hegel*. [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/14725/musica\\_cataldo\\_FH\\_2012.pdf](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/14725/musica_cataldo_FH_2012.pdf)
- Celina y Reutilio (2022). Canción San Lázaro - Celina & Reutilio - Serie Cuba Libre: La Bodeguita del Medio. [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=owOetHpXtaM>
- 214 De Friedemann, N. S., y Arocha, J. (1988). *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Planeta.
- De la Fuente J. A. A. (2006). Ecué, Changó y Yemayá. Ensayos sobre la subreligión de los afro-cubanos. 'Ilu, *Revista de Ciencias de las Religiones*, 11, 348.
- Estrada, J. (1982). Raíces y tradición en la música Nueva de México y de América Latina. *Latin American Music Review*, 188-206.
- Firmino, E. (2010). *Elementos espectaculares del Candomblé de Brasil – una mirada sobre los signos estéticos, sus significados y sus desdoblamientos*. [https://www.academia.edu/15664053/Elementos\\_espectaculares\\_del\\_Candombl%C3%A9\\_de\\_Brasil\\_una\\_mirada\\_sobre\\_los\\_signos\\_est%C3%A9ticos\\_sus\\_significados\\_y\\_sus\\_desdoblamientos](https://www.academia.edu/15664053/Elementos_espectaculares_del_Candombl%C3%A9_de_Brasil_una_mirada_sobre_los_signos_est%C3%A9ticos_sus_significados_y_sus_desdoblamientos).
- García, M. (2009). La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. *Historia Caribe*, 5(15).
- Nascimento dos Santos, D. (2016). En la huella de Changó se reescribe la historia: representación y relectura en la narrativa latinoamericana contemporánea. *Letras*, 87(125), 93-103.
- Fisas, V. (2010). *El proceso de paz en Colombia. Quaderns de construcció de Pau*, 17, 1-17.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Ediciones Morata.
- Freja De la Hoz, A. F. (2016). Discursos y narrativas orales afrocolombianas en la construcción de medios alternativos de comunicación en Tumaco: el caso del blog “El Decimarrón”. *Comunicación, Cultura Y Política*, 4(1), 61-78. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/1296>
- Fuertes, M. S. (1853). *Música árabe-española*. J. Oliveres, SM.
- Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: relato desde las víctimas. *Pensamiento Psicológico*, 2(6).
- Gutiérrez, A. (2012). Negociaciones de paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del arte. *Estudios políticos*, (40).
- Halbwachs, M., y Díaz, A. L. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis*, (69), 209-219. [https://www.jstor.org/stable/40183784#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40183784#metadata_info_tab_contents)
- Ibagon N. J. (2015). *La Cátedra de estudios afrocolombianos, tensiones y limitantes*. Plumilla Educativa. Universidad de Manizales. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920327.pdf>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jiménez, D. (2011). Afrocolombianidad y educación: genealogía de un discurso educativo. *Pedagogía y saberes*, (34), 87-103.
- Jiménez, M., Lleras, J., y Nieto, A. M. (2010). *La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia*.
- Lavoe, H. (2022). Canción Para Ochun y Yemaya. [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=p89YhYCaXG0>
- Lienhard, M. (2004). Huellas del pasado remoto en las tradiciones orales indígenas y afroamericanas. América. *Cahiers du CRIC-CAL*, 31(1), 9-17. [https://www.persee.fr/doc/ameri\\_0982-9237\\_2004\\_num\\_31\\_1\\_1638](https://www.persee.fr/doc/ameri_0982-9237_2004_num_31_1_1638)
- López De Mesa, L. (1934). *De cómo se ha formado la nación colombiana*. Librería Colombiana.

- Luna, M. E. R. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, 13-43.
- McFarlane, A. (2018). Cimarrones y palenques en Colombia: siglo XVIII. *Historia y espacio*, (14), 53-78.
- Melo, J. O. (1999). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. *Revista de Estudios Sociales*, (4).
- Melo, J. O. (2006). *El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta. Colombia es un tema*. [http://www.jorgeorlandomelo.com/texto\\_en\\_la\\_escuela.htm](http://www.jorgeorlandomelo.com/texto_en_la_escuela.htm).
- Moreno, J. A. M., y Villada, M. D. P. P. (2014). Tradición oral afro y prácticas educativas en la Vereda el Guamal, Supía (Caldas). *Textos y sentidos*, (9), 147-175. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/419>
- Naranjo Orovio, C. (2021). Los márgenes de la esclavitud: resistencia, control y abolición en el Caribe y América Latina. *Los márgenes de la esclavitud*, 1-354.
- MEN (1998). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82805.html>
- MEN (2013). *Ley de Convivencia escolar*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)
- MEN (2014). *Ley 1732 Cátedra de la Paz*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313#:~:text=La%20C%C3%A1tedra%20de%20la%20Paz%20tendr%C3%A1%20como%20objetivo%20crear%20y,de%20vida%20de%20la%20poblaci%C3%B3n>.
- Montaño Serna, M. (2019). *La nueva historia de Colombia según los manuales escolares (1977-2000)*. Universidad del Valle. <http://hdl.handle.net/10893/15017>
- Ochoa, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización* (Vol. 26). Grupo Editorial Norma.
- Ray, R. y Cruz, B., (2022). Yo soy Babalú [Canción]. <https://www.musixmatch.com/es/letras/Richie-Ray-feat-Bobby-Cruz-2/Yo-Soy-Babalú>
- Sierra Díaz, D. C. (2016). El Muntu: la diáspora del pensamiento filosófico africano en Changó, el gran putas de Manuel Zapata Olivella. *La Palabra*, (29), 23-44. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-85302016000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-85302016000200002)
- Shifres, F. (2007). La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas. *In Música y Bienestar Humano*. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Vargas Castro, E. G. (2017). *Lo afro y lo negro en Colombia: genealogía del texto escolar 1991-2008*.
- Vinueza, A. (2004). *Desarrollo del Pensamiento en Pedagogía*. <http://www.mailxmail.com/curso-desarrollo-pensamiento-pedagogia/hexagonoevaluacion>.
- Zapata, M (2010). *Chango el Gran Putas*. Editorial Bogotá y Ministerio de Cultura.





# Concepciones de estudiantes de básica primaria sobre diversidad cultural\*

## Conceptions of primary school students on cultural diversity

Leidy Posada Torres<sup>1</sup>, Estefanía Flórez Villada<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Posada, T. L., Flórez, V. E. (2022). Concepciones de estudiantes de básica primaria sobre diversidad cultural. *Infancias Imágenes*, 21(2), 216-229 DOI: 10.14483/16579089.15447

**Recibido:** 15-julio-2022 / **Aprobado:** 29-diciembre-2022

### Resumen

Este artículo se centra en develar las concepciones de diversidad cultural que poseen los estudiantes de grado segundo de una institución educativa pública de la ciudad de Dosquebradas, Risaralda. Esta investigación se lleva a cabo desde un enfoque hermenéutico, cuya estrategia es el estudio de caso simple. Para la recolección de la información se utilizan técnicas e instrumentos como el cuestionario, la observación participante, el diario de campo, el análisis documental y la grabación de audio y video. El análisis de la información se realiza mediante el análisis de frecuencia, la codificación teórica y la triangulación mixta. Los hallazgos permiten concluir que los estudiantes tienen concepciones tanto explícitas como implícitas que orientan su actuar y decir en los espacios escolares respecto a características de la diversidad cultural como sexo, lenguaje, ideología y etnia.

**Palabras clave:** didáctica, ciencias sociales, diversidad cultural, investigación cualitativa, problemas sociales, unidad didáctica, básica primaria.

### Abstract

This article focuses on developing the conceptions of cultural diversity that second grade students of a public educational institution in the city of Dosquebradas, Risaralda. This research is carried out from a hermeneutical approach, whose strategy is the simple case study. Techniques and instruments such as the questionnaire, participant observation, field diary, documentary analysis and audio and video recording are used to collect the information. The analysis of the information is carried out through frequency analysis, theoretical coding and mixed triangulation. The findings allowed to conclude that students have both explicit and implicit conceptions that guide their actions and say in school spaces regarding the characteristics of cultural diversity such as sex, language, ideology and ethnicity.

**Keywords:** didactics, social sciences, cultural diversity, qualitative research, socially relevant problems, didactic unit, primary school.

\* Este artículo se elabora con base en los resultados de la investigación titulada "Concepciones de diversidad cultural en estudiantes de grado segundo de básica primaria", iniciada en julio de 2017 y finalizada en febrero de 2020, que se presentó con el fin de optar al título de Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia.

<sup>1</sup> Docente, Secretaría de Educación de Risaralda. Magíster en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. [ORCID:0000-0002-0579-8731 lyposada@utp.edu.co](mailto:lyposada@utp.edu.co)

<sup>2</sup> Docente, Secretaría de Educación de Dosquebradas, Risaralda. Magíster en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. [ORCID: 0000-0002-2146-1784 efv\\_stefa@utp.edu.co](mailto:efv_stefa@utp.edu.co)



## Introducción

Alrededor del mundo son cada vez más evidentes las situaciones que afectan a la humanidad. La desigualdad en la distribución de los recursos, la pobreza y la discriminación a grupos minoritarios, son algunos ejemplos de estas situaciones. Este panorama, exige a los diversos campos de conocimiento generar nuevas dinámicas que respondan a las necesidades y retos que afloran en la sociedad. La educación, como principal promotor de transformación social y lucha contra las desigualdades, cumple un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse y actuar en un medio cada vez más diverso de manera que promueva “la cohesión social y la coexistencia pacífica”. (UNESCO, 2006, p. 8)

Ante este contexto, la enseñanza de las ciencias sociales debe atender a los cambios y transformaciones que se presentan en la sociedad, ya que no se trata de aprender contenidos y asignaturas desligadas de la realidad, sino de promover en los estudiantes “la reflexión, la interpretación y el análisis de los problemas sociales para intervenir y participar democráticamente en la vida de su comunidad”. (Martínez, 2017, p. 29)

Sin embargo, este objetivo no parece reflejarse en el quehacer de las instituciones, donde las prácticas educativas están permeadas por la dificultad de vincular las prácticas pedagógicas con la participación ciudadana. Al respecto, Ruíz (2018) menciona que la escuela ha homogeneizado los procesos de formación, lo que ha generado “el desconocimiento de particularidades, necesidades y demandas del contexto” (p.4), situación que dificulta la transferencia de los saberes escolares a la realidad vivida de cada estudiante.

Adicionalmente, estudios como los de Sansó, et al., (2016) señalan que los grupos socialmente diversos siguen enfrentándose a la pretensión de ser unificados bajo el modelo de valores universales, en la que las culturas dominantes buscan homogeneizar las costumbres, dialectos y actividades propias de culturas minoritarias presentes en los espacios de enseñanza y aprendizaje, y cuando se resisten a ello, deben afrontar actitudes excluyentes y marginadoras.

En el ámbito educativo, la lectura y análisis de distintas investigaciones arrojan que, en las instituciones educativas, la diversidad no ha sido trabajada desde un campo de conocimiento escolar específico, sino desde un enfoque para la inclusión, desconociendo que este es un concepto social clave a desarrollar desde la didáctica de las ciencias sociales (Casas, 1999, Morillo, 2014; Silva y Barrera, 2014; Paredes, et al., 2015; Ortiz y Vargas, 2015; y Velásquez, 2016).

El panorama anterior se refleja en el municipio de Dosquebradas que, al ser una ciudad industrial, alberga población pluricultural y pluriétnica, donde confluyen saberes, lenguajes y costumbres que configuran las dinámicas sociales de la región, lo cual crea la necesidad de planear, ejecutar y evaluar acciones que permitan atender a la diversidad presente en la localidad. Sin embargo, en la lectura del Plan Decenal Departamental de Risaralda (2013) y del Plan de Desarrollo Municipal de Dosquebradas (2016) se evidencia que únicamente la Secretaría de Desarrollo Social y Político participa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, y las Secretarías de Cultura y de Educación de Dosquebradas sólo están involucradas en la caracterización de la población, pero están desvinculadas de la elaboración de orientaciones que promuevan un intercambio cultural entre las diferentes comunidades.

Lo anterior, refleja la situación actual del municipio. Según el programa Radial de RCN (2015) en los últimos años, diferentes grupos culturales han abandonado la ciudad como consecuencia de los prejuicios y actitudes de rechazo y discriminación a las que se enfrentan.

El poco cuidado que desde las políticas gubernamentales se pone a un tema como la diversidad, puede incidir en los bajos resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas Saber Pro del año 2015 en competencias ciudadanas, específicamente los ítems relacionados con la actitud hacia la diversidad (ver tabla 1).

**Tabla 1**

Porcentaje de estudiantes en la entidad territorial certificada según su percepción sobre aspectos relacionados con la inclusión y la diversidad

Actitudes hacia la diversidad	Porcentaje estimado de estudiantes
Estoy en desacuerdo con que en mi colegio saquen a los homosexuales	86%
Estoy en desacuerdo con que en los colegios saquen a los profesores ho-mo-sexuales	76%
Me gustaría que mi colegio recibiera a estudiantes de otras zonas del país	90%
Me gustaría ser amigo(a) de estudiantes de otras zonas del país	90%

diversidad cultural en estudiantes de básica primaria sigue presentando vacíos.

### La discriminación como problema social relevante y como medio de aproximación a las concepciones de diversidad cultural

Los Problemas Sociales Relevantes (PSR), llamados también conflictos sociales candentes (López, 2011), surgen bajo la necesidad de apoyar la formación de conocimientos, habilidades y actitudes propias de las ciencias sociales, a partir del acercamiento a los problemas de su entorno (Pagés y Santisteban, 2011). Como afirma Santisteban (2019), los PSR permiten relacionar la escuela con la vida.

Los PSR se denominan Problemas porque son “asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (López, 2011, p. 3), se denominan Sociales al abordar situaciones que permean al ámbito social, histórico y cultural; y adquiere la noción de Relevante al ser situaciones que se presentan en los contextos cercanos y son capaces de suscitar el interés debido al alto nivel de conexión que los estudiantes pueden establecer con ellos.

El abordaje de PSR en las clases de ciencias sociales se configura en una estrategia que sirve, en primer lugar, para adquirir “conocimientos específicos de historia, geografía y otras ciencias sociales” (López, 2011, p. 9), y por otro lado para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, que potencia, entre otros aspectos, el respeto por la diferencia y la diversidad; además, fomenta habilidades sociales y cognitivas que permiten a los estudiantes hacer uso de sus conocimientos para enfrentar las desigualdades presentes en el entorno social, en los niveles micro, meso y macro. Según Cubillos (2018) y Santisteban (2019) uno de los problemas y desigualdades que aquejan el mundo actual es la discriminación.

Como afirman Margulis y Urresti (1999) la discriminación es conocida por todos los seres humanos, pero no es asumida como proceso que deba examinarse y, por ende, ser combatido. Según los autores, la discriminación aparece en toda clase

De lo anterior se deduce que entre el 10% y el 24% de los estudiantes de las instituciones educativas de Dosquebradas, están de acuerdo con actos discriminatorios hacia personas con orientaciones no heterosexuales, o provenientes de otras culturas. Además, la mayoría de estudiantes que participaron en la prueba afirman “sentirse mal” (ICFES, 2016) ante circunstancias de rechazo por características de aspecto físico o condición socioeconómica.

Molina y Utges (2011) afirman que para comprender un fenómeno como la diversidad es necesario conocer las concepciones que tienen los actores que intervienen en él. Adicionalmente, Molina y Utges (2011) y, Barrero y Rosero (2018) destacan que la diversidad cultural es un concepto que ha tomado relevancia en los últimos años, pero que ha sido poco abordado desde el sector educativo.

Al momento de indagar por las concepciones de los estudiantes de básica primaria, el panorama investigativo es escaso. Shultz (2018) por ejemplo, investiga sobre las concepciones de diversidad cultural que poseen los jóvenes universitarios respecto a diversas categorías como homosexualidad, minorías étnicas, y discriminación. Adicionalmente, Sanvicén, et al., (2017) indagan por las concepciones de diversidad presentes en los estudiantes de secundaria. Ambos concluyen que los grupos con diferencias en la orientación sexual, religión y política poseen índices de aceptación bajos y se constituyen como grupos discriminados. No obstante, el panorama investigativo sobre concepciones de

de mensajes sociales a tal punto que permean la acción; además, mencionan que “tiene fuerte influencia en nuestra cultura y relaciones sociales: interviene en el lenguaje, los itinerarios urbanos, las localizaciones espaciales, la comunicación social y las relaciones en las escuelas” (Margulis y Urresti, 1999, p. 10).

Como posición contraria a la discriminación está la aceptación a la diversidad, para este caso, diversidad cultural, la cual abarca la pluralidad de comunidades y grupos humanos que coexisten en el mundo; es decir, los reagrupamientos que poseen identidad y personalidad propias según los elementos particulares que las definen (idioma, religión, etnia, historia, economía, etc.). La diversidad cultural desde una mirada más amplia, abarca también el pluralismo de puntos de vista y de ideas que permiten las interacciones al interior y entre los grupos sociales.

Es por ello que la UNESCO reconoce la diversidad cultural como “el patrimonio común de la humanidad que debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. (UNESCO, 2002, p. 3)

#### • Dimensiones de la diversidad cultural

Dietz (2013) propone abordar la diversidad en el ámbito escolar desde tres dimensiones que permiten realizar un análisis multidimensional de las identidades y diversidades: igualdad- desigualdad, identidad-alteridad, y homogeneidad-heterogeneidad.

Desigualdad-Igualdad. Aguado, et al., (1999) afirman que los ámbitos escolares son pensados para personas con un “Determinado patrón de referencia” (p. 472). Estos ámbitos conllevan a la legitimación de las desigualdades sociales entre los miembros de una comunidad educativa que no reconocen ni valoran las diferencias culturales. Frente a tal situación, las prácticas escolares tienen la importante tarea de crear condiciones equitativas basadas en el reconocimiento de las potencialidades y diferencias de cada persona. En palabras de Aguado, et al., (1999) “Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes” (p. 472).

Identidad-Alteridad. La identidad según Seidman (2015) se encarga de consolidar aquellos

rasgos físicos, psicológicos y biológicos que configuran la particularidad de un individuo, fundamentándose en el pasado y cambiando a lo largo de la existencia. Adicionalmente, este proceso de construcción de identidad se consolida a partir de una dialéctica constante con los “otros” para determinar las semejanzas y las diferencias con los demás individuos. La alteridad, según Santamaría (citado en Taub, 2008), es una realidad relativa y relacional que depende de las condiciones sociohistóricas y situacionales en que se encuentre el individuo.

Homogeneidad-Heterogeneidad. Al hablar de homogeneidad se vincula a la idea de “similitudes entre los individuos” en formas de actuar, pensar y aprender. Por otro lado, el término heterogeneidad en educación, aparece asociada al término “Diversidad” cuyo objetivo es atender y dar respuesta a las peculiaridades específicas de los individuos y grupos sociales (Salmerón, 2009). La UNESCO (2005) añade que la heterogeneidad se configura como una característica esencial de la cultura, la cual aporta sentido y significado al término en tanto que “las culturas cambian conforme los seres que las componen van cambiando, mutando, transformándose, diferenciándose...” (p. 14).

#### • Características de la diversidad cultural

Como afirma la UNESCO (2005) la diversidad cultural se manifiesta en la diversidad étnica, sexual, lingüística, religiosa, en formas en la organización social, en las costumbres como manejo de la tierra, selección de los cultivos, y dieta; y en las formas de expresión como el arte y la música. Para efectos de este estudio se abordarán conceptualmente los tópicos etnia, sexo, lenguaje e ideología.

La etnia se configura como un elemento que va más allá del color de piel al considerar aspectos visibles que diferencian a un grupo humano de otro, tales como la lengua, las costumbres, los rasgos físicos (UNESCO, 2005, p. 36), y que generalmente están asociados a grupos que representan a las minorías culturales. En este concepto surge la identidad étnica al considerar que cada grupo obedece a unas características sociales y geográficas determinadas, que configuran su modo de ser y actuar.

El lenguaje se constituye como un sistema complejo de expresión y transmisión cultural, que

posibilita al ser humano aprender, conocer y comunicar su mundo y su cultura. Como afirman Vergara y Ríos (2010) “El lenguaje no nace con el sujeto que lo adquiere, ya está conformado y lleva la experiencia de los otros, del mundo y la historia”. (p.70)

Respecto a la característica sexo, la Unicef manifiesta que es un concepto biológico que apunta a diferencias fenotípicas como los cromosomas, los órganos genitales externos y las hormonas, y el concepto de género se refiere a las ideas y representaciones sociales que la sociedad ha establecido como propio o común para cada sexo (Lamas, 2000; Mejía, 2015).

La UNESCO (2005), afirma que el sexo y la orientación de género siguen presentando actitudes y actos de discriminación. Por eso hace un llamado a planificar, ejecutar y evaluar políticas que promuevan el reconocimiento y valoración de la diversidad sexual, estudiando aspectos como la igualdad o desigualdad entre sexos, punto de desequilibrio que es común a la mayoría de países (UNESCO, 2005).

El último concepto se denomina ideología, y según la Real Academia Española se refiere al “conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época” (RAE, 2018). En él confluyen los aspectos religiosos, políticos, costumbres y manifestaciones artísticas. La ideología, según lo afirma la UNESCO (2005) configura las formas de pensar y de actuar de un determinado grupo social y cultural, basándose en ideas que han sido socialmente construidas y culturalmente aceptadas.

## Concepciones

Las experiencias vividas en los procesos individuales e interacciones sociales e incluso educativas, hacen que cada individuo elabore y estructure sus saberes; sin embargo, esto no sucede en periodos cortos de tiempo, sino que se cimientan a lo largo de toda la vida y continuamente se transforman, esto es entonces lo que se conoce como concepción. En palabras de Giordan (1996), las concepciones se definen como “producciones originales o mejor, como un universo de significados construidos por el que aprende, en el que se ponen en juego saberes acumulados, más o menos estructurados,

próximos o alejados del conocimiento científico que les sirve de referencia”. (p. 9)

Pozo, et al., (2006), añade que las concepciones pueden funcionar como teorías explícitas e implícitas que guían los pensamientos y actuaciones de las personas. Las teorías implícitas son generalmente arraigadas y poco reflexivas, y se caracterizan por tener prioridad funcional ante los diferentes procesos que exigen una actuación inmediata. Por el contrario, las teorías explícitas tiene un origen consciente que se adquiere a través del aprendizaje formal o académico, y a través de la reflexión de ese saber adquirido. Es por ello que las concepciones explícitas se expresan a través del decir, caso contrario a las concepciones implícitas que se manifiestan a través del hacer.

## Metodología

Esta investigación se realiza con 20 niños y 12 niñas de grado segundo cuyas edades oscilan entre los siete y nueve años, pertenecientes a una institución pública de Dosquebradas, en la que convergen poblaciones de los estratos 2, 3 y 4.

Se aborda como estrategia de investigación el estudio de caso, debido a que permite un acercamiento a los fenómenos de la vida cotidiana de manera holística, permitiendo hacer un análisis exhaustivo y profundo de un fenómeno teniendo en cuenta el contexto en el que se genera (Arbeláez, et al., 2015; Yin, 2009).

Para tal fin, el procedimiento se divide en tres momentos:

**1. Antes de la práctica educativa:** se elabora y se aplica un cuestionario con el fin de indagar por las concepciones explícitas de los estudiantes de grado segundo sobre diversidad cultural. El cuestionario consta de ocho preguntas tipo escala Likert con tres opciones de respuesta: siempre, a veces y nunca (Bizquerra, 2009; Hernández, et al., 2014). Adicionalmente, se construye la unidad didáctica a partir de un caso de discriminación cultural, y se elabora un consentimiento informado que se firma por los acudientes de los estudiantes con el fin de aprobar la participación voluntaria de cada uno de ellos en la investigación.

**2. Durante la práctica educativa:** Se observa la práctica educativa de una de las docentes investigadoras, lo que en palabras de Sandoval (2002) se constituye una observación participante. De acuerdo con el autor esta técnica permite al investigador “realizar su tarea desde adentro de las realidades humanas que pretenden abordar” (p. 140). La práctica observada corresponde al desarrollo de una unidad didáctica sobre la diversidad cultural. Para registrar los acontecimientos que surgieron durante el desarrollo de la práctica educativa, se utilizó la grabación de audio y video (Hernández, et al., 2014), apoyada por las impresiones que se registraron en el diario de campo.

**3. Después de la práctica educativa:** Una vez ejecutada la práctica educativa, se organiza el corpus documental como paso preliminar y esencial al análisis de la información, el cual comprende 3 momentos:

Primer momento, análisis de cuestionarios: La información obtenida mediante los cuestionarios se sistematiza en un cuadro de tres filas por tres columnas, en las que se agrupan las respuestas de los estudiantes según la dimensión y según la respuesta. Luego, se analiza la tendencia de las respuestas de los estudiantes mediante un análisis de frecuencia.

Segundo momento, análisis de la información que surgió durante la práctica educativa: para analizar la información recolectada durante la práctica educativa, se realiza la transcripción de los videos correspondientes a cada sesión. A este material se le realiza un proceso de codificación teórica que consta de tres momentos: “codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva” (Flick, 2012, p, 181).

Tercer momento, triangulación de la información: para el tercer momento se llevó a cabo el análisis y contrastación de la información a partir de la triangulación mixta (Flick, 2012), , según Sabariego, et al., (2009), consiste en “contrastar informaciones a partir de diversas fuentes” (p. 282). Para este caso, se realiza un ejercicio de triangulación a partir de las concepciones identificadas antes de la práctica educativa (mediante el análisis de los cuestionarios), las concepciones identificadas durante la

práctica educativa (mediante el análisis del decir y el hacer de los estudiantes, y las producciones de estos) y la teoría.

## Resultados

El análisis de la información se lleva a cabo mediante un proceso reflexivo, y está conformado por tres momentos que corresponden a cada objetivo específico. En este sentido, en el primer apartado de los resultados se presentan las concepciones de diversidad de los estudiantes, que emergen a partir de la aplicación del cuestionario.

El segundo apartado se ocupa de identificar las concepciones de diversidad que emergen a partir de una práctica educativa. En el tercer y último momento, se presentan los resultados de la triangulación mixta, que permiten identificar cuáles son las semejanzas y las diferencias entre las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa.

### • Concepciones de diversidad cultural identificadas antes de una práctica educativa

En la tabla 2 se presenta la sistematización de las respuestas de los estudiantes a cada una de las preguntas del cuestionario, el cual se elaboró con base en las dimensiones de la diversidad cultural que esboza Dietz (2013). Según la conceptualización teórica, se formularon de 2 a 3 preguntas por cada dimensión, con el fin de obtener información desde diferentes consignas.

Con base en el análisis descriptivo que se realiza a cada pregunta, se evidencia que:

- Las concepciones de diversidad cultural que se identifican sobre la dimensión identidad-alteridad son alusivas a que el color de piel o la forma de hablar del otro constituyen elementos que generan problemas o incomodidad entre la población.
- Las concepciones de diversidad que emergen sobre la dimensión homogeneidad-heterogeneidad aluden a que la religión, el color de piel y el sexo son aspectos que presentan mayor aceptación al momento de interactuar con otros; es decir, se acercan más a la aceptación de la heterogeneidad entre los individuos.
- Las concepciones sobre la dimensión igualdad-desigualdad distan de las concepciones

Tabla 2.

Resultados obtenidos en el cuestionario sobre diversidad.

	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca	Totales
Identidad-alteridad	En el barrio Santa Isabel algunos vecinos tienen problemas. Crees que estos problemas se deben a sus costumbres, religiones, o diferencias.	28%	52%	21%	100%
	Si te encuentras en Santa Isabel con un niño o niña de color de piel diferente a la tuya, realiza un gesto extraño o expresa palabras desconocidas para ti, te sentirías ofendido.	45%	34%	21%	100%
	Si te invitaran a jugar los niños del barrio, preferirías que tu equipo estuviera formado por niñas o niños que tengan tu mismo color de piel o que sean de tu mismo sexo.	28%	31%	41%	100%
Homogeneidad heterogeneidad	En Santa Isabel viven muchas personas, te juntarías con personas de otros grupos, religiones, o que hablen distinto a ti.	59%	17%	24%	100%
	Cuando llegan personas de otros lugares a tu barrio, preguntas sobre sus costumbres, formas de hablar, o de vestir para juntarte con ellos.	34%	31%	34%	100%
Igualdad-desigualdad	Si vas caminando por el barrio Santa Isabel y te encuentras un niño en problemas, lo ayudarías sin importar el color de su piel, su aspecto, religión o el lugar de donde vienen.	62%	24%	14%	100%
	Si fueras el líder del barrio Santa Isabel, permitirías que personas distintas a ti vivieran ahí.	55%	28%	17%	100%
	Al momento de juntarte con otros, te fijas en la forma en la que visten, hablan, el lugar donde viven o si es niño o niña.	24%	34%	41%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios.

identificadas en las dos dimensiones anteriores. Mientras que en las dimensiones identidad-alteridad y homogeneidad-heterogeneidad se evidencia rechazo a la interacción por condición socioeconómica, en esta dimensión a los niños no parece importarles el color de piel, la forma de hablar, el lugar de dónde viene o el nivel socioeconómico para ayudarlos o interactuar con ellos.

En síntesis, el mayor porcentaje de estudiantes expresan en el cuestionario que el color de piel, sexo, forma de hablar, forma de vestir o lugar

donde viven las personas no se configuran como aspectos que generen rechazo o discriminación hacia las personas, por el contrario, genera aceptación de la diversidad y apertura para la interacción.

#### • Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa

Con el fin de promover situaciones idóneas en las que emergieran las concepciones de los estudiantes sobre diversidad cultural, se formula, se aplica y se evalúa una unidad didáctica en el grado segundo (ver tabla 3).

**Tabla 3.**  
Síntesis de la Unidad Didáctica.

Elaboración del estudio de caso	Se crea una situación problema cuya protagonista es una niña llamada Sofía que proviene de la ciudad de Cali y se muda a Dosquebradas, enfrentándose a burlas por su color de piel y su manera de pensar y actuar. Este caso se elabora a raíz de los problemas reales que se observaron en el aula de grado segundo, en donde algunos compañeros discriminan a un estudiante por su color de piel y forma de actuar.
Estructura del trabajo	A partir de la comprensión del caso por parte de los estudiantes, se estructuran una serie de preguntas problematizadoras que orientan el trabajo por cada sesión: ¿Qué sucede con Sofía? (sesión 1), ¿Qué te hace diverso? (sesión 2), ¿Cuáles son nuestras diferentes y nuestras semejantes? (sesión 3) ¿Cuáles son las razones por las que las personas cambian de ciudad? (sesión 4), ¿En qué se parecen nuestras comunidades? (sesión 5), ¿Cómo podemos ayudar a Sofía? (sesión 6). En la última sesión los niños dan respuesta al caso de Sofía, a partir de las reflexiones generadas durante las sesiones.
Trabajo a partir de la interacción dialógica	Con el fin de facilitar el diálogo y la comprensión de la realidad y del caso, se organiza un trabajo colaborativo de discusión y solución en pequeño y gran grupo, generando así debates, puestas en común y reflexión individual a partir de los temas abordados en cada sesión.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios.

Durante la implementación de la unidad didáctica surgieron concepciones asociadas al decir (manifestaciones verbales o escritas sobre la diversidad) y concepciones orientadas al hacer (aquello que los estudiantes manifiestan en situaciones de interacción). Desde el decir, los estudiantes reconocieron las semejanzas y diferencias que existen entre ellos y con otras personas. Este reconocimiento abarca lo biológico (sexo, rasgos físicos y necesidades básicas) y lo social (composición familiar, creencias religiosas e intelecto). Adicionalmente, propusieron soluciones ante situaciones de discriminación que afrontaron algunos de los personajes de la unidad didáctica, encaminadas a invisibilizar al agresor, acudir a figuras de autoridad o cambiarse de escuela. Sin embargo, desde el hacer, los estudiantes mostraron algunas contrariedades frente a la categoría del decir, ya que, durante la práctica educativa, realizaron acciones de discriminación por aspectos físicos de algunos compañeros y por la

preferencia de género en determinadas actividades académicas y deportivas. En la figura 1, se sintetizan los resultados de la codificación teórica.

### Concepciones de diversidad cultural identificadas en los estudiantes de grado segundo

Con la información recolectada antes y durante la práctica educativa se realiza un proceso de triangulación de los datos, con apoyo de las producciones de los estudiantes y con la teoría, identificando así, las concepciones comunes y diferentes entre los dos momentos mencionados (Sandoval, 2002, Flick, 2012; Sabariego, et al., 2009).

El resultado del proceso de triangulación se condensa en la figura 2, en el que se identifican diversos tipos de concepciones que se explican a continuación.

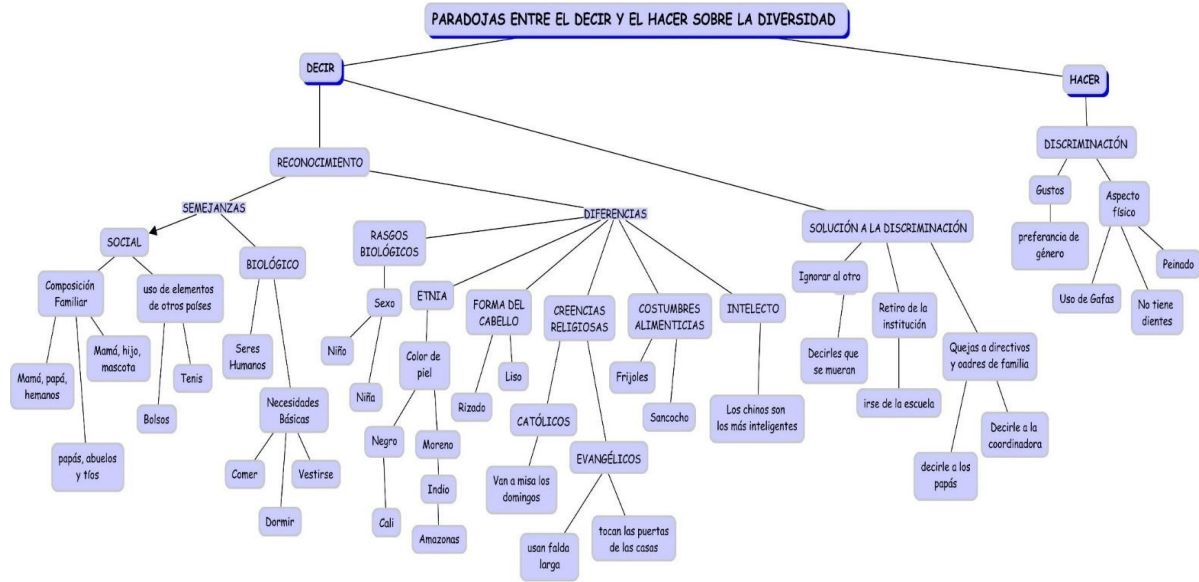


Figura 1. Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa

Fuente: elaboración propia a partir del corpus documental

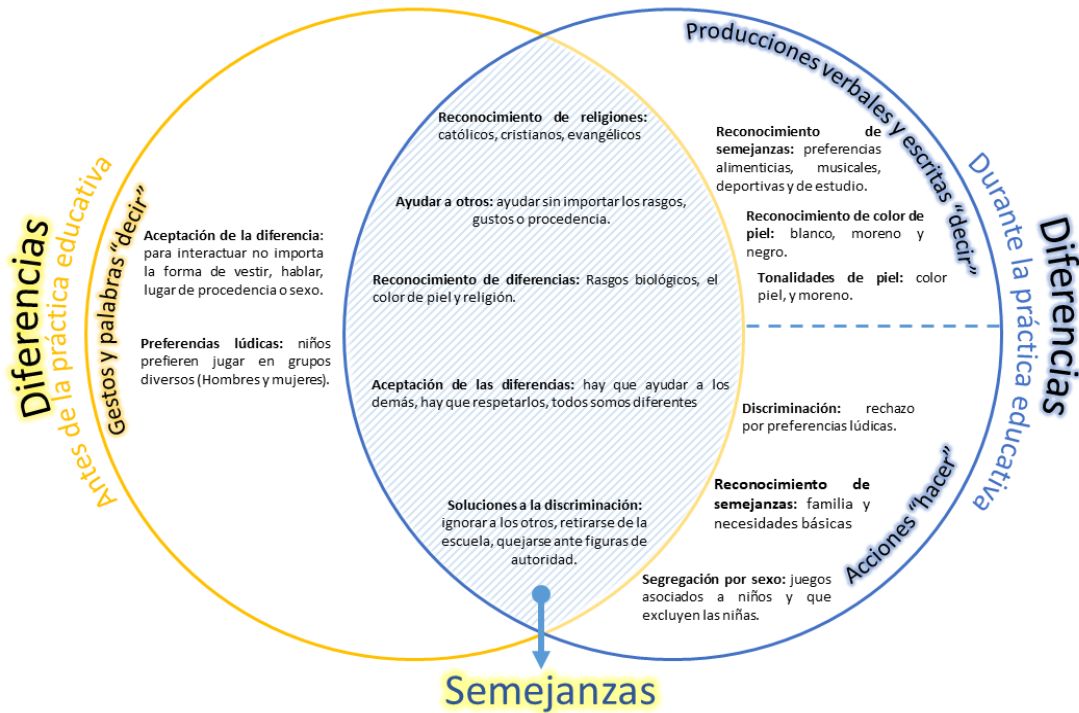


Figura 2. Semejanzas y diferencias de las concepciones identificadas antes y durante la práctica educativa.

Fuente: elaboración propia.



### Semejanzas entre las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa

Las concepciones de diversidad cultural que emergen de los estudiantes y que fueron comunes antes y durante la práctica educativa se refieren al reconocimiento de creencias religiosas, reconocimiento de diferencias, soluciones a la discriminación y solidaridad.

En síntesis, es posible evidenciar que los estudiantes de grado segundo perciben semejanzas en aspectos culturales que van más allá de lo biológico o lo físico, al considerar que tanto los gustos musicales como las preferencias religiosas, hacen parte de la identidad de las personas y las comunidades.

Adicionalmente, los estudiantes no se conforman sólo con la descripción de estos rasgos, sino que son capaces de adquirir posturas empáticas y solidarias ante situaciones donde las demás personas requieren ayuda.

### Diferencias entre las concepciones que emergen antes y durante la práctica educativa

Las concepciones que emergen en los estudiantes de grado segundo y que presentaron diferencias antes y durante la práctica educativa se refieren a reconocimiento de color de piel, segregación por sexo, reconocimiento de semejanzas entre las personas, y aceptación de la diferencia y discriminación.

En esencia, el análisis de los datos muestra que los estudiantes aceptan que las personas poseen disimilitudes tanto biológicas como sociales y que ello no configura un factor de exclusión, por el contrario, ellos expresan verbalmente que ayudarían a los otros, a pesar de estas diferencias. Además, ante situaciones de discriminación, los estudiantes proponen soluciones basadas en la evitación, el castigo y el reconocimiento a la diversidad.

Adicionalmente, los estudiantes efectuaron acciones que promovieron la segregación del género femenino ante las actividades lúdicas, por lo que la categoría sexo se configura como factor de discriminación para la población participante en el estudio.

Por último, se evidencian situaciones donde emergen los estereotipos que poseen los estudiantes frente a las creencias religiosas y el color de piel. Si bien, estos pensamientos son el reflejo de

las creencias socialmente aceptadas, no se constituyen como un elemento para que estos actúen a favor de la discriminación.

### Conclusiones

El desarrollo de la propuesta investigativa permite formular una serie de conclusiones respecto a las concepciones de diversidad de los estudiantes y la enseñanza de la diversidad cultural en el campo de las ciencias sociales.

Mediante el análisis de la información que se obtuvo **antes de la práctica educativa** es posible concluir que al momento de interactuar los estudiantes no dan importancia al color de piel, sexo, forma de vestirse o lugar donde viven las demás personas. Es decir, se manifiesta una concepción explícita acerca de la diversidad cultural como algo natural. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes evitan interactuar con personas que presenten manifestaciones lingüísticas diferentes en aspectos como el acento, las palabras o los gestos.

**Durante la práctica educativa** se evidencian concepciones explícitas e implícitas de los estudiantes que son contradictorias entre sí. En el decir, los estudiantes reconocen sus semejanzas y diferencias con otros seres humanos y proponen soluciones ante situaciones de discriminación. No obstante, en el hacer, los estudiantes rechazan y segregan a las niñas por tener formas de pensar y de actuar culturalmente no aceptadas en sus contextos, por lo que la categoría sexo es objeto de discriminación.

Al contrastar la información de los dos momentos anteriores es posible concluir que los estudiantes presentan semejanzas y diferencias entre las concepciones identificadas en el antes y el durante de la práctica educativa.

**Semejanzas.** Antes de la implementación de la unidad didáctica, los estudiantes mencionan que los conceptos de etnia, preferencias religiosas y lugar de procedencia no son motivo de segregación o exclusión, concepciones que fueron coherentes con las formas de actuar y hablar de los niños durante el desarrollo de la práctica educativa. Adicionalmente, se presentan semejanzas en la forma

en la que los niños resolverían situaciones sobre discriminación.

**Diferencias.** Los estudiantes perciben algunos aspectos del lenguaje como factores que impiden interactuar con otros. Sin embargo, durante la práctica educativa no hubo manifestación oral ni escrita que permitiera llegar a esta misma conclusión. Otro factor contradictorio fue el concepto Sexo, ya que los niños y niñas manifestaron en el cuestionario que este no constituye un elemento de rechazo, mientras que durante la práctica educativa fue posible evidenciar que los estereotipos que los estudiantes poseen frente a las actividades asociadas a las mujeres, los llevaron a segregarse a un sector de la población del salón de clases.

Respecto al **ámbito de la enseñanza de la diversidad cultural y la práctica educativa** es posible concluir que el concepto de diversidad cultural no debe ser visto como un concepto asociado a la discapacidad, la atención médica y las barreras para la interacción que le compete al área de la psicología. Por el contrario, debe ser asumido como un concepto clave que se aborda desde la enseñanza de las ciencias sociales para reconocer que las comunidades y sociedades no son estáticas ni homogéneas, sino que tienen diferentes manifestaciones que las hacen dinámicas y proclives al cambio.

Así mismo, al ser un contenido de las ciencias sociales puede ser abordado desde problemas socialmente relevantes que promuevan el diálogo, el debate, la argumentación y la interacción entre los estudiantes, lo cual facilita la explicitación de las concepciones de diversidad del grupo de estudiantes de grado segundo de básica primaria. Sin embargo, la enseñanza a partir de Problemas Sociales Relevantes no es suficiente para promover estas habilidades comunicativas, si no se acompaña de prácticas educativas flexibles, capaces de potenciar las diferentes situaciones que se presentan en el aula de clase y recrearlas en espacios que permitan explicitar las concepciones de los estudiantes.

## Referencias

- Aguado, T., Gil, J., Jiménez, R., y Sacristán, A. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Revista de Investigación Educativa, 17(2). <https://pdfs.semanticscholar.org/0569/d6c0639e8c99c3e8eea17a4f12b44255ef73.pdf>
- Arbeláez, M., Henao, L., Gil, H., Gallego, G., Lanza, C., Lozano, J. y Sucerquia, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y las matemáticas mediadas por tic: MATELETIC. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Barrero, A., Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 12(1), 39-55. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00039.pdf>
- Bizquera, R. (2009). Metodología de la investigación cualitativa. La Muralla.
- Casas, M. (1999). Los conceptos sociales clave, una opción ideológica para la selección de contenidos. En T. García, Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. pp.155-162. Díada Editora.
- Cubillos, F. (2018). Enseñanza y aprendizaje en la construcción de un espacio de identidad. Una mirada en el currículo chileno desde la interculturalidad y la pedagogía decolonial. En M. Jara, y A. Santisteban. Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. p. 58. Universidad Nacional de Comahue
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia U. (coords.), Educación e interculturalidad: política y políticas, pp. 177-199. Unam-Crim,
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata.

- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la escuela*, 28. <http://www.andregiordan.com/espagnol/4.%20La%20utilizacion%20didactica%20de%20las%20concepciones.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación ICFES. (2016). Resultados de las pruebas saber 3°, 5° y 9°. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/noCognitivoPublico/consultaReporteNoCognitivo.jsp?x=2/16>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco* 7(18). <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- López, F. (2011). Los conflictos sociales candentes. En J. Pagés, A. Santisteban (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, pp. 65-76. Universitat Autònoma de Barcelona.
- López, J. (2005). *Currículum Global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Aljibe.
- Margulis, M., Urresti, M. (1999). *La segregación negada: cultura y discriminación social*. <http://xurl.es/406fw>
- Martínez Zapata, I. A., & Quiroz Posada, R. E. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales?. *Tiempo de Educar*, 13(25), 85-109.
- Martínez, I. (2017). ¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales. [Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona]. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl\\_10803\\_457987/iamz1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_457987/iamz1de1.pdf)
- Mejía, C. (2015). Sexo y género. Diferencias e implicaciones para la conformación de los mandatos culturales de los sujetos sexuados. En J. Taguena, *Cultura, política y sociedad Una visión calidoscópica y multidisciplinar*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.aacademica.org/carlos.mejia.reyes/12.pdf>
- Molina, A., Utges, G. (2011). Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso. *Revista de Enseñanza de la Física* 24 (2) 7-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4026786>
- Morillo, O. (2014). Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el Colegio Vasco Núñez de Balboa [Tesis de maestría, Universidad de Manizales] <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1878>
- Ortiz, P., Vargas, V. (2015). Sentidos y significados que han construido los niños y niñas sobre diversidad cultural en edades comprendidas entre los 7 y 8 años, correspondiente al segundo grado de primaria en el contexto educativo en la "Institución Educativa Municipal Ciudadela Educ [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2428>
- Pagés, J., Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Síntesis, S. A. Editorial
- Paredes, E., Valencia, J., y Cuero, F. (2015). Sentidos y significados de la diversidad cultural: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de jóvenes de las instituciones educativas Josefina Muñoz González del municipio de Rionegro (Antioquia), Montebonito del municipio de Marulanda (Caldas) y Esther Etelvina Aramburo García del municipio de Buenaventura (Valle). [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2557/Valencia\\_Jose\\_Elmer\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2557/Valencia_Jose_Elmer_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pozo, J, Sheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M de la. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Grao
- RCN Radio. (2015). Comunidad Gitana abandonó Risaralda por discriminación racial. <https://www.rcnradio.com/colombia/>

comunidad-gitana-abandono-risaralda-por-discriminacion-racial-205142

- Real Academia Española. (2018). Concepto de ideología. <https://dle.rae.es/?id=Ku9K9F3>
- Reyes, A., Cardona, D. (2017). El reconocimiento de la diversidad étnica en el aula rural multigrado [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira] <https://repositorio.utp.edu.co/items/83da3325-1bf6-4a5c-9e08-5165eac13399>
- Ruíz, O. (2018). Configuración de las Ciencias Sociales en Colombia. Entre la autonomía y el control. [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <http://cort.as/-SDoA>
- Sabariego, M., Dorio, I., Massot, M. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En: Bizquerra, R. (2009). Metodología de la investigación cualitativa. pp. 276-292. La Muralla.
- Salmerón, N. (2009). Desde la homogeneidad a la atención a la diversidad en la acción educativa y social: desarrollo normativo. Dialnet, 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962620.pdf>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. ARFO.
- Sansó, C., Navarro, J.L., y Huguet, A. (2016). Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 159-174. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/224711>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. El Futuro del Pasado. En: el futuro del pasado. 10, p. 57. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Sanvicén, P., Fuentes, C., y Molina, F. (2017). Ante la Diversidad: ¿Qué Opinan y Sienten los Adolescentes? La Alteridad y la Interculturalidad a Examen. International Journal of Sociology of Education 6(1), 26-60. Doi: 10.17583/rise.2017.2474
- Secretaría de Educación Municipal (2007). Plan decenal de Educación Municipal 2007-2016). <http://www.pereiraeduca.gov.co/index.php/plan-decenal-municipal>
- Seidmman, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. Cadernos de Pesquisa, 45 (156). <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00344.pdf>
- Shultz (2018). Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Lationamericano Wolfram. <http://cort.as/-SDoH>
- Silva, R., Barrera, L. (2014). Sentidos y significados que han construido los estudiantes de Quinto grado de básica primaria sobre la diversidad en la Institución Educativa [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2486>
- Taub, E. (2008). Otredad, orientalismo e identidad. <http://cort.as/-SDoP>
- UNESCO. (2005). Diversidad cultural Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. AMF Imprenta. [https://www.sev.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Diversidad\\_Cultural\\_Material.pdf](https://www.sev.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Diversidad_Cultural_Material.pdf)
- UNESCO. (2002). Declaración universal de la diversidad cultural. Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa)
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Unesco. [https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod\\_imsctp/content/3/directrices\\_unesco.pdf](https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imsctp/content/3/directrices_unesco.pdf)
- Vallejo, D., Villamil, D. (2017). El reconocimiento de la diversidad cultural en un grupo de estudiantes de grado 5º de primaria de una Institución Educativa del municipio de Dosquebradas. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira] <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/6afd7c3a-f977-40c6-993f-9a4fba-37d5cb/content>
- Vargas, K. (2008). Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias. [Tesis de maestría, Universitat Pompeu Fabra]. [https://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxius\\_gt/diversidad\\_cultural\\_conceptos\\_estrategias.pdf](https://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxius_gt/diversidad_cultural_conceptos_estrategias.pdf)
- Vega, P., y Padilla, L. (2014). Ciudadanía Global y educación. Ciencia y poder aéreo, 9. <https://>

[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5682907.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5682907.pdf)

Velázquez, L. (2016). Concepciones y prácticas de docentes de básica secundaria sobre diversidad. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3012>

Vergara, M., y Ríos, J. (2010). Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala. Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos y Punchana.

Yin, R. (2009). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. Sage publications.



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



# Tensiones y resonancias entre concepciones de bilingüismo y prácticas multilingües con infancias indígenas y étnicas\*

## Tensions and resonances between conceptions of bilingualism and multilingual practices with indigenous and ethnic children

Ana María Montero Ramírez<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Montero, A. M. (2022). Tensiones y resonancias entre concepciones de bilingüismo y prácticas multilingües con infancias indígenas y étnicas. *Infancias Imágenes*, 21(2), 230-238 DOI: 10.14483/16579089.19688

**Recibido:** 15-julio-2022 / **Aprobado:** 31-diciembre -2022

### Resumen

Este artículo subyace de la reflexión entre las continuas tensiones que se evidencian en el sistema educativo con respecto a la concepción de bilingüismo que hay en Colombia. Del mismo modo intenta hacer una asociación entre dichas tensiones trasladándolas al campo de la educación inicial, para aportar al debate desde lo que implica asumir el bilingüismo como el aprendizaje de una lengua extranjera que olvida por completo que el castellano no es la lengua materna de los niños y las niñas que pertenecen a diferentes culturas étnicas. Desde el panorama que implica asumir un bilingüismo inclusivo en los escenarios escolares que acogen a la primera infancia se trae a colación la importancia de la competencia comunicativa en el aprendizaje de los niños y las niñas, la gran resonancia que posee la tradición oral en los saberes culturales y las distintas prácticas educativas de estas infancias.

**Palabras clave:** Bilingüismo, comunidades étnicas, educación inicial, interculturalidad, multilingüismo, prácticas educativas.

### Abstract

This article underlies the reflection between the continuous tensions that are evident in the educational system with the conception of bilingualism that exists in our country. In the same way, it tries to make an association between these tensions, transferring them to the field of initial education, to contribute to the debate from what it implies to assume bilingualism as the learning of a foreign language that completely forgets that Spanish is not the mother tongue of the children that belonging to different ethnic cultures in Colombia. From the perspective that implies assuming an inclusive bilingualism in school settings that welcome early childhood, a collation is brought to the importance of communicative competence in the learning of boys and girls and the great resonance that oral tradition has in children cultural knowledge and the different educational practices of these childhoods.

**Keywords:** Childhood education, mother tongue, bilingualism, interculturality, multilingualism, educational practices.

\* Este artículo reflexivo, conceptos y marco teórico son resultado del proceso de formación para obtener el título de Magíster en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de la Rioja. Logroño, España, 2020-2021.

<sup>1</sup> Magíster en Didáctica de la Lengua en Ed. Infantil y Primaria, Universidad de la Rioja, Logroño-España. Licenciada en educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0387-4435>. Correo electrónico: [anamamontero@gmail.com](mailto:anamamontero@gmail.com)

## Introducción

Partiendo de la idea de multiculturalidad, Colombia es un estado cultural, diverso y pluriétnico. Constitucionalmente es evidente el reconocimiento de las comunidades minoritarias como parte de la identidad cultural dentro del territorio nacional. La identidad cultural es asumida por la constitución política de Colombia (1991) desde el reconocimiento de grupos indígenas, étnicos y culturalmente diferenciados. Este reconocimiento político posibilita analizar bajo qué condiciones viven estos grupos étnicos y establece un diálogo que no pretende ocultar ni despojar el bagaje social y cultural que poseen, sino que por el contrario, los reconoce y posiciona como comunidades diversas de la nación.

Asimismo, el campo educativo no es ajeno a los discursos que acogen los grupos étnicos o indígenas de Colombia. Desde los distintos documentos educativos como el Decreto 1421 de 2017, la Ley 115 de 1994 (donde reconocen como patrimonio de la nación la diversidad cultural y nace el proyecto de educación étnica y diversa en la nación) o el proyecto etnoeducativo desarrollado por el gobierno nacional en 1985 (que capacitó a maestros indígenas y no indígenas para los procesos educativos indígenas), se proyectan distintas apuestas hacia una educación inclusiva y multilingüe que busca reconocer la cultura de todos los sujetos activos que asisten hoy a la escuela.

Dentro de estos discursos se encuentra que la educación inicial ha sido objeto de estudio de estas posturas etnoeducativas, que atañen una configuración al tipo de niño o niña en el escenario escolar y cómo es el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de este ambiente educativo. Lo anterior, se evidencia en el *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá* (2010), este documento subyace precisamente de la caracterización del niño indígena que vive en Bogotá y asiste a los centros educativos que acogen la educación inicial en la ciudad. Es evidente la perspectiva de garantizar un marco normativo para la educación inicial dirigida a los grupos étnicos, reglamentar la ley general de educación para esta población y elaborar lineamientos pensados estrictamente para atender las necesidades educativas

de estas infancias indígenas. Dicho esto, pensar la educación inicial dentro de los contextos indígenas o rurales, es asumirla desde un universo que configura las distintas subjetividades de ser niño y niñas en Colombia.

Por otro lado, la lengua es un factor influyente y hace parte del legado cultural y ancestral al que pertenecen estas infancias que habitan la escuela hoy; sin embargo, también representa una extensa controversia, ya que por un lado es reconocida desde los distintos entes legales y constitucionales en nuestro país, y por el otro es invisibilizada en la cotidianidad de los niños y las niñas cuya lengua materna no es el castellano. Cabe preguntarse entonces, si desde las distintas reflexiones de multiculturalidad, multilingüismo o bilingüismo en Colombia, ¿Es posible que la concepción de bilingüismo incluya las sesenta y cinco (65) lenguas indígenas que son reconocidas en los pueblos rurales e indígenas en la nación?, ¿Cómo es asumida la noción de bilingüismo en educación inicial?, ¿Bajo qué márgenes se componen los proyectos de aprendizaje y enseñanza con los niños y las niñas en primera infancia?

Es pertinente traer a discusión la relación que se establece entre la concepción de bilingüismo y la concepción multilingüe como eje transversal de la etnoeducación. Partiendo de esto, se podría desbordar una serie de aportes a este campo reflexivo que intenta dar a conocer una perspectiva que resignifique la riqueza cultural del país, desde el reconocimiento de la lengua como factor importante en las construcciones de los niños y las niñas en la educación infantil.

## Tensiones entre bilingüismo y educación inicial

En el marco de la educación en Colombia, el bilingüismo es un factor que no solamente ha tenido gran resonancia dentro de la educación escolar, formal y no formal, sino que también ha permeado las prácticas pedagógicas y discursivas en la educación inicial en nuestro contexto colombiano. La idea de “ser bilingüe” hoy por hoy ha tenido tanta fuerza en el ámbito educativo, que la educación

infantil en la mayoría de instituciones es regida con modelos pedagógicos y didácticos que le apuestan a responder a esta nueva “necesidad educativa”. Es decir, la mayoría de proyectos educativos están basando sus planes de enseñanza y aprendizaje bajo la perspectiva de aprender una segunda lengua que le posibilite a los niños y las niñas potenciar las demás habilidades en sus respectivos niveles. Los jardines infantiles y centros de acogida de primera infancia, son ahora denominados bajo la terminología de “kindergarden” (jardín infantil o centro pre-escolar) en la que prima el aprendizaje del inglés como pilar pedagógico dentro de estas etapas en la educación inicial.

Si se conceptualiza el término bilingüismo, se puede afirmar que éste es entendido como el agente que posibilita la convivencia cultural entre las lenguas oficiales, lenguas autóctonas o nativas según cada región (Montero, 2021). El diccionario de la Real Academia Española (RAE), define este término como: “Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (RAE, 2020). Trasladando estas definiciones de bilingüismo al campo de la educación colombiana, éste ha sido minimizado únicamente al aprendizaje del inglés desde todos los niveles educativos. El Ministerio de Educación asume que “el aprendizaje de lenguas extranjeras se requiere para investigar, ya que mucho del conocimiento que se genera en el mundo está publicado en lenguas diferentes al castellano, principalmente en inglés. De igual forma, el inglés es un idioma que aumenta su protagonismo como lengua para los negocios y el trabajo” (MEN, 2020). Desde esta perspectiva, se legitima el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que debe ser impartida y enseñada en todos los ciclos educativos de nuestro país.

Asumir el bilingüismo como parte de la práctica pedagógica dentro del campo de la educación infantil, desemboca en proyectos educativos que aportan a la construcción de un sujeto el cuál es capaz de hacer uso de más de una lengua en su contexto escolar. Lo anterior conlleva un sin número de connotaciones, que en este caso, no se limitan únicamente a la proyección del inglés como segunda lengua; sino que también acogen una serie de repercusiones que con el tiempo se han validado

desde los distintos escenarios educativos que acogen a los niños y las niñas en nuestro país. Casi que, sin persuadirse, la educación infantil en Colombia está respondiendo a requerimientos propios de nuevos métodos y formas de asumir la educación desde una “novedosa” idea bilingüe, pero más allá de ese ideal, se proyecta un agente que no solamente valida un único modo y saber en la escuela, sino que también invalida las lenguas propias que como estado multicultural posee la nación.

En el panorama internacional, también se encuentran concordancias con las perspectivas de bilingüismo que anteriormente han sido señaladas, tal y como lo afirma la Unión Europea (2002) el inglés se posiciona como la segunda lengua más estudiada en el territorio europeo, ocupando el “97% en las lenguas más estudiadas en la educación secundaria inferior” (2002, p. 1), por lo que no es únicamente una realidad que permea el sistema educativo en América Latina, sino que en la mayoría de países europeos el inglés sigue siendo la lengua más estudiada en los contextos escolares del continente.

En Colombia por ejemplo existe un proyecto del Ministerio de Educación que busca fomentar el aprendizaje del inglés en los estudiantes de básica primaria y secundaria llamado “Colombia bilingüe”. En el cual los docentes y los estudiantes son evaluados según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (A2, B1, B2, C1, C2.) y existe además, un programa en donde jóvenes cuya lengua materna es el inglés, viajan hasta las escuelas del territorio nacional como parte de un intercambio, interactúan con las comunidades educativas y de esta manera generan un ambiente de bilingüismo “real”.

Es importante traer a colación que la lengua y las concepciones multilingües hacen parte de las representaciones que atañe a Colombia como territorio diverso, puesto que “la pluralidad y variedad de lenguas es una expresión destacada de la diversidad cultural y étnica de Colombia” (Ley 1381. 2010). De este modo, unirse a la reflexión que sitúa la lengua como parte fundamental de las prácticas de crianza y la formación de los niños y las niñas en educación inicial, deriva una serie de tensiones en la que una vez más se hallan ciertos aportes



discursivos que en alguna medida sustentan el reconocimiento de las distintas culturas en nuestro país al pensar una educación multicultural, pero contradicen las realidades que enfrentan los niños y las niñas en el país.

Si bien, el castellano es la lengua oficial del país (como se reconoce en la Constitución; 1999: Art. 10), en la Ley lingüística especial (Ley 1381. 2010), se recogen “normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”, pero no se llega a mencionar claramente la oficialidad de las lenguas nativas (como aparecen denominadas en esta ley; Zajícová, 2017). Lo anterior llega a hacer bastante problemático para estas comunidades, porque desde las instancias políticas y jurídicas se visibilizan avances con respecto al reconocimiento de las lenguas autóctonas de las comunidades indígenas. No obstante, estas lenguas no traspasan la distinción constitucional que sólo las asume como patrimonio cultural o desde las simples declaraciones simbólicas que no garantizan una oficialidad en el campo lingüístico colombiano.

Por otro lado, desde los distintos proyectos del Ministerio de Educación en Colombia (MEN) se evidencia una postura que al parecer intenta “romper” con el esquema de asociar el bilingüismo a la enseñanza neta del inglés como segunda lengua. Bajo el análisis de los proyectos intersectoriales en cada territorio, se pretende que los métodos de aprendizaje y enseñanza en los procesos educativos de los grupos indígenas se de en sus respectivas lenguas maternas. Es decir, que todo el proceso educativo de los niños y niñas parta de su lengua materna y se asuma el castellano como segunda lengua para estas comunidades. Esta nueva postura de bilingüismo, imprime un gran reconocimiento de las lenguas maternas de estas comunidades al incluirlas en el sistema educativo de estas infancias.

El proyecto “Avances bilingüismo” desarrollado por MEN (2005), describe que los desafíos radican en que maestros propios de las comunidades indígenas sean quienes ejecuten estos procesos educativos en sus comunidades, impulsando el reconocimiento social y cultural de su lengua al ser

funcional en el contexto educativo. La expectativa se mantiene con respecto a que estos grandes avances interculturales sean evidentes no solamente en los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, sino que también sean visibles en la educación que reciben miles de niños y niñas de estas comunidades.

Partiendo entonces del panorama anterior, el cuál describe y conceptualiza cuáles han sido las bases que fundamentan y posicionan el bilingüismo dentro de la práctica educativa en la educación infantil, sería preciso reflexionar sobre las repercusiones que tiene asumir a las diferentes infancias que habitan los contextos escolares como poblaciones “bilingües” (teniendo en cuenta que ésta concepción asume el castellano como lengua materna y el aprendizaje del inglés como segunda lengua), las cuáles son capaces de asumir y hacer uso de dos lenguas dentro de su proceso formativo. Es decir, partiendo de estos discursos se desdibuja la posibilidad de reemplazar una práctica bilingüe por una práctica multilingüe que no solamente articule los saberes escolares, sino que acoja las distintas lenguas y dialectos como eje transversal de la etnoeducación para de esta forma, no invisibilizar la riqueza lingüística de las infancias indígenas y étnicas dentro del escenario escolar.

### La tradición oral: Pilar fundamental en las prácticas educativas en la educación inicial

La educación inicial en Colombia es concebida desde los 0 hasta los 6 años de edad, tal y como lo describe la Ley 1804 (Política de estado para el desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, 2016). Dentro de esta política de estado que tuvo tanto impacto en el reconocimiento de la primera infancia en nuestro país, se desarrollan cuatro pilares que deben ser potenciados en los distintos niveles educativos que acogen a los niños y niñas de educación inicial, se habla del pilar del juego, literatura, arte y exploración al medio. Cada uno de estos pilares trabaja desde la capacidad comunicativa que el niño desarrolla en su proceso de maduración física, cognitiva y emocional.

Desde que el niño es gestado, hay una profunda interacción entre el desarrollo emocional,

pensamiento y lenguaje. El lenguaje se teje desde el seno del hogar al cuál pertenece el niño (a), tal y como lo afirma Bruner (1986) la negociación y la interpretación inician en el momento en el que los niños penetran en el ambiente humano y pretenden hacer uso del lenguaje para interactuar con los suyos. El autor afirma que “El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura” (p. 24). Es decir, más allá de aprender un código lingüístico, los niños y las niñas aprenden los caminos culturales de su lenguaje y su entorno social como competencia oral y comunicativa. En consecuencia, con lo previamente mencionado, valdría la pena tener en cuenta que “el niño reacciona culturalmente con hipótesis características sobre lo que se necesita, y entra en el lenguaje con una buena disposición para el orden” (p.29)

Dicho esto, la competencia comunicativa se convierte en la educación inicial como el puente que le posibilita al niño y a la niña entrar a esa “escena humana” como lo describe Bruner, pero también le posibilita acceder a los distintos ejes al que comienza a ser protagonista. Desde los cuatro pilares mencionados en el documento de Cero a Siempre, es evidente que la acción comunicativa le posibilita al niño entrar al mundo del juego para interactuar con sus pares, enriquecerse desde el mundo literario para comprender el mundo que lo rodea, disfrutar de los espacios que habita y expresarse por medio de las actividades artísticas que se le propongan.

Del mismo modo es pertinente tener en cuenta que,

“si se diseñan ambientes y se potencian las interacciones con los otros y con el mundo, un niño está listo para ingresar a la educación primaria con ganas de seguir aprendiendo, que es lo más importante. Pero para que esto se realice de modo satisfactorio es indispensable la colegialidad, el trabajo conjunto de maestros. Pocos conocen y saben más de las necesidades de los niños que los maestros. Dejemos entonces que sus saberes se visibilicen: reflexionemos sobre ellos, enriquezcámoslos” (Fandiño, 2020, p. 88).

Lo anterior, se hilaba de manera inadvertida por medio de la lengua materna que acompaña al niño desde su gestación. En la medida en la que los espacios educativos y los proyectos pedagógicos intencionados en la primera infancia posibilitan múltiples aprendizajes y éstos se vinculan explícitamente en la competencia comunicativa en la que está envuelto el niño, su contexto y cultura. Por lo que, desde la acción lingüística, cada una de las apuestas educativas en la educación inicial tiene un gran valor e incidencia en los procesos formativos en la etapas presentes y futuras de los sujetos.

Dentro de las prácticas de educativas que se llevan a cabo en el contexto familiar y escolar del niño y la niña, la lengua materna juega un rol fundamental dentro de su configuración en su contexto cultural y social. No se puede desconocer que desde allí se tejen todas las representaciones que configuran la identidad de estas infancias, por lo que pensar una educación multicultural y plurilingüe en el país posibilita que todas estas maneras de ser sean resignificadas desde los escenarios escolares que trabajan con los niños y las niñas.

Las diferentes lenguas o dialectos se convierten en lo más representativo que poseen las comunidades indígenas en Colombia. Éstas se convierten en el eje transversal de la cultura que les posibilita transmitir saberes, concepciones de mundo, prácticas de crianza, cultura y conocimiento de sus propias comunidades. Puesto que los niños y las niñas pertenecen a estos grupos culturales y están inmersos en esta riqueza que se trasmite por medio de la competencia oral. Es cierto que algunas de las lenguas indígenas no poseen un sistema de escritura formal y la comunicación verbal llega a ser el único medio que poseen todas estas comunidades para la transmisión de su cultura, de ahí radica la importancia que ocupa la tradición oral dentro de los procesos educativos de los niños y las niñas.

Es así como la tradición oral se convierte en el núcleo de la transmisión cultural en los pueblos indígenas, y ésta se convierte a su vez en uno de los pilares en el que los niños y las niñas son inmersos en el mundo en el que nacen. Por medio de ésta se transmiten cantos, historias, mitos, leyendas y a su vez se construye el universo cultural que los

antecede. Según Reyzábal “los discursos anónimos de la tradición oral se caracterizan por una transmisión incontrolada, boca a boca, a lo largo de la cual, la forma del testimonio puede perderse y el contenido variar” (2001, p. 312). Por lo que es necesario que dicho testimonio haya circulado oralmente durante mucho tiempo para de esta manera consolidarlo en la conciencia colectiva como parte de la cultura de un país. Aunque se efectúen numerosas variaciones a lo largo del período de transmisión, existen diferentes grados en la permisividad de estas variaciones que mantienen la tradición oral en la cultura.

De acuerdo con lo mencionado, Reyzábal (2001) también distingue dos categorías dentro de la conceptualización de tradición oral, la primera hace referencia a las tradiciones orales “cuajadas”, que se aprenden de memoria y se repiten con cierta pretensión de fidelidad. Y las “libres”, en las que no participa la memoria rigurosa, sino solo la imagen construida sobre el original, sobre la que el transmisor va introduciendo numerosas variantes. La tradición oral posibilita un vínculo con el pasado que es capaz de ser conectado con la conciencia colectiva de un país, su cultura, y facilita la práctica con testimonios orales vivos, caracterizados por la naturalidad y la espontaneidad.

De manera análoga, la tradición oral ocupa un lugar fundamental dentro de esta transmisión de saberes en la primera infancia, y por su puesto hace parte de la formación como sujetos que pertenecen a un contexto social y cultural particular. Una de las manifestaciones que enriquecen la tradición oral en la cultura es el canto; ya que éste contribuye a la identidad cultural de la población conservando elementos básicos de la cultura como dialectos, costumbres e identidades a pesar de las transformaciones que puede tener una cultura en el tiempo y espacio (Montero, 2021). El canto en la educación infantil y en las culturas indígenas es una de las esencias más representativas en las prácticas educativas, interacciones y construcciones del mundo; ya que, enriquece y transforma situaciones a través de la voz viva y la interacción con movimientos, cuerpo, instrumentos, materiales, pero en especial con el otro. El canto es una experiencia que permite el desarrollo oral con un sentido y valor que posibilita

humanizar y vivir este desarrollo, que otorga al sujeto (niño y niña) hacer parte de un contexto que lo tiene en cuenta y comprende sus subjetividades e identidades.

La tradición oral entonces se experimenta por medio del canto, además de integrar, convocar y unir, se constituye como una práctica social que involucra diversas dimensiones de la actividad humana (Rodríguez, 2006) es decir que, así como contribuye a la socialización e interacción con los sujetos también lo fortalece desde su particularidad. Por medio de éste se destacan aspectos desde lo cognitivo, intersubjetivo y cultural, los cuales se potencian desde la propia cotidianidad que envuelve la vida de los sujetos a través de eventos comunicativos con su entorno. Asimismo, como lo menciona Ong, 1987 (citado en Rodríguez (2006) la oralidad es un acto natural que constituye a la persona como miembro de la especie humana y a través de ésta posibilita comprender y acceder a la cultura, la cual a su vez lo reconoce como un sujeto histórico y social.

El canto toma sentido para la cultura desde su significado de comunidad, de relación y de vivir al tornarse en una expresión que se vive y se comparte, pero, sobre todo, que se siente y que posibilita una constante comunicación. El canto se posiciona entonces, desde esta raíz afectiva, social y cultural dentro de las prácticas de educativas en los niños y las niñas. Con frecuencia se canta mientras las madres cocinan, tejen, o llevan a cabo sus actividades diarias en las comunidades indígenas, el canto toma el protagonismo en el día a día y permite a estas infancias crear, componer, imaginar, bailar, escuchar, preguntar y disfrutar un desarrollo oral que lo hace parte de un círculo social que admite y le permite ser quien es a través de su reconocimiento y sus pares.

Visto el canto como un modo de tradición oral, cabe resaltar que éste posibilita un reconocimiento del niño como sujeto, su historia, familia, contextos, realidades y territorios. Cuando se permiten y se crean espacios donde la discusión, la pregunta, los saberes y las experiencias de los niños y las niñas son validadas y aceptadas a través de la palabra viva, también se construye, escribe y entreteje historias desde otras miradas y perspectivas. Bernal

afirma que "la palabra viva es un elemento insustituible para conocer la historia real de la vida real, esa historia profunda que no pueden captar las estadísticas" (2000. p.61). Las historias de vidas y la vinculación de las familias a los procesos orales a través del canto toman gran importancia para la construcción de los niños y las niñas, pues son estas experiencias las que enriquecen y sensibilizan la construcción oral de cada uno de ellos y ellas.

Esta experiencia lingüística que comparten los niños y las niñas por medio del canto, se asume como un tipo de socialización que afecta mutuamente al individuo y a la sociedad a la que pertenece. Asumiendo la socialización como "un proceso continuo que se da durante la vida, siendo altamente significativa, emotiva e intensa en la primera infancia, dado que el recién llegado al mundo necesita conocer, comprender, aprehender e interiorizar las significaciones construidas por los miembros de su realidad social para adaptarse al entorno e integrarse a su medio social" (Pérez et al., 2009, p.11).

Dentro de las experiencias más representativas en la memoria de las infancias, subyacen los momentos de canto por medio del arrullo, el canto colectivo compartido por la comunidad en medio de un fogón y caldero, el canto cuando se llega a la escuela, cuando comienzan o terminan las clases, en los momentos de lectura, juego, cuando se ve tejer a la madre y la abuela o el canto mientras se corre por el río. Éste se convierte como parte crucial dentro de las prácticas de educativas, puesto que "un maestro de literatura [...] es un cuerpo que canta, una voz que cuenta, una mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles" (Reyes, 2016. p. 33).

### Conclusiones

Frente a las necesidades educativas que se encuentran en Colombia como país multicultural y étnico, es necesario que la reflexión sea trasladada al campo de acción que acoge a los niñas y niños de educación inicial. Con respecto a las rupturas discursivas de bilingüismo, se debe tener en cuenta que, si es asumido desde la coexistencia de varias lenguas en un territorio,

éste debe acoger aquellas lenguas maternas que caracterizan la competencia comunicativa de los distintos grupos de infancias de la nación. Desde la perspectiva de multilingüismo, se deriva una serie de supuestos a los cuáles como maestros deberían participar, ya que las aulas de clases no están exentas a recibir niños y niñas que pertenezcan a grupos étnicos o quizá que posean otro tipo de nacionalidad por la contingencia migratoria que hay en el territorio nacional. Por lo que los desafíos que se ponen a discusión, parten de pensar una práctica pedagógica que genere un tipo de reconocimiento de los diversos tipos de lenguas dentro de los escenarios educativos.

Partiendo de la contextualización que asume el bilingüismo desde el horizonte educativo en la educación inicial, es necesario insistir en que en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los diversos contextos culturales debe primar el reconocimiento de las lenguas maternas dentro de éstas. Ya que es desde la competencia lingüística que es posible trasladar al campo de la práctica pedagógica el trabajo con la educación inicial.

Igualmente, el multilingüismo es otro aspecto que debe ser tenido en cuenta al pensar en el contexto escolar. Según el Marco Común de Referencia para las Lenguas y en concordancia con los planes estratégicos educativos de la Unión Europea se entiende por multilingüismo como "el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional" (MCER, 2002, p.4).

Partiendo de las reflexiones contenidas en los párrafos previos, es necesario reconocer que la lengua materna hace parte de la configuración de la subjetividad del niño(a) en educación inicial, por lo que desde el conocimiento lingüístico el sujeto se asume como parte de un contexto familiar, cultural y educativo. La lengua debe asumirse como un factor trascendental dentro del crecimiento del niño y la niña, ya que ésta se presenta como el detonante más importante en la identidad social y cultural que

rodea a la niñez. Cuando el sujeto pierde su lengua materna se desliga de la cultura que lo gestó, de sus raíces y costumbres. Partiendo de la teoría del lenguaje que desarrolla Bruner (1986) es evidente cómo el factor que le posibilita entrar al sujeto al mundo que lo rodea y lo gesta desde el momento en que es concebido es precisamente la lengua. Lo cual nos hace pensar que invisibilizar las lenguas maternas de las distintas infancias que habitan en nuestro territorio nacional, de alguna manera invalida las múltiples formas de ser en un contexto multi y pluricultural como lo es Colombia.

Si los proyectos como “Avances bilingüismo” fueran efectivos en las distintas comunidades indígenas, se rompería con el esquema de que las lenguas indígenas son únicamente funcionales dentro de su contexto familiar o en sus comunidades. Trasladar las lenguas maternas al escenario escolar y los sectores educativos aporta significativamente a las construcciones culturales y sobre todo legitima ese puente que hace que las culturas permanezcan. Desde estos proyectos, la escuela se presenta como un escenario en el cuál no solamente se promueven los procesos de enseñanza y aprendizajes de saberes, sino que también se rescatan las lenguas con las que han sido criados los niños, niñas y jóvenes. De igual forma se genera un reconocimiento, produciendo entes de socialización desde sus saberes y lenguas maternas, en las que no es impuesto el español como única lengua comunicativa que posee esta nación.

Finalmente, es necesario posicionar la tradición oral como una constante dentro de las prácticas de crianza de las infancias en nuestro país, ya que participa de este importante juego de saberes culturales que permea las identidades de los niños y las niñas. Ésta posee una relación cercana con el bagaje lingüístico del que hace parte el sujeto desde el seno de la familia y la cultura que lo rodea, por lo que es imposible desligar las tres constantes que se han desarrollado a lo largo del texto, bilingüismo, lengua y tradición oral dentro de las prácticas de cuidado en las infancias en nuestro país.

Si bien, el bilingüismo ha sido asumido desde los diferentes entes que intentan silenciar la riqueza lingüística que posee Colombia como territorio multicultural, desde otros discursos es asumido

como el medio que intenta generar distintas interacciones entre las culturas que poseen otra lengua materna distinta al castellano. Desde el escenario escolar, es un debate del cual se debe ser partícipe al asumirlo como un espacio que alberga las distintas infancias en nuestro país, las cuáles han sido constituidas por la riqueza cultural que respalda las distintas prácticas de crianza de los niños y las niñas en Colombia.

## Referencias

- Bernal, G. (2000). Tradición oral, escuela y modernidad. Magisterio.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño. Cognición y desarrollo humano.
- Congreso de Colombia, (2010). Ley 1381/2010, de 25 de enero, en International Labour Organization. Recuperado de: <http://ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/83298/91870/F921480766/COL83298.pdf>
- Constitución política de Colombia. (1991) Actualizada con actos legislativos 2015. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Diccionario de la Real Academia Española (2020). <https://dle.rae.es/biling%C3%BCismo>
- Estrategia de Atención a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De cero a Siempre. (2013). [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829\\_archivo\\_pdf\\_fundamentos\\_ceroasiempre.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf)
- Fandiño, G. (2020). Por qué hablar de currículo en la educación inicial. *Nodos y Nudos*, 6 (48). Enero-Junio de 2020 pp. 79-89 <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>
- Lenguas extranjeras en la escuela en Europa. (2002). Unión Europea. España.
- Ley 1804: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Instituto Colombiano del Bienestar familiar (ICBF). [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)
- Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá. (2010). OEI-IDIE (Sigla del Instituto para el Desarrollo e Innovación

Educativa Iberoamericano de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos). SDIS (Subdirección para la Infancia Secretaría Distrital de Integración Social). [https://www.cultura-recreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias\\_cartillas\\_y\\_anexos/anexo\\_6\\_lineamiento\\_pedagogico\\_para\\_la\\_educacion\\_indigena\\_inicial.pdf](https://www.cultura-recreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_6_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf)

MCER Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Centro Virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Ministerio Educación Nacional (MEN). Atención Educativa A Grupos Étnicos. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235111\\_Atencion\\_educativa\\_a\\_Grupos\\_Etnicos.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235111_Atencion_educativa_a_Grupos_Etnicos.pdf)

Ministerio Educación Nacional (MEN). Decreto 1421 de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio Educación Nacional (MEN). Lengua extranjera. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html?_noredirect=1)

Ministerio Educación Nacional (MEN). Ley 115 de 1994. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=292](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292)

Ministerio Educación Nacional de Colombia (MEN). Avances Bilingüismo, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97679.html>

Molano, O. (2007). "Identidad cultural un concepto que evoluciona". Revista Opera, Número 7. Universidad Externado de Colombia.

Montero, A.M. (2021). "Proyecto colaborativo interlingüístico" (Documento inédito, ensayo). Universidad Internacional de la Rioja. Logroño, España.

Pérez. L, Sandoval. B, Delgadillo. I, Bonilla. E. (2009). "Cuentos para pensar la infancia. Un aporte a la reflexión pedagógica sobre los procesos de socialización". Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.





# Pedagogía para la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva\*

## Pedagogy for the recovery and reconstruction of collective memory

Michael Rodríguez Mogollón<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Rodríguez, M. (2022). Pedagogía para la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva. *Infancias Imágenes*, 21(2), 239-244 DOI: 10.14483/16579089.19721

**Recibido:** 25-julio-2022 / **Aprobado:** 31-diciembre-2022

### Resumen

La memoria colectiva supone una relación tensa en contextos marcados por la violencia, el conflicto social, político y armado, vivido en escenarios rurales y urbanos. Tensión que convierte la memoria colectiva en posibilidad de trabajo en el aula como dispositivo pedagógico, de manera que el diseño e implementación estrategias pedagógicas permiten a un grupo tener conocimiento de sí mismo, de manera que se logre una solución de continuidad e identidad frente al tiempo y al pasado, consolidando la escuela como espacio donde tienen lugar la narración de experiencias donde se constituyen las identidades simbólicas y subjetivas. En este trabajo se analiza cualitativamente esta indagación, en la cual se utiliza un diseño narrativo con estudiantes de familias víctimas del conflicto armado. Se plantea que, la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva a través del quehacer dialógico y comunicativo favorecen la reconstrucción del tejido social y los vínculos afectivos, solidarios.

**Palabras clave:** Conflicto, escuela, experiencia, narrativa.

### Abstract

Collective memory implies a tense relationship in contexts marked by violence, social, political and armed conflict, lived in rural and urban scenarios. This tension makes collective memory a possibility to work in the classroom as a pedagogical device. How does the design and implementation of pedagogical strategies allow a group to have knowledge of itself, in order to achieve a solution of continuity and identity in the face of time and the past, consolidating the school as a space where the narration of experiences takes place and where symbolic and subjective identities are constituted? This paper qualitatively analyzes this inquiry, in which a narrative design is used with students from families who are victims of the armed conflict. It is proposed that the recovery and reconstruction of the collective memory through dialogic and communicative work favors the reconstruction of the social fabric and the bonds of affection and solidarity.

**Keywords:** Memory, conflict, school, experience, narrative.

239

\* Este artículo breve tiene como finalidad presentar resultados preliminares de una investigación educativa titulada *La recuperación y reconstrucción de la memoria colectiva en estudiantes de la IED Las Gardenias* realizada en la ciudad de Barranquilla, desde el año 2021.

<sup>1</sup> Docente Institución Educativa Distrital Las Gardenias, Barranquilla. Magister en Educación de la Universidad del Atlántico. Michael Rodríguez Mogollón. Comunicador Social y periodista por la Universidad Central. Mg. En Educación por la Universidad del Atlántico. Profesor con más de cinco años de experiencia docente, especializado en pedagogía. Ha trabajado en proyectos de investigación vinculados con el teatro, la literatura y la creatividad como dispositivos didácticos para la convivencia y la resolución de conflictos. [rod michael@gmail.com](mailto:rod michael@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5409-5785>

## Introducción

Por parte del Estado colombiano se han implementado políticas y planes para la reparación de personas víctimas del conflicto armado y acorde a lo que ha sido llamado posconflicto y posacuerdo de paz, han sido creados proyectos de vivienda de interés social para suplir algunas de las necesidades de dicha población. En este contexto ha sido edificado el barrio Las Gardenias, en el suroccidente de Barranquilla, acondicionando apartamentos, biblioteca pública y un megacolegio llamado Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Las Gardenias, que atiende una población de 2214 estudiantes. Escuela denominada “el primer colegio del posconflicto”.

No obstante, aún lejos de ser una solución definitiva para las familias que llegaron a ocupar estos apartamentos procedentes de diferentes territorios de la región Caribe, y en su mayoría de origen rural, existen problemáticas relacionadas con necesidades básicas no satisfechas, pobreza, enfermedades, desigualdad de oportunidades y violencia en la estructura social, lo que impacta de forma negativa el desarrollo de los aprendizajes socioeducativos de los sujetos y la comunidad en cuanto a derechos, experiencias, posibilidades de realización y socialización; así como construcción de potencialidades y capacidades personales y colectivas que favorezcan una mejor convivencia. Estas carencias, sumadas al desarraigo de haber sido víctimas del desplazamiento por el conflicto armado, ocasionan en los sujetos un sentido de ausencia de identidad y, por lo tanto, truncan los procesos de socialización dentro y fuera de la escuela.

Aquí, el tema del conflicto social, político y armado, vivido en el escenario rural y con secuelas en el espacio urbano dentro de las relaciones en el contexto educativo, se convierte en una posibilidad temática de trabajo en el aula con miras a dar respuesta ante estas situaciones conflictivas las cuales contemplan, desde el año 2005, hablar de verdad, justicia y reparación de víctimas. Surge la memoria como eje articulador entre un pasado violento y un presente el cual interpretar de cara a proyectos futuros individuales y colectivos (Jiménez et al., 2012).

La recuperación y la reconstrucción de la memoria de manera colectiva<sup>1</sup> se constituye, de acuerdo con Gómez y Ramírez (2000) como fuente fundamental la suma de “memorias personales” puestas en común mediante la oralidad, caracterizada por ser una expresión de palabras habladas, expresión de pensamientos, percepciones, imágenes, recuerdos hablados, relatados o narrados. Es así, mediante el relato y la narración, que se abre la posibilidad de reconstruir el pasado para significarlo, y de ese modo, reconstruir y consolidar los contornos de la identidad (Pizarro, 2015).

Los dispositivos pedagógicos encuentran aquí su justificación, debido a que la narración de la memoria se entrelaza con la pedagogía a partir del reconocimiento de sí mismo y del otro, en el marco de un recurso democrático que implica realzar la voz de quienes fueron victimizados y así difundir sus reivindicaciones. “La pedagogía de la memoria participa, por lo tanto, en la creación de prácticas emancipatorias, que le permiten a las nuevas generaciones preguntar por su legado histórico y agenciar horizontes de posicionamiento ético-político frente a la realidad” (Ortega et al., 2014, p.40)

Las denominadas aquí prácticas emancipatorias, obedecen a la tarea permanente de una educación que contribuya a formar seres autónomos, capaces de liberarse de actitudes que hagan daño físico o moral a los otros seres humanos. Proponer lo ocurrido para que el pasado de barbarie y crueldad no se olvide, no se repita, pero sobre todo, no se aprenda (Adorno, 1998), consumando de este modo espacios autónomos de verdad, reparación y no repetición. Esto en un contexto que demanda acciones apremiantes, como lo argumenta Estanislao Zuleta (2020):

Una gran parte de nuestra población sufrió un traumatismo imborrable. Se vio obligada a emigrar hacia las ciudades, no atraída por una demanda de trabajo, no desplazada progresivamente por la competencia

<sup>1</sup> Halbwach (2004) encontraba contradictoria la memoria y la historia. El autor se inclina por una idea de memoria colectiva antes que de memoria histórica, a la que considera cerrada sobre sus propios límites, pues es la memoria de la historia y por lo tanto tiene carácter informativo e institucionalizado. Entre tanto, la memoria colectiva deviene en corriente de pensamiento y retiene del pasado lo que está vivo o “es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (2004, p. 79), de ahí su carácter dialógico y comunicativo (García, 2020).



de una agricultura tecnificada, sino huyendo de aquel horror, después de haber perdido sus valores ancestrales, y no trayendo consigo más que el recuerdo de la infamia padecida por sus padres, sus hermanos, y sus conocidos. Estas gentes son hoy, a su turno, los padres de muchos de los jóvenes que pueblan nuestras ciudades, en las capas más pobres casi siempre, y su historia hace parte sin duda de nuestra violencia patológica (p. 214).

### Metodología utilizada

Este trabajo de investigación se realiza tomando como referente un enfoque hermenéutico, comprendido como la capacidad para interpretar textos y acciones, para significarlas, para las luego en contexto, y de ese modo entender a sus actores y sus narraciones. Textos y acciones que pueden ser tanto los escritos, como los hablados o los actuados (Mejía, 2014). Para el caso de la reconstrucción y la recuperación de la memoria en la I.E.D. Las Gardenias, los involucra a todos de manera simultánea. Estos textos demandan interpretaciones en el terreno intersubjetivo del lenguaje y de las prácticas sociales (García, 2010). La dimensión del lenguaje aquí toma especial relevancia (Gadamer, 1993) (Vigostky, 1998) (Freire 2010), respecto a, cómo lo aluden Barrero et al. (2011), como aquel el medio por el cual se realizan los acuerdos y consensos de los interlocutores, y “la comprensión y experiencia del mundo mantienen una fuerte relación por medio del lenguaje como la herramienta que revela la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen el orden social” (p.110).

La educación toma en cuenta la interacción social en donde el lenguaje juega un papel importante que da lugar a la intersubjetividad en lo social en el aula. En este sentido, se considera pertinente abordar el tema del conocimiento haciendo referencia a cómo la epistemología que da origen a la **investigación hermenéutica** es una propuesta de investigación de procesos cualitativos, que permiten interpretar el contenido social con las características mencionadas, es decir, motivar procesos de interpretación y comprensión de la acción humana

que se constituye en el objeto de estudio en el contexto del que surgen. Los estudiantes desde su práctica formativa comienzan a establecer diferentes tipos de relaciones y de interacciones que les permiten inquietarse por investigar esos hechos de los que de alguna manera vienen a formar parte (Barrero et al., 2011).

Así, puesto que el objetivo es describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, y existe un interés por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales, el paradigma metodológico desde el que se aborda es cualitativo.

Se utiliza un diseño narrativo por aportar una óptica desde la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse, en el caso del presente trabajo, los estudiantes y los relatos de sus familias, cuyos pasados están demarcados por el conflicto armado y el desarraigo producto del desplazamiento forzado. Los estudiantes dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros, en la medida en que interpretan su pasado en función de esas historias. De manera que el relato representa una abertura a través de la cual el estudiante se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa (Clandinin et al., 2007). Esta perspectiva permite a los seres humanos discutir su situación histórica y social, y luego realizar una lectura de su mundo interpretándolo (Gadamer, 2000) desde la propia realidad, para luego intervenirlo hacia situaciones más favorables.

Por otro lado, la técnica para la recolección de datos parte de la iniciativa propia de las estrategias etnográficas, en cuanto a que apunta a conocer las concepciones y percepciones de los propios participantes. Se realizó un diario de observación participante para registrar las actitudes presentes en las diferentes fases de la estrategia didáctica. Así mismo, por medio de técnicas proyectivas, se registraron algunos de los acontecimientos, recogiendo así información relevante para captar sus lecturas y sus percepciones sobre las diferentes etapas de la implementación de la estrategia didáctica (Rodríguez y Gómez, 2020). Por otro lado, se realizó ejercicio

de análisis textual, valiéndose de la hermenéutica, a partir de los relatos escritos de vida suministrados por los padres y familias de los estudiantes.

### Conclusiones parciales

La implementación de la estrategia pedagógica para la reconstrucción y la recuperación de la memoria, al ser pensada no solamente en aportar metodológicamente a un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que por medio de ella se puede generar cambios y transformaciones en la realidad socioeducativa sirvió como sustento para conocer la presencia de la realidad conflictiva, y que guarda estrecha relación con el pasado y el origen de las familias de los estudiantes que hacen parte del grupo.



**Figura 1.** Reconstrucción creativa de relatos de vida sobre el desplazamiento forzado.

**Fuente:** Autoría propia.

Es posible interpretar que la estrategia pedagógica impacta positivamente en las habilidades orales, discursivas y analíticas que poseen los estudiantes participantes en la elaboración de los relatos del pasado, y en la importancia de recobrar la memoria como dispositivo para generar espacios de convivencia y solidaridad.

Como resultado de estas respuestas aportadas por los estudiantes que participaron de la estrategia, se interpreta que ésta ha sido una experiencia beneficiosa para ellos, y la entienden como una oportunidad de aportar algo a los demás y adquirir

destrezas en cuanto a comunicarse y expresarse creativamente.

La estrategia contribuyó a aportar al estudiante participante la capacidad de mirarse a sí mismo en el contexto, reflexionar sobre su pasado y origen y luego entender la necesidad y la importancia de comunicar y compartir estos hallazgos, lo que sin duda aporta a la reconstrucción de un pasado que resignifica su presente, confirmando lo que anuncia Jerome Brunner, citado en Gómez y Ramírez (2000), para quien el pensamiento narrativo, de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido a partir de los agentes, personajes, ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acciones.

Se destaca la trascendencia que adquiere para el estudiante el trabajo en equipo, la capacidad para aprovechar y estimular los potenciales talentos que existen entre ellos, además de la oportunidad de dialogar para conocer y aceptar a los demás.

Se confirma un impacto positivo en cada una de las fases de la estrategia didáctica. Desde el momento en que se comienza a implementar, los estudiantes participantes tienen una disposición para realizar actividades que lo implican a él y a la vez implica a los otros, y a su realidad. Se parte de la confrontación y el diálogo de esa realidad conflictiva para proponer, de manera creativa, una



**Figura 2.** Círculos de narraciones testimoniales de historias de vida en el conflicto armado.

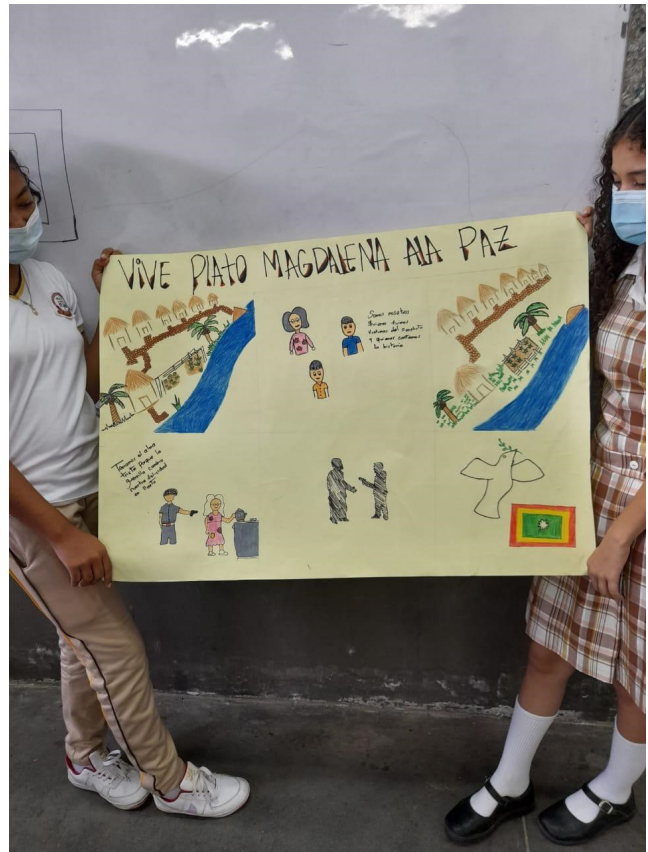
**Fuente:** Autoría propia.

respuesta ante el conflicto (Rodríguez, M. y Gómez, E., 2020) y una manera ejemplarizante en que debe ser abordada esa realidad compleja con un pasado traumático y doloroso. Se plantea que, en la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva a través del quehacer dialógico y comunicativo se favorece la reconstrucción del tejido social y los vínculos afectivos y solidarios entre los estudiantes que hicieron parte de la estrategia y están involucrados directamente con el pasado conflictivo. No obstante, los estudiantes que presencian este proceso de reconstrucción de la memoria y no son directamente víctimas del conflicto armado, manifiestan empatía hacia las narraciones del pasado, lo que se constituye en lazos de solidaridad.

Por todo lo anterior, es apremiante continuar abriendo espacios pedagógicos para recuperar y reconstruir la memoria colectiva en la que, desde las bases sociales, se esté permanentemente creando escenarios de paz y de reparación, de modo que se cumpla lo que vaticina Paulo Freire (2012): "El estudio del pasado trae a la memoria de nuestro cuerpo consciente la razón de ser de muchos procedimientos del presente y puede ayudarnos, a partir de la comprensión del pasado, a superar sus vestigios".

## Bibliografía

- Barrero, Bohórquez y Mejía (2011) La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en El siglo XXI. *itinErario Educativo*. 25 (57), 2011, 101-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280160>
- Clandinin, Pushor y Murray (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry, *Journal of Teacher Education*, Sage.
- Freire, P. (2010) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI
- Freire, P. (2012) Pedagogía de la Indignación. Siglo XXI
- Gadamer, H. G. (1993). Verdad y método. T.I. Ediciones Sígueme – Salamanca
- García Vera, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). 135-170



**Figura 3.** Narración creativa de historias de vida sobre el desplazamiento forzado.

**Fuente:** Autoría propia.

243

- Jiménez (2012) Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62) Bogotá, Colombia.
- Ortega, P., Merchán, J. & Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70.
- Pizarro, M. (2015) Caminos para la memoria: orientaciones para la participación de las víctimas en los procesos del Centro Nacional de Memoria Histórica Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Mejía Quintana, O. (2014) Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*.

Ramírez, P. y Gómez, J. (2000). La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, M. y Gómez, E. (2020). El teatro como estrategia didáctica para abordar las violencias en contextos escolares.

*Revista Cedotic*, 5. Universidad del Atlántico (2), 98-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7842208>

Vigotsky, L. (1998). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Fau.

Zuleta, Estanislao (2020) Colombia: violencia, democracia y derechos humanos. Planeta.



# 11<sup>er</sup> COLOQUIO DE INFANCIA

## Infancia, Potencia de Vida: un saber sabroso para cambios históricos



**Fecha:** 28 y 29 de noviembre de 2022



**Lugar:** Auditorio Edificio Central, Aduanilla de Paiba



Ilustración: Marcela Trislancho Mamilla

Vigilado Ministerio de Educación Nacional. Acuerdo No. 10 de 1948 del Concejo de Bogotá



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
Acreditación Institucional de Alta Calidad



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño



Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo



Maestría en Infancia y Cultura



# Infancia, palabra y comunidad: de lo individual al bien común. A propósito de los 20 años Cátedra UNESCO

Omaira Tapiero Celis<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Tapiero, O. (2022). Infancia, palabra y comunidad: de lo individual al bien común. A propósito de los 20 años Cátedra UNESCO. *Infancias Imágenes*, 21(2), 246-248 DOI: 10.14483/16579089.20474

**Recibido:** 15-diciembre-2022 / **Aprobado:** 29-diciembre-2022

246

En la jornada del 28 de noviembre de 2022 del 11 Coloquio Infancia, Potencia de Vida: un saber sabroso para cambios históricos realizado en Aduanilla de Paiba, gracias al diálogo establecido por nuestras panelistas, Natalia Quiceno Toro y Vilma Amparo Gómez, logramos llenar de sentido la noción de *Vivir Sabroso*. Gracias a la urdiembre tejida en su compañía comprendimos que el Vivir Sabroso es un gran e importante aporte ético-político de las diásporas afroamericanas y pacíficas colombianas.

Entendimos que *Vivir Sabroso* implica un contexto, un devenir, un proyecto histórico, un territorio geográfico que vive y se transforma con nosotros, debido a nosotros. Es un proyecto humano y de humanidad, que nos arraiga en un lugar, en un ecosistema y nos convierte (si así lo elegimos) en potencia de vida humanada. *Vivir Sabroso* se convierte en una política de vida y para la vida. Requiere para su desarrollo cuerpos, territorios y vidas a pesar de su apuesta por la misma, para esas mujeres y hombres que han sido racializados, excluidos, minorizados porque han elegido establecer otra relación entre el conocimiento y el territorio que habitan, pero, sobre todo, porque han entendido (y nos proponen) *pensarnos en colectiva y en colectivo*, es decir pensarnos el *bien común*.

Cuando nos pensamos en clave del *bien común*, concebimos como posible el cuidado de la vida y criamos entre todos la idea de un futuro posible. Para ello requerimos concebir propuestas de conocimiento de los saberes locales, contextuales, del entorno; porque las ideas del *bien común* son sembradas en territorios vivos que modelamos para crear ciertas prácticas de futuro.

De esta manera, pensar el *bien común*, nos obliga a redefinir nuestras coordenadas. Significa que requerimos fortalecer la cultura que promueve al *ser* y debilita la idea del *tener*. Nos invita a Habitar eso que se nombra. Nos señala que, para hacerlo, requerimos de un horizonte ético y político en *común* en un *territorio* que requiere que encontremos con urgencia, un equilibrio en la acción *cuidadora* del mismo y en una acción *educadora común*.

¿Qué implica esta acción *educadora común*? implica el sentipensar que *cuida la vida misma* en los otros, con los otros, en la familia extendida que es el Nosotros territorializado en el que se hace la antesala del entrelazamiento de lo colectivo. Allí se prepara la llegada del individuo al Colectivo, en un Pueblo territorializado, que lo acoge en un linaje, que le confiere vida como miembro de una *comunidad* y le hace merecedor de lo común, es el

<sup>1</sup> Directora Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, 29 de noviembre de 2022, Aduanilla de Paiba.

Territorio en el que dota de sentido el Pensamiento, lo que se come, lo que se dice. Porque lo *común* nos acuna, nos facilita el tránsito a la otredad, nos acoge en la llegada, en la crianza nos provee el apego seguro, simbolizado, en el calor del fogón, del rito, de la ritualización que solo es posible en el *colectivo* que nos encuentra con la vida y que la transforma.

*Soy porque somos* entonces significa que la *vida humanada* está constituida por el afecto, el territorio, la familia grande, extendida, aquella que incluye el contexto, el lugar que habito, el ambiente que constituyo con el entorno que me rodea. Y así, todo afecto solo puede ser comprendido como *fuerza de vida humanada*. Esta fuerza de vida que nos toca con los afectos que se producen en el encuentro del otro, de los otros, con los otros, que nos hace *común*. Apoyados en *unas* y en *otros*, situado en un Territorio que cobra vida porque contiene y me contiene, para que seamos alma y vida común. Apoyados en esa *comunidad* podemos cultivar cierta forma de humanidad. Es Sembrado en un territorio, en un contexto que hago *comunidad*, pero también, la comunidad me hace, y al tiempo, nos hacemos *bien* del *común*. Apoyados en unos y en otros, podemos reconocer y practicar el cuidado, el autocuidado de *mí*, entendido como un *nosotros* situado en la tierra, en el entorno, en un ambiente, en el que me fundo con el hábitat en el que vivo y transformo. Para así abonar a la tierra, y al afecto. Para ver fructificar el *ser* y dismantelar el *tener*. Como una especie de antídoto al individualismo y como medio para transformar eso, que podríamos denominar, la matriz de intelibilidad que nos hace *comunes*.

Lo *común* nos invita (nos obliga) a vivir en clave de asombro, de afecto, de reinención de un nuevo post, trans humanismo en el que habrá la necesidad de aprender y enseñar a interactuar con el *Otro* con la pura intención de cuidar y hacer posible que en el tiempo que nos queda el sentirse débiles sea una posibilidad de existencia y así, poco a poco, con el Otro rescatemos el cultivo del cuidado de lo común, como parte de una nueva forma de sentipensar que provoque nuevos acontecimientos, otras conciencias que integren distintas temporalidades y así se recree en la vida diaria. Esa *comunidad* se

realiza en la realidad de nuestra existencia diaria: aquella que me afecta y nos afecta.

El *bien común* es una oportunidad para que nuestra experiencia de la colectividad sea viva y vivida. En reciente evento de celebración de las Cátedras UNESCO realizado en París el 3 y 4 de noviembre de 2022, la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño que comparte hoy este coloquio, señalaban los inmensos retos que tenemos como humanidad para pensarnos en *colectivo* para reimaginar *juntos nuestro futuro*. ¿Pero qué implica reimaginar juntos nuestro futuro? Se nos recordaba con implacable insistencia que nuestro planeta, es nuestra *casa común*, que solo es Una. Por el momento no hay otra. Sin embargo, esta *casa común* ha sido amenazada por nuestra propia existencia. A pesar que todos requerimos que perviva no sólo para nuestro presente, también para las generaciones actuales y futuras. Para ellas, es necesario que se convierta en un lugar de abundancia y no de escasas. Para que todos disfrutemos de un bien que nos es común.

Nos recuerdan en el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO<sup>1</sup> que a pesar de los signos desalentadores que el cambio climático nos muestra que (tenemos motivos para estar llenos de esperanza) puesto que, como especie, tenemos la oportunidad de recrear en nuestra historia colectiva la posibilidad de colaborar entre nosotros, porque podemos sembrar en la humanidad la idea de la creación conjunta del bien común. Reimaginar el futuro, nos dice el informe, pasa por reimaginar y recrear juntos para crear futuros compartidos e interdependientes.

El nuevo contrato social para un futuro Juntos, nos invita a unirnos, para que en esfuerzos colectivos y basados en el conocimiento (y los saberes diríamos en el marco de este coloquio) aporten los esfuerzos necesarios para darle forma a futuros sostenibles y pacíficos orientados por la justicia social y el cuidado de la vida de lo *común*. Porque la ampliación de la desigualdad social, y económica, el cambio climático, la pérdida de nuestra biodiversidad, el uso de recursos que sobrepasan los límites del planeta, el retroceso democrático,

<sup>1</sup> UNESCO., (2022). Reimaginar Juntos Nuestro Futuro. Un nuevo Contrato Social para la Educación, pp. 189, París.

la automatización tecnológica disruptiva representan, según La UNESCO, la identidad de nuestra coyuntura actual. Por ello, se alienta a trabajar juntos para el cuidado común con empatía y compasión. Empatía por lo que *somos*, empatía por nuestro entorno, para que abordemos una comprensión

ecológica de nuestra humanidad. Así pues, con el legado recibido de estos 20 años de Cátedra UNESCO en Desarrollo del niño, hoy podemos mirar con mucho orgullo el trabajo realizado, y asumir este nuevo devenir *colectivo* humano y humanado que nos invita a construir el *bien común*.

Bogotá, noviembre de 2022







# ¡A seguir tejiendo amor!: reflexiones para la creación de mundos diversos para la infancia desde la parentalidad\*

Let's continue weaving love: reflections for the creation of diverse worlds for children from parenting

Stiven Burgos Peña<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Burgos, S. (2022). ¡A seguir tejiendo amor!: reflexiones para la creación de mundos diversos para la infancia desde la parentalidad. *Infancias Imágenes*, 21(2), 249-253 DOI: 10.14483/16579089.20290

## Resumen

¡A seguir tejiendo amor! es el resultado de algunas reflexiones que he logrado realizar luego de culminar el desarrollo de una investigación de maestría en torno a la parentalidad en adolescentes madres y sus bebés (2019). Estas ideas, fueron expuestas en el 11 Coloquio de Infancia: *Infancia potencia de vida: un saber sabroso para cambios históricos*. Inicialmente, se describe el recorrido de la investigación junto con los resultados obtenidos, para posteriormente cuestionar las maneras en que trabajamos con y para la infancia, a fin de brindar una visión más abarcativa que nos invite a la reflexión y a la construcción de diversos mundos posibles en los que la infancia pueda vivir realidades más amenas junto con sus cuidadores.

**Palabras clave:** Adolescentes madres; parentalidad; maternidad; desarrollo infantil.

## Abstract

To continue knitting love! are some reflections that I have managed to carry out after completing my master's research work on parenting with adolescent mothers and their babies (2019). These reflections were presented in: "11er. Coloquio en infancia: Infancia

**Recibido:** 12-diciembre-2022 / **Aprobado:** 27-diciembre-2022

potencia de vida: un saber sabroso para cambios históricos". Initially, I describe the path of my research and the results obtained, to later question the ways in which we work with and for the children. In order to provide a more comprehensive vision that invites us to reflect and build different possible worlds in which the children can live more pleasant realities together with their caregivers.

**Keywords:** Adolescent mothers; parenting; motherhood; child development.

Teniendo en cuenta que el objetivo de este coloquio es tejer un saber sabroso para generar cambios históricos y que en especial en esta mesa se nos invitó a visibilizar diferentes posibilidades para extender las comprensiones del *amor y la diversidad en la crianza* en relación con lo que significa nacer y crecer en Colombia; a continuación, compartimos una mirada abarcativa que nos invite a reflexionar y a cuestionarnos en torno a las maneras y los modos en que enfocamos nuestros intereses de atención y trabajo, con y para la infancia.

249

\* Ponencia 11 Coloquio de Infancia: Infancia, potencia de vida: *un saber sabroso para cambios históricos*. Mesa 1: Amor y Diversidad en la Crianza. Noviembre 28 de 2022.

<sup>1</sup> Terapeuta Ocupacional; Especialista en Educación e Intervención para la Primera Infancia; Magister en Infancia y Cultura. [stiven.burgosp@gmail.com](mailto:stiven.burgosp@gmail.com)

Inicialmente, describiremos nuestro recorrido en esta investigación<sup>1</sup>, que más allá de convertirse en una tesis, pretendía ahondar en las realidades de las *supervivientes*<sup>2</sup> a las que acompañamos, y de algún modo, transformar sus vidas y las de sus bebés.

Ellas, a quienes llamaremos de ahora en adelante **adolescentes madres**<sup>3</sup>, fueron parte fundamental en la construcción de estos saberes. Posteriormente, presentaremos algunas reflexiones y cuestionamientos que nos lleven a pensar otros mundos posibles y diversos, en los que puedan compartirse, ampliarse y repensarse estas experiencias; e incluso, en un sentido más extenso, a recrear otros modos de acción local que impacten y transformen lo global.

Esta investigación se desarrolló en una fundación de la ciudad de Bogotá destinada a la atención de adolescentes en proceso de gestación o de lactancia a quienes les habían sido vulnerados sus derechos. La problemática identificada por las directivas de la institución giraba en torno al alto número de neonatos que venían siendo diagnosticados con Retraso en el Desarrollo Psicomotor; para ello, nos solicitaron diseñar un programa de estimulación adecuada que favoreciera el desarrollo integral de estos bebés.

El proceso de evaluación inició con una observación minuciosa, en aras de identificar aquel factor interferente en el desarrollo de las y los bebés. Para ello, planteamos acciones enfocadas a analizar el ambiente físico, social y cultural propios de la institución. Debieron tenerse en cuenta no solo las necesidades propias de las y los bebés, sino que, además, implicó tener una visión abarcativa de quienes los acompañaban, sus entornos y los recursos disponibles en ellos.

Como resultados de la observación sobre las actividades que realizaban en la cotidianidad de la

institución, se identificaron situaciones recurrentes de negligencia, maltrato y abandono por parte de estas *adolescentes madres* hacia sus bebés, que se materializaban en: interacciones inadecuadas, dificultades para la construcción de vínculos afectivos y poca identificación y satisfacción de las necesidades de sus bebés. Si bien era evidente que este era el principal causante de la situación problemática que nos convocaba inicialmente, era imprescindible identificar cuál era la cimiento del mismo.

En lo referente a la institución, se analizaron las acciones implementadas para atender a las *adolescentes madres* y sus bebés. Allí, se develó que dichas acciones estaban enfocadas a garantizar el cumplimiento de los derechos de las y los bebés, ya que estos primaban por encima de los derechos de las adolescentes. En busca de ello, la institución brindaba diferentes modalidades de capacitación que les permitiera asumir de mejor manera su rol de madres, y se les motivaba a tener un mejor trato con sus bebés, a través de la consecución de algunos beneficios.

Fue necesaria una revisión teórica exhaustiva, que me permitiera dar una explicación concreta de la causa de las conductas observadas en las adolescentes madres, y que, a su vez orientara el diseño de un plan de trabajo que mitigara dicha problemática. En trabajos de Barudy y Dantagnan (2005; 2010) desarrollados en torno a esta temática, proponen el término de **competencias parentales**, que hace referencia a las capacidades prácticas de los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos y asegurarles un desarrollo sano a partir de la construcción de vínculos afectivos. Según ellos, dichas competencias dependen en gran medida de las experiencias de vida de los cuidadores y en especial, de cómo fueron cuidados en la infancia; a ello también se suman, las condiciones del contexto social, cultural y económico en el que estos se encuentran inmersos. Por tanto, muchas de las situaciones de maltrato ejercidas por los cuidadores, están ligadas al hecho de haber sido expuestos a este tipo de experiencias durante su infancia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó un plan de trabajo con el que se logró: 1) identificar las historias de vida de estas adolescentes madres;

1 Burgos, S. (2019) Tejiendo amor: la maternidad entre adolescentes y sus bebés. [Tesis para optar al título de Magister en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] RIUD: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22188>

2 A través de la mirada de Kronenberg, Simó y Pollard (2005), el término supervivientes se refiere: a aquellas personas que conservan innegables fortalezas a pesar de estar viviendo o haber vivido, experiencias que muchas veces tan solo hemos leído en los libros, y por tanto, nos resultan lejanas y ajenas.

3 Concepto acuñado por el autor en su trabajo de investigación (Burgos, 2019), con el cual, se busca visibilizar a las adolescentes que son solapadas por el hipervalorado constructo social de la maternidad.

2) abordar las concepciones de maternidad que tenían los funcionarios de la institución y su relación con las acciones ejercidas por ellos; y finalmente, 3) propiciar la construcción de vínculos afectivos que transformaran las interacciones entre las adolescentes madres y sus bebés.

Dentro de los resultados, se identificó que la causa de las interacciones inadecuadas entre *adolescentes madres* y sus bebés, se derivaba de la poca disponibilidad afectiva de estas adolescentes, ya que las necesidades afectivas generadas por las diferentes situaciones adversas por las que habían tenido que atravesar en la infancia no habían sido atendidas (Burgos, 2019). Cyrulnik (2013), explica que dichas interacciones se generan, ya que *“una madre prisionera de ese pequeño tirano, interpreta sus berridos nocturnos o su carácter irritable como una voluntad de tortura. Agotados y decepcionados, los padres se defienden agrediendo al agresor que, sintiéndose inseguro, berrea y gruñe todavía más”* (p. 66); de allí que muchas veces, decidieran dejar a su bebé llorando solo en la cuna o bajo la supervisión de otra persona e incluso que en muchas ocasiones los golpearan.

Posteriormente y, gracias al reconocimiento y resignificación de los conflictos afectivos no resueltos, estas *adolescentes madres* lograron ser más empáticas y con ello, construyeron vínculos afectivos más fuertes con sus bebés, identificando y satisfaciendo de mejor manera las necesidades que ellos pudieran presentar. Esto generó un aumento significativo en las interacciones adecuadas con sus bebés y con ello, se potenció el desarrollo integral y diverso tanto de los bebés como de las *adolescentes madres*. Lo anterior, concuerda con lo propuesto por Spitz (2014), quien plantea que las interacciones entre la madre y el bebé son un factor fundamental en la construcción de vínculos afectivos y en el desarrollo infantil.

Con respecto a las acciones que se realizaban desde la institución, emergieron dos aspectos relevantes a tratar: 1) debido a la idiosincrasia religiosa sobre la cual se fundamentaba la institución, la maternidad era concebida por sus funcionarios como un *‘regalo divino’* y algo inherente a la naturaleza

de la mujer (*el cuestionado instinto materno*<sup>4</sup>); por lo cual, fue necesario deconstruir dichas concepciones de la maternidad, para dar paso a las competencias parentales, entendiendo que cualquier cuidador requería de acompañamiento y educación para desempeñar dicho rol. 2) aun cuando la institución estaba destinada a las adolescentes, la atención brindada enfocaba sus esfuerzos a garantizar los derechos de sus bebés; esto se debía a que el constructo histórico de la maternidad invisibilizaba las necesidades de estas mujeres, relegándolas única y exclusivamente a su rol de madres. Esto a su vez, se debía a que los derechos de los bebés prevalecían por encima de los de estas adolescentes madres, razón por la cual sus necesidades eran doblemente invisibilizadas.

Para ello, se implementó una visión diferenciada que no solo atendiera a las necesidades de las adolescentes como madres, sino que se enfocara a identificar y satisfacer las necesidades de las adolescentes como mujeres. Mediante la técnica de entrevista, se identificó que estas adolescentes tenían proyectos a futuro que no solo estaban enfocados a la maternidad, sino que también incluían proyectos personales. Adicionalmente, se visibilizó la importancia de comunicar sus sentires y el tener apoyo para cuidar a sus hijos, ya que la maternidad para estas adolescentes madres implica una serie de exigencias de las que nadie habla, que incluye exigencias físicas, emocionales y sociales como: el trasnocho, el cansancio, la frustración, los cambios emocionales, la culpa, la crítica de los familiares, entre otros. Esto se relaciona con lo que diferentes autores han venido denunciando (Badinter, 1991; Gutman, 2013; Barudy y Dantagnan, 2005, 2010; Cyrulnik, 2013; entre otros) y por tanto, debemos repensarnos las maneras en que acompañamos a la infancia y las acciones que diseñamos para ello.

En línea con lo anterior, fue indispensable reconocer que en la parentalidad, hay inmersa una co-ocupación<sup>5</sup>, caracterizada por la interdependen-

4 Revisar Badinter (1991).

5 Término propuesto por Pierce en 1990, que se relaciona con el grado en que las ocupaciones de dos o más individuos se moldean entre sí, que no necesariamente requieren de aspectos compartidos, ya sean de tipo físico, emocional, de intencionalidad o de significado entre los sujetos que participan (Pierce, 2003).

cia que se genera entre ambos actores (cuidador y cuidado) en sus actividades de la vida diaria; por esta razón, nuestras acciones como expertos en la infancia, no solamente estuvieron enfocadas a los bebés, sino que también incluyeron un análisis cuidadoso de las necesidades de quienes las acompañaban y de los recursos con que contaban en su entorno. Esto se relaciona con las reflexiones que David Werner en su prólogo del libro *Terapia Ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes*<sup>6</sup>, nos acerca sobre la importancia de la espiritualidad en la búsqueda de la transformación personal y social; hace énfasis en que la palabra espiritualidad debe emplearse más allá de lo doctrinal, y en cambio, esta debe abarcar en un sentido amplio, la necesidad de “descubrir el significado de nuestra vida diaria” (p. XI). A su vez, reconoce que esto supone, el hecho de actualizar el vínculo y el lugar que nosotros ocupamos en tres aspectos fundamentales: nuestra salud personal, nuestro bienestar colectivo y nuestro pequeño pero vital espacio en el universo.

Lo anterior nos invita a pensarnos realidades en las que contemos con oportunidades para vincularnos a ocupaciones dotadas de sentido y significado y en este caso puntual, a que cada cuidador pueda mantener un equilibrio ocupacional que responda a sus intereses y que con ello mejore su salud mental, la sensación de bienestar y las posibilidades de transformación personal y social. Por tanto, es indispensable reconocer la **universalidad del cuidado**, en la medida en que no son solo las mujeres quienes están llamadas a hacerlo, sino que, por el contrario, cada ser humano que cuente con buenas competencias parentales está en capacidad de cuidar adecuadamente de un bebé, un niño u otra persona sin importar su edad.

Dicha **universalidad del cuidado** resulta fundamental en la medida en que los cambios sociales actuales nos han llevado a repensar la familia tradicional que históricamente se ha validado, para dar paso a visiones de familias mucho más diversas e incluyentes en las que también se vive sabroso y en las que no necesariamente se incluye a los padres biológicos de estas niñas y niños. Entonces, si

queremos **que la dignidad se haga costumbre**<sup>7</sup>, es importante que esta se viva y se construya desde la cotidianidad, tanto de cuidadores como de los bebés a través de un **apoyo social genuino** que crea y se comprometa con el hecho de que la infancia es un asunto de todos, y que a su vez, les garantice la libertad para vincularse a **ocupaciones dotadas de sentido y significado**, que no estén mediadas primordialmente por la resolución de sus necesidades básicas, sino motivadas por oportunidades de bienestar, calidad de vida y transformación de su futuro.

## Referencias

- Badinter, E. (1991) ¿Existe el instinto materno?: historia del amor maternal siglos XVII a XX. Ediciones Paidós.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005) Los buenos tratos a la infancia: parentalidad apego y resiliencia. Editorial Gedisa S.A.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010) Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parentales. Editorial Gedisa S.A.
- Burgos, S. (2019) Tejiendo amor: la maternidad entre adolescentes y sus bebés. [Tesis para optar al título de Magister en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] RIUD: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22188>
- Cyrulnik, B. (2013) Los patitos feos: la resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida. Editorial Géminis Ltda.
- Gutman, L. (2013) La maternidad y el encuentro con la propia sombra. Editorial del Nuevo Extremo S.A.
- Márquez, F. (2022, agosto 7) Discurso de posesión de la Vicepresidencia de la República de Colombia. [Grabación de vídeo de un discurso] CNN en Español. [https://www.youtube.com/watch?v=yhmtEffeY7s&ab\\_channel=CN-NenEspa%C3%B1ol](https://www.youtube.com/watch?v=yhmtEffeY7s&ab_channel=CN-NenEspa%C3%B1ol)

7 Márquez, F. (2022, agosto 7) Discurso de posesión de la Vicepresidencia de la República de Colombia. [Grabación de vídeo de un discurso] CNN en Español. [https://www.youtube.com/watch?v=yhmtEffeY7s&ab\\_channel=CN-NenEspa%C3%B1ol](https://www.youtube.com/watch?v=yhmtEffeY7s&ab_channel=CN-NenEspa%C3%B1ol)

6 Simó, S.; Kronenberg, F. y Pollard, N., (2006).

- Pierce, D. Co-occupation: the challenges of defining concepts original from occupational science. *Journal of Occupational Science*. 2011; 16 (3): 203-207. [Doi:10.1080/14427591.2009.9686663](https://doi.org/10.1080/14427591.2009.9686663)
- Simó, S.; Kronenberg, F. y Pollard, N. (2006) *Terapia Ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes*. Editorial Médica Panamericana.
- Spitz, R. (2014) *El primer año de vida del niño*. Fondo de Cultura Económica.



## Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

### **Imágenes de investigación**

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

**En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.**

### **Textos y contextos**

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

**En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.**

### **Perfiles y perspectivas:**

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

*Entrevistas o crónicas* en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

*Entrevista y perfil autobiográfico* de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

**En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.**

Lo mejor de otras publicaciones:

**En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.**

**En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.**

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

**En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.**

## Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con “Figura”: luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:  
<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.



# Declaración de ética y buenas prácticas

El comité editorial de la revista **Infancias Imágenes** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

## Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de **Infancias Imágenes** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

## Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

## Relaciones con los autores

**Infancias Imágenes** se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se

basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluyan graves circunstancias.

## Relaciones con los evaluadores

**Infancias Imágenes** pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

## Proceso de evaluación por pares

**Infancias Imágenes** garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

## Reclamaciones

**Infancias Imágenes** se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

## Fomento de la integridad académica

**Infancias Imágenes** asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

## Protección de datos individuales

**Infancias Imágenes** garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

## Seguimiento de malas prácticas

**Infancias Imágenes** asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

## Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado

tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

## Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. **Infancias Imágenes** garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

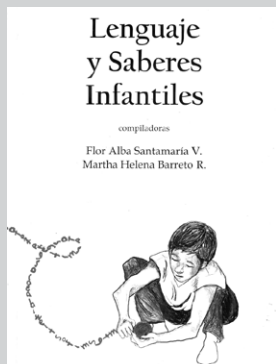
## Conflicto de intereses

**Infancias Imágenes** establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

## Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

# Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño

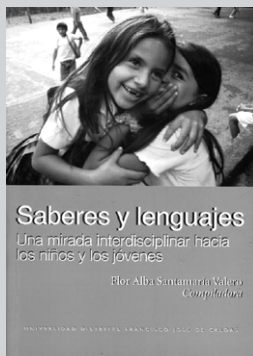


ISBN: 978-958-8247-99-1  
Año: 2007  
Páginas: 178

## ***Lenguajes y saberes infantiles***

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,  
Martha Helena Barreto  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4  
Año: 2008  
Páginas: 180

## ***Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes***

Compiladora: Flor Alba Santamaría  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

En abril de 2007 se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.



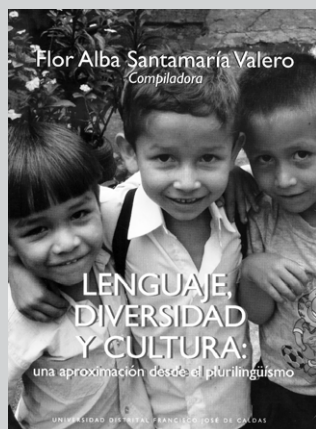
ISBN: 978-958-8337-55-5  
Año: 2009  
Páginas: 80  
Lectura por cara y cruz  
Libro álbum

## ***Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales***

Compiladora: Flor Alba Santamaría  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El libro Contar y pintar el agua nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

## Otras producciones académicas



ISBN: 978-958-8337-71-5  
Año: 2010  
Páginas: 112

### ***Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo***

Compiladora: Flor Alba Santamaría  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN: 978-958-8337-98-2  
Año: 2011  
Páginas: 148

### ***Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones***

Autoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez Torres  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

La pregunta esencial que dio origen a la investigación, cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

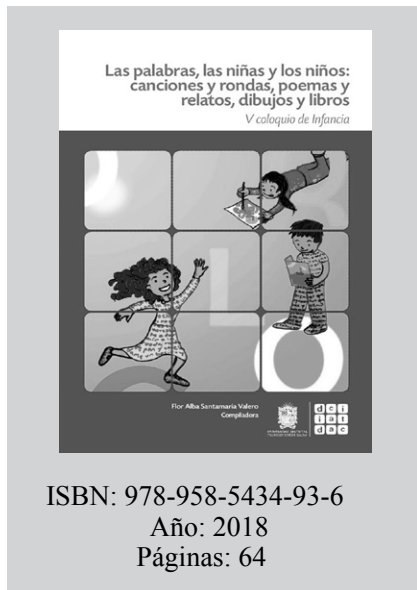


ISBN: 743093-837393-93737  
Año: 2012  
Páginas: 184

### ***Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación***

Compiladora: Flor Alba Santamaría  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

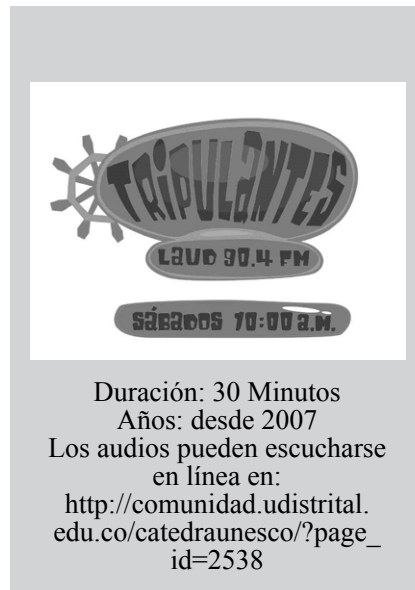
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro en el cual especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



***Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros.***

Compiladora: Flor Alba Santamaría

Este libro recoge las memorias del V Coloquio de Infancia, realizado el 25 de mayo de 2017, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este evento académico se propuso generar reflexiones y compartir resultados de las investigaciones del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, así como conocimientos y experiencias aportados por los participantes, en el campo de la literatura y la poética infantiles, relacionados con el relato, las narrativas, el libro álbum, la fantasía y la canción. Lo anterior se convierte en una disculpa para acercarse al mundo de las palabras con las que se facilitan o no los procesos de humanización del niño y su devenir como sujeto.



**Programa de radio infantil *Tripulantes***

*Tripulantes* es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños, niñas y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos.

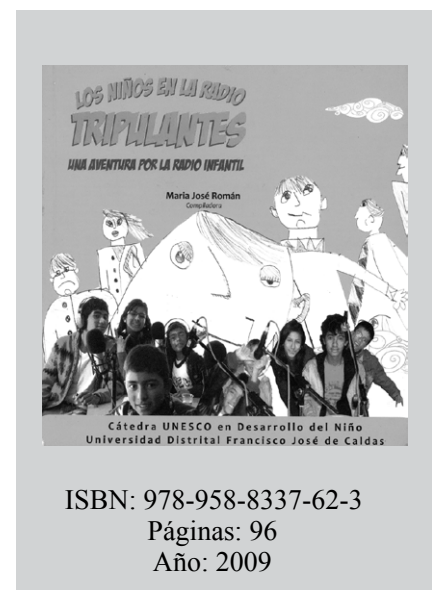
Los niños y niñas se convierten en los Tripulantes, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

El programa se emite los sábados de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. por LAUD 90.4 FM y por [laud.udistrital.edu.co](http://laud.udistrital.edu.co), emisora de la Universidad Distrital FJC.

Dirección general: Flor Alba Santamaría  
Dirección de contenidos: María Adelaida Londoño M.

Edición: Luis Steve Montenegro Q.

Libretos: Yaneth Pinilla, María José Román



***Los niños en la radio. "Tripulantes: una aventura por la radio infantil"***

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de *Tripulantes* y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



2 DVD de audio  
Año: 2009

### ***¡Los niños en la radio!: lo mejor de Tripulantes***

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.

Disco 1 en estudio. Disco 2 en vivo  
Producción general: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño  
Textos: María José Román  
Materización: Camilo Colmenares  
Diseño gráfico: Juan Carlos Coronado  
Prensaje: Disonex



Video experimental en DVD  
Año: 2004

### ***SensaciónES***

*Sensación ES* un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.  
Dirección ejecutiva: Flor Alba Santamaría  
Producción ejecutiva: Omaira Tapiero  
Concepción y realización: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD  
Año: 2008

### ***Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno***

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.

Dirección: Flor Alba Santamaría  
Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo  
Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico [catedraunesco@udistrital.edu.co](mailto:catedraunesco@udistrital.edu.co) o al teléfono (+57601) 3239300, ext. 1704.

La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.