

# infancias imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

# infancias imágenes

ISSN: 1657-9089  
ISSN-e: 2665-511X

Vol. 22, no. 2, julio-diciembre 2023

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 Educación Infantil.

## Público al que se dirige

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

## EDITORIA

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 Díaz**

Docente e investigadora, Departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Universidad Alcalá de Henares, España

**Dra. Gladys Lecomte Andrade**

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

**Dr. Ilich Silva Peña**

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

**Dra. Julia Simarra Torres**

Coordinadora del área de niñez, Fondo para la acción ambiental y la niñez, Colombia

**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

**Dr. Jhonn Edgar Castro**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

**Mg. Diana Concha Ramírez**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

**Mg. Gary Gari Muriel**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

**Dra. Cecilia Rincón Verdugo**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

## ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

**Dra. María Bermúdez- Martínez**

Docente investigadora, Universidad de Granada, España.

**Dra. Graciela Fandiño Cubillos**

Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

**Dra. Karla Monserrat Villaseñor Palma**

Docente, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

**PhD (c). Lady Marcela Bravo Osorio**

Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

**PhD (c). Gary Gari Muriel**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

**Mg. Karina Bothert Ortiz**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.*

**Mg. Miriam Romero Rueda**

*Docente, Universidad de Huelva, España.*

**Mg. Carlos Gomes Fontoura**

*Psicomotricista Universidad Complutense de Madrid, España.*

**Mg. Laura Carolina Hurtado Rodríguez**

*Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia*

**Mg. Diana Priscila Saldaña Gómez**

*Docente, Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador.*

**Mg. Alba del Carmen Olaya León**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.*

**Mg. Magda Zulena Trujillo Rodríguez**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.*

**Esp. María Adelaida Londoño Mira**

*Directora grupo de promoción de lectura  
Grandes Lectores, Colombia*

**ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA**

*Juan Andrés Moreno Rodríguez*

**FOTOGRAFÍAS**

*Olga Londoño*

**GESTIÓN EDITORIAL**

*Alejandra Wilches  
Ingri Gisela Camacho Triana*

**APOYO EDITORIAL**

*David Andrés Garzón Herrera*

**CORRECCIÓN DE ESTILO Y DIAGRAMACIÓN**

*Ingri Gisela Camacho Triana*

**PRODUCCIÓN EDITORIAL**

*Oficina de Investigaciones*

**COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS**

*Fernando Piraquive P.*



Cátedra UNESCO  
en Desarrollo del Niño  
UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**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**

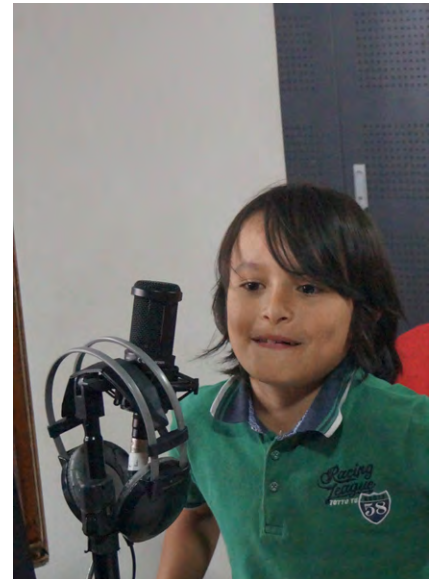
Tel. (+57601) 3239300, ext. 1704

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



## TABLA DE CONTENIDO

<b>Nota Editorial</b>	118-120
<b>Imágenes de investigación</b>	
Experiencias bio/epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. Indicios descolonizadores	121
Childhood Bio/Epistemic Experiences in Rural-Indigenous and Urban Contexts-Mexico. Decolonizing Signs <i>Patricia Medina-Melgarejo, Reina Felipe Jiménez, Roberto Sánchez-Linares</i>	
Fortalecimiento de habilidades sociales con niños en entornos vulnerables: investigación-acción desde la animación sociocultural	139
Strengthening Social Skills with Children in Vulnerable Environments: Action Research from Sociocul- tural Animation <i>María Rosa Estupiñán-Aponte, Lina Alejandra Amado-Usgame</i>	
Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia	150
Competencies in Emotional Education of Teachers Who Serve Early Childhood <i>Liliana María Gómez-Cardona; Beatriz Arias-Vanegas</i>	
La sistematización de la práctica pedagógica: trayecto de reflexión-acción del maestro en formación	162
The Systematization of Pedagogical Practice: Reflection-Action Path for the Teacher in Training <i>Lina María Virviescas-Molina</i>	
<b>Textos y Contextos</b>	
Marriage Dissolution: Children's Life Experiences Through Socio-Affective Dimension	178
Disolución del matrimonio: experiencias de vida de niños y niñas a través de la dimensión socioafectiva <i>Bairon Jaramillo-Valencia, Ruth Quintero-Arrubla, Alexander Álvarez-Correa</i>	



## Perfiles y perspectivas

Nota introductoria

Maestras en la radio: un encuentro con las palabras, los saberes y las historias

187

*María Adelaida Londoño-Mira*

Radio educativa: estimulando imaginación y liderazgo estudiantil a través de las redes de docentes

188

Educational Radio: Stimulating Student Imagination and Leadership Through Teacher Networks

*Yeins Paola Mendéz-Prado*

Docente busca jóvenes locutores...

191

Teacher seeks young announcers...

*Pilar Villegas-Castro*

Voces, imaginación y sonidos de infancia

194

Voices, Imagination, and Sounds of Childhood

*Lucero Victoria Pacheco-Perdomo*

Guía para autores

198-200

Declaración de ética y buenas prácticas

201-202

Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

203-207



**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/>



**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/>



Diana Concha Ramírez<sup>1</sup>

118

La situación que enfrenta la humanidad en relación con la pobreza, las guerras, la desigualdad social y el cambio climático, entre otros, afectan significativamente a la infancia en su multiplicidad de experiencias, indistintamente donde se encuentren; es así como en el contexto en el que se escribe esta nota editorial niñas y niños ya no se encuentran en este mundo, algunos de nuestros recién llegados se han ido. Por ello, pensar la educación y la infancia nos exige cambiar la forma como vemos la realidad, el planeta, los seres humanos, la naturaleza y, en general, nos exigen una mirada ecosistémica, holista e integral. A su vez, no hay que perder de vista que las niñas y los niños son conscientes de esto, de la misma forma que tienen el saber desde su experiencia de juego, de imaginación, de lenguaje, pero aún seguimos sin escucharlos.

Escuchar a la infancia implica enajenarse de las representaciones adulto-céntricas en relación con el mundo instituido, la escucha a la infancia consiste en poseer la capacidad de reconocer en la alteridad al niño y a la niña desde su propia voz, sin juicios. Niñas y niños en este nuevo milenio que vamos transitando en sus años 23 merecen un cambio significativo en las formas y modos de relacionarnos con ellos, merecen vivir en un planeta en paz, que los reciba en alegría y gozo, en fiesta de la vida y en el regocijo de lo que significa habitarse en ser humano.

A este respecto, es indiscutible que la educación es fundamental para gestar las realidades respetuosas, amorosas y cuidadoras de la

infancia, es en la educación donde se pueden construir nuevos modos de ser y estar en el mundo; en particular el reto de la educación infantil no consiste solamente en garantizar el pleno desarrollo —que muchas veces se da en medio de contextos adversos—, sino también en cambiar las interacciones adulto niño y niña desde una consciencia solidaria y empática, pero sobre todo respetuosa de la experiencia subjetiva e individual de ser niño o niña, por lo que es de resaltar que el respeto lo atraviesa el lenguaje.

En el lenguaje el niño descubre la palabra de su cultura, que se incorpora en cantos, juegos, arrullos, sonoridades y diversidad de estéticas, lo cual le permite reconocerse como parte de un territorio y nutrirse experiencias enriquecedoras; la palabra, prolífica en significados, le representa el mundo. En la palabra se vive la ternura con la que se acoge a la infancia, la ternura, a la que tenemos derecho todos los seres humanos de ser bien tratados, en un planeta que nos abriga en su diversidad sin distinción alguna, sólo desde el reconocimiento de nuestra humanidad.

La *Revista infancia imágenes*, divulgadora de la palabra en torno a la infancia, la educación, el lenguaje, en esta edición presenta artículos cuyas reflexiones de sus autores giran en torno a esas posibilidades de construir mundos significativos para niñas y niños desde la investigación, las prácticas pedagógicas, la academia, que se viven en la cotidianidad escolar y universitaria.

En la sección de Imágenes de investigación, Patricia Medina Melgarejo, desde una perspectiva filosófico-política descolonizadora, propone el artículo “Experiencias bio/epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. Indicios descolonizadores”. El trabajo

<sup>1</sup> Magistra en Comunicación por la Pontificia Universidad Javeriana; docente investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Grupo de investigación lenguaje, Discurso y saberes. Correo electrónico: [cconchar@udistrital.edu.co](mailto:cconchar@udistrital.edu.co)

presenta una investigación cualitativa sobre las experiencias de infancias en contextos rural-indígena y urbanos en México; a través de relatos en diálogo, producto de diferentes registros gráficos y de infancias evocadas, la investigación indaga los procesos de las experiencias rurales y urbanas que configuran la forma como se conciben los mundos de vida de los niños desde tres elementos-indicios-concepciones: visibilidad y sus fronteras; calle y veredas; el agua y el cielo; así como elementos que configuran las experiencias infantiles que se interrelacionan con procesos de reproducción de patrones moderno-coloniales.

María Rosa Estupiñán Aponte trae el artículo “Fortalecimiento de habilidades sociales con niños en entornos vulnerables: investigación-acción desde la animación sociocultural”. A través de la pregunta: ¿De qué forma la animación sociocultural permite fortalecer las habilidades sociales en niños con un entorno social de vulnerabilidad? se propone un proyecto de investigación-acción, cuyos participantes fueron 18 niños que vivieron en 14 talleres, acciones encaminadas a gestionar el ocio y fortalecer el desarrollo de habilidades sociales. Teatro, títeres, pintura, danza y recorridos, fueron las actividades privilegiadas que conformaron el programa “Por arte del barrio”. La autora muestra cómo la animación sociocultural se constituye en una estrategia que proporciona el reconocimiento de las problemáticas del entorno, a fin de fortalecer habilidades que los posicionen como agentes de cambio.

En “Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia”, Liliana María Gómez Cardona y Beatriz Arias Vanegas plantean la necesidad de poner la mirada sobre las prácticas educativas de los maestros en formación que atienden la primera infancia, a fin de fortalecer las competencias emocionales en los Centros de Desarrollo del Comité Privado de Asistencia a la Niñez (PAN). La investigación etnográfica concluye que las competencias emocionales se encuentran presentes en las prácticas educativas y que es necesario ocuparse

en el adelanto de programas y actividades que potencien el desarrollo emocional de los maestros y maestras, a fin de que se empleen estrategias adecuadas de manejo de su propia emocionalidad y así realicen un acompañamiento de Educación Emocional (EE) más adecuado en la población que lideran.

Lina María Virviescas Molina presenta el artículo “La sistematización de la práctica pedagógica: trayecto de reflexión-acción del maestro en formación”, el cual evidencia la ruta transitada a través de una experiencia producto del acompañamiento en el marco de los procesos de formación y evaluación de la práctica pedagógica, que realizaron entre 2019 y 2022 las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con docentes en formación de últimos semestres. Al exaltar el camino metodológico que permitió desarrollar la experiencia, la autora propone la sistematización de experiencias educativas, en función de la formación investigativa en estudiantes de licenciatura.

La sección textos y contextos destaca la investigación etnográfica de los investigadores Bairon Jaramillo Valencia, Ruth Quintero Arrubla y Alexander Álvarez Correa, quienes en “Marriage dissolution: Children’s Life Experiences through Socio-Affective Dimension”, presentan la afectación que tiene el proceso de divorcio de los padres en el desarrollo de la dimensión socioafectiva de los hijos, de igual forma muestra la importancia de trabajar dicha dimensión teniendo en cuenta su impacto en la vida de aquellos. La investigación concluye que la disolución del matrimonio es una cuestión análoga que influye en la infancia; finalmente, presentan como resultados de investigación algunos indicadores de las respectivas consecuencias psicológicas y emocionales.

La sección de “Perfiles y Perspectivas” de esta edición, desde Radio Tripulantes la nota: “Maestras en la radio: un encuentro con las palabras, los saberes y las historias”, narra cómo tres maestras que se encontraron en los programas de formación ofrecidos por la Cátedra UNESCO

en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital: “Un Encuentro con Maestros: Voces y saberes a través de las TIC (Radio y Radio internet)”, han sido invitadas a escribir sus experiencias en el uso de la radio como una aliada en sus procesos pedagógicos.

Por último, cabe exhortar al lector a explorar la nutrida lectura de este tejido de palabras, en donde abunda la riqueza del conocimiento para continuar incentivando la investigación en el campo de infancia.





# Experiencias bio/epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. Indicios descolonizadores\*

## Childhood Bio/Epistemic Experiences in Rural-Indigenous and Urban Contexts-Mexico. Decolonizing Signs

Patricia Medina-Melgarejo<sup>1</sup> , Roberto Sánchez-Linares<sup>2</sup>, Reina Felipe Jiménez<sup>3</sup>

**Para citar este artículo:** Medina-Melgarejo, P., Sánchez-Linares, R., y Jiménez, R. (2023). Experiencias bio-epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. Indicios descolonizadores. *Infancias Imágenes*, 22(2), 121-138. <https://doi.org/10.14483/16579089.21241>

**Recibido:** 14 de septiembre de 2023

**Aprobado:** 20 de octubre de 2023

A Yolanda Corona y Rossana Podestá, investigadoras incansables de las infancias

### Resumen

En este trabajo se presenta una investigación cualitativa sobre los contornos de las experiencias de infancias en contextos rural-indígena y urbanos en México, creando relatos en diálogo, producto de diferentes registros gráficos y de infancias evocadas. Nuestra intención se centra en indagar acerca de los procesos de las experiencias rural y urbana a partir de los elementos cualitativos que las configuran, como forma de concebir a los mundos de vida de los niños, desde un análisis procesual contrastivo-comparativo, a partir del análisis de los referentes sobre la naturaleza y la vida (bio/epistémicos), presentes

en sus experiencias en tres elementos-indicios-concepciones: visibilidad y sus fronteras: calle y veredas; el agua; el cielo; y, elementos que configuran las experiencias infantiles y que se interrelacionan con procesos de reproducción de patrones moderno-coloniales. Al cierre se invita a una reflexión filosófico-política descolonizadora.

**Palabras clave:** experiencias infantiles, dinámica cultural-infancias urbanas, dinámica cultural-infancias rurales-indígenas, buen vivir-descolonización, bio-epistemología infantil.

### Abstract

This paper presents qualitative research on the contours of childhood experiences in rural-indigenous and urban contexts in Mexico, creating stories in

121

\* Este artículo se deriva de los resultados de la investigación “ Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación ”, iniciada en el mes marzo del año 2019 y finalizada en el mes febrero del año 2022, financiada por la Universidad Pedagógica Nacional-México, que se presentó en el marco de la convocatoria “Proyectos de investigación del Área Académica 5-2019 (teoría pedagógica y formación de docentes) realizada por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México. Al mismo tiempo, sirve de insumo al actual proyecto de investigación en proceso “Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores” iniciada en el mes marzo del año 2022 y que, concluirá en enero del año 2025, financiada por la Universidad Pedagógica Nacional-México, que se presentó en el marco de la convocatoria “Proyectos de investigación del Área Académica 5-2022 (teoría pedagógica y formación de docentes) realizada por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México.

1 Docente en el programa de posgrado en Pedagogía en la UNAM. Doctora en Antropología de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: [patriciamedinamelgarejo@gmail.com](mailto:patriciamedinamelgarejo@gmail.com)

2 Docente en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Licenciado por Universidad Veracruzana (UV) y Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: [roberto.slinares@gmail.com](mailto:roberto.slinares@gmail.com)

3 Docente indígena chinanteca. Licenciada en Etnolingüística por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Correo electrónico: [reinyfeliz@hotmail.com](mailto:reinyfeliz@hotmail.com)

dialogue, product of different graphic records and evoked childhoods. Our intention is to investigate the processes of rural and urban experiences from the qualitative elements that configure them, as a way of conceiving the worlds of life of children, from a contrastive-comparative processual analysis, from the analysis of the referents on nature and life (bio/epistemic), present in their experiences in three elements-indications-conceptions: a) visibility and its borders: street and sidewalks; (b) water and (c) sky; elements that configure childhood experiences and that are interrelated with processes of reproduction of modern-colonial patterns. At the end, a decolonizing philosophical-political reflection is invited.

**Keywords:** Children's experiences, cultural dynamics-rural-indigenous childhoods, cultural dynamics-urban childhoods, children's bio-epistemology, good living-decolonization.

## Introducción

122

El campo de estudio de las *territorialidades infantiles* (Lopes y Vasconcellos, 2006), permite la comprensión de los procesos que implican la construcción social del espacio infantil, al advertir sus experiencias en contextos sociales específicos, como procesos socioculturales de memorias y configuraciones histórico-políticas que involucran epistemes actuantes y productores de espacios sociales situados; los cuales, muchas veces, se encuentran también sitiados por las condiciones de vida de los niños en relaciones de dominación, diferencia y exclusión neocolonial y capitalista.

Un referente de las relaciones que producen esta diferenciación infantil bajo categorías de clasificación coloniales reside en la definición dicotómica de los contextos rurales-indígenas frente a los urbanos; tal oposición produce la escisión que sustenta las concepciones moderno-coloniales, bajo la idea de progreso y desarrollo (asociadas al contexto urbano) y tradición, atraso (asociadas al contexto rural-indígena). Dicho modelo civilizatorio y sus dimensiones socioculturales tienen un fuerte arraigo en prácticas y valoraciones con graves consecuencias expresadas como parte de un proyecto moderno-colonial globalizante. Según el informe del Banco Mundial de 2022, del total de la población en el mundo (de 1960 a 2022): “el 57 % vive en

zonas urbanas y el 43 % en zonas rurales” (BM, 2023). En consecuencia, a nivel mundial, tanto el crecimiento de la población urbana, como el desplazamiento proveniente de contextos rurales generan una realidad presente y una proyección en aumento, pues según el Fondo de población de las Naciones Unidas se “está experimentando la mayor ola de crecimiento urbano de la historia” (UNFPA, 2023); es decir, “la población urbana aumentará a más del doble para 2050, momento en que casi 7 de cada 10 personas vivirán en ciudades” (BM, 2023).

Esta situación alarmante, tiene una genealogía producto de los modelos de desarrollo que han tenido un uso de las categorías rural-urbano de forma dicotómica y recurrente, no solo para clasificar poblaciones enteras y definir políticas capitalistas y de extracción de recursos materiales. También es recurrente este modelo de desarrollo en México,<sup>4</sup> en particular para la situación infantil;<sup>5</sup> por ejemplo, el sistema educativo se le utiliza con un énfasis en la clasificación de tipos de escuelas, contratación de docentes y formas de atención a partir de las políticas de gobierno (centro escolar urbano, escuela rural), lo que conduce a una invisibilidad de procesos y actores sociales.

En este sentido, utilizamos la metáfora de “volver a mirar”, tanto por los hallazgos en investigaciones previas y actuales,<sup>6</sup> como para observar y cuestionar esta aceptación tácita de tal clasificación (rural-urbano), construyendo nuevas preguntas, es decir, mirar de otro modo desde la “inflexión descolonizadora” (Restrepo y Rojas, 2010), en torno a las epistemologías, a los conocimientos que configuran a los niños a través de las prácticas-procesos sociales

4 Esto resulta alarmante, ya que específicamente para México esta dicotomía poblacional se ha visto con mayor incremento e incidencia, dejando una gran brecha entre la población rural y la urbana, que se ha visto afectada desde el año 1950 al 2020, pasando de un 43% (1950) que residía en localidades urbanas, a un 79% (2020), mientras que el 21 % restante reside en espacios rurales (INEGI, 2020).

5 En 2021 la población de niños, niñas y adolescentes (de 0 a 17 años) en México corresponde al 30.2% de la población nacional (130 millones), de cada tres personas mexicanas, una es niño o niña (39 millones de infantes) (Consejo Nacional de Población, 2021).

6 Las problematizaciones que guían este trabajo se gestan como parte de los hallazgos, producto de la investigación ya concluida: “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación” (Medina, 2019-2022a). Los resultados compartidos sirven de insumos para la conclusión de la cuarta fase de indagación del segundo proyecto en proceso: “Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores” (Medina, 2022b).

desde sus territorios de existencia (rurales y urbanos) considerados como construcciones específicas y sus mediaciones, incorporando reflexiones a través de interrogantes sobre sus vínculos con las formas de pensamiento moderno-coloniales, considerados como procesos lugares-espacios de encuentro y producción de sujetos y subjetividades infantiles.

En la primera parte de este artículo se realiza una problematización y las preguntas; en la segunda se presentan las metodologías, los elementos referentes a contextos, datos estadísticos de investigación; como tercera, se conceptúan los procesos de indagación sobre las experiencias y territorialidades infantiles; en la cuarta se presentan los hallazgos del acercamiento contrastivo entre las experiencias infantiles rurales-indígenas y urbanas, a partir de los elementos que las constituyen en ambos contextos, que se analizan en dos dimensiones: la configuración de sus territorios y visibilidades; y experiencias infantiles sobre la naturaleza, a partir de los indicios del agua y cielo como referentes que denominamos: “bio/epistémicos” (ya que como aporte conceptual del presente trabajo y de las investigaciones realizadas), nos referimos a dichos procesos bio/epistémicos como los indicios de formas de pensamiento referidas a la naturaleza y sus relaciones humanas y no humanas. Al cierre se presentan las conclusiones, a partir del análisis descolonizador, se revisan opciones repensando al horizonte filosófico-político emergente en el pensamiento crítico latinoamericano, como las concepciones del buen vivir.

### Problematización y nuevas preguntas: volver a mirar

Los hallazgos y las prácticas de investigación nos permiten establecer la necesidad de comprender los procesos epistémicos de las infancias en territorios situados y signados por la intersección de la matriz de pensamiento moderno-colonial; la cual se sustenta en elementos-ejes estructurantes de formas de conocer y habitar el mundo, para este trabajo nos centramos en dos de estos ejes. El primero, consiste en la idea de progreso, materializada a partir de las concepciones de lo urbano, en donde son pensadas bajo un ideal de supuesto desarrollo, avance y expansión sin límites; mientras que lo

rural implicaría atraso, sin progreso y se le vincula con la idea de tradición. El segundo eje implica la hegemonía de la concepción antropocéntrica del mundo producto de la matriz de pensamiento moderno eurocentrado colonial, ubicando nuevamente, de forma dicotómica al contexto rural como natural, indómito y espacio de posesión y de extractivismo de la naturaleza como objeto; mientras lo urbano implica una concepción de superación, civilización y dominio de la naturaleza. En estas ideas antropocéntricas de progreso-desarrollo subyacen concepciones sobre el bios- de la vida y sus definiciones sobre la naturaleza, lo que configura formas de conocer y de relaciones en el actuar de habitar el mundo, proceso al que hemos definido como *bio/epistemologías*, reconociendo a las posibilidades de otras bio-epistemologías que transitan a otras relaciones onto-epistémicas (Escobar, 2014), a partir de construcciones sociales bio/céntricas.

Esta lógica de pensamiento dicotómica reactiva las ideas mono-culturales y de patrones universales bajo los cuales se clasifican sujetos, pueblos, países y regiones del mundo. Como señala Santos (2019, p. 53): “el colonialismo histórico fue la mesa [...] desde donde se trazó la línea abisal, donde las exclusiones no abisales (las que se dan en el lado metropolitano de la línea)”; siguiendo esta línea de análisis argumentativa, en torno a las divisiones entre lo urbano-metropolitano y lo rural, la cuales marcan la línea divisoria abismal que genera una taxonomía de exclusión e invisibilidad para clasificar “a ciertos grupos de personas y formas de vida social no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o peligrosos; en suma, descartables o amenazadores” (De Sousa Santos, 2019, p. 53). En esos trazos, las poblaciones como las rurales-indígenas son definidas como formas de vida en términos de atraso, frente a las ideas de desarrollo y progreso metropolitano.

Ahora bien, hemos encontrado, producto de investigaciones anteriores (Medina, 2018b), en lo que la idea de urbano y sus esferas de mundo de vida son concebidas y apropiadas por las formas de construcción de territorialidades infantiles a partir de la taxonomía excluyente entre éste y el mundo rural y rural indígena; ya que los mismos niños indican referentes centrales en la construcción de las representaciones de sus propios espacios

vitales, señalando muchas veces una valoración nuevamente dicotómica entre el vivir en la ciudad y, como afirma Lucy (U5, 2022, 9 años):<sup>7</sup> “en la ciudad todo es muy bonito, para nosotros los que vivimos aquí, también les gusta a los que vienen del campo, los que son de los pueblos”; lo cual marca procesos identitarios, muchas veces excluyentes entre lo urbano (vivir en la ciudad y el nosotros) frente a la idea de lo rural (los que son y vienen de los pueblos, que implica un ellos), esto es un *proceso de otredad infantil*.

Lo que nos conduce a cuestionar estas taxonomías y comprender su carácter colonial y sus improntas en las experiencias sociopolíticas en la configuración de los territorios infantiles, lo que sustenta la realización de un ejercicio inicial-exploratorio de triangulación cualitativa-contrastiva. Nuestra intención se centra en “volver a mirar” e indagar sobre los procesos de las experiencias rural y urbana a partir de los elementos cualitativos que las configuran, como forma de concebir a los mundos de vida de los niñas, desde un análisis procesual contrastivo-comparativo, a partir de nuevas interrogantes centradas en la comprensión tanto de la operación de las formas de pensamiento moderno-colonial en las infancias, como los referentes sobre la naturaleza y la vida que se condensa en dichas concepciones, como veremos en las definiciones en torno al cielo y al agua, como indicios que operan bio/epistémicamente. Es decir, puntualmente nos interrogamos sobre: ¿Cuáles son los referentes socio/espaciales que operan en la configuración de las concepciones de niños en una triangulación cualitativa-contrastiva-exploratoria entre ambos contextos (rural-indígena y urbano)?, ¿cómo estas diferencias operan en concepciones de la vida, la naturaleza y sus relaciones básicas con el mundo (entendidas como bio/epistémicas)?, ¿cómo interpretar las concepciones sobre los espacios de vida urbanos (“la calle”) y aquellos rurales?, ¿cómo los indicios sobre el agua y el cielo en las concepciones infantiles en ambos contextos (hallazgos de investigaciones previas) operan como bio/epistemologías?, ¿cómo estas experiencias infantiles y sus indicios bio/epistémicos configuran procesos

7 Las abreviaturas e indicaciones sobre los y las informantes se describen en el apartado correspondiente a la metodología.

de reproducción de patrones moderno-coloniales?, ¿cómo comprender los dispositivos descolonizados como las concepciones del buen vivir, frente a los indicios y concepciones infantiles sobre la vida y la naturaleza en ambos contextos?

## Metodologías y contextos

En este estudio de carácter cualitativo sobre los contornos de las experiencias de infancias en contextos rural-indígena<sup>8</sup> y urbanos en México,<sup>9</sup> se busca comprender de forma exploratoria, las experiencias urbanas infantiles de la Ciudad de México y de la ciudad de Oaxaca, frente a las del pueblo Chinanteco, Oaxaca-México,<sup>10</sup> a través de una triangulación procesual contrastiva.<sup>11</sup> Esto a partir de relatos en diálogo, producto de diferentes registros de representación iconográfica (dibujos, fotografías), y de distintos textos recreados producto de investigaciones previas (Medina, 2018a; 2018b; 2019-2022a) y de la indagación actual (Medina, 2022b). Dichos materiales son pensados como espacios objetivantes en donde se reconocen los elementos que describen y refieren los niños, al enunciar sus vínculos, sus percepciones en torno a sus contextos cercanos ya sean los procedentes de la ruralidad inscrita en la contemporaneidad de su pueblo indígena, como aquellas que configuran a la experiencia urbana concerniente a las ciudades como espacios de su cotidianidad. Buscamos comprender, más allá de la particularidad descriptiva, se examina la inscripción

8 Como parte de la población indígena (total) en México, se estima que de esta población 3.8 millones son infantes de entre 3 a 11 años (INEGI, 2022).

9 La población infantil de 0 a 17 años en México muestra una tendencia significativa a la urbanización, con un 72,7 % en zonas urbanas o semiurbanas, frente a un 27,3 % de infantes que viven en zonas rurales (INEGI, 2019).

10 En particular, como lugar de estudio del contexto rural y su identidad étnica consideramos al Estado de Oaxaca, cuya población infantil es de 476 mil. El pueblo chinanteco se registra con 145,984 hablantes, en Oaxaca (128,462) como zona de estudio en Valle Nacional San Juan Bautista, se registran 16,172 (INPI, 2015); sin embargo, no se consignan los datos de niños y niñas chinantecas, estadísticamente, la población indígena infantil se invisibiliza.

11 Al reconocer distintos momentos y posibilidades de la triangulación en los estudios cualitativos, seguimos una triangulación tanto de datos como de contextos y de referencias de distintos ámbitos teóricos con la intención de generar una interpretación más compleja y comprensiva (Aguilar y Barroso, 2015). Respecto al análisis contrastivo-comparativo, este se ubica en la comprensión de un análisis procesual (Rosato y Boivin, 2013), con la intención no dicotómica sino multidimensional, para comprender diferencias, semejanzas y variaciones en contraste, reconociendo los procesos situados.

de diferentes figuras de mundo producidas por estas infancias, lo que nos permite reflexionar sobre las huellas, los contornos de formas de pensamiento y conocimiento que se gestan en ambos espacios urbano y rural-indígena.

Al indagar en dos contextos urbanos contrastantes (Ciudad de México y Oaxaca) y el contexto rural indígena de infancias Chinantecas (también del Estado de Oaxaca), el trabajo involucra, por su carácter de inmersión y con múltiples referentes, una complejidad teórico metodológica de carácter exploratorio, con el fin de generar un campo de problemas en relación con las miradas infantiles y los elementos que configuran sus experiencias y sus referentes-indicios de los elementos más significativos que configuran la construcción de sus territorios-espacios de vida. A partir de los contextos de ruralidad indígena, frente al espacio urbano, comprendiendo sus interrelaciones y significados que se traducen en concepciones bio/epistémicas, las cuales las reconocemos como posibles elementos que posibiliten formas de descolonización del pensamiento infantil.

Trabajamos también en la complejidad de contrastar el trabajo de investigaciones previas con infancias urbanas (Medina, 2018b, 2019-2022a), utilizamos los testimonios y auto relatos de promotores indígenas de su propia cultura Chinanteca, al recuperar momentos de sus propias infancias,<sup>12</sup> apelando a los procesos de narración y memoria de infancia evocadas como material cualitativo de indagación (Medina 2011; Corona, 2011).

Para este proceso cualitativo recuperamos diversas posturas contemporáneas en la investigación social y en el campo de las infancias, puesto que resultan urgente nuevos horizontes, lo cual implica el diálogo horizontal en la gestación de nuevos conocimientos (Corona, 2019).

A partir del quehacer dialógico con las diversas infancias implicadas se retratan, evocan y establecen relatos de sus experiencias de vida desde una mirada de la ruralidad indígena y de las infancias en espacios de experiencia urbana. Para el desarrollo de

procesos dialógicos con niños, se gestaron distintas dinámicas con diferentes docentes y grupos escolares, de ahí que el trabajo investigativo fue mediado por el espacio escolar, en tanto las familias y los niños se encontraban informados y aceptaron participar en estos procesos de indagación, aunque se sigue el anonimato en cuanto a los nombres de los dialogantes. Con los niños se propuso una interrogante detonadora para dialogar, en el caso urbano: ¿Cómo es tu ciudad?, para el caso rural-indígena: ¿Cómo es tu comunidad, aquí en dónde vives? Se dialogó sobre sus significados, lo que conocían y los elementos que creía importantes para relatar a otros niños que viven en otros contextos (lugares). Por lo que, en los apartados correspondientes al análisis de las experiencias infantiles, a partir de este ejercicio procesual-contrastivo, se presentan sus nombres y edades abreviadas con las claves correspondientes al contexto urbano (U), al rural (R), y se indica el número de informante, el año en que se realizó el trabajo y su edad, o bien si se trata de un adulto y nos brinda su infancia evocada (IE). Cabe señalar que estas mismas claves se utilizan también para los registros de expresión gráfica.<sup>13</sup>

### Proceso de indagación: experiencias infantiles en el habitar el mundo en la construcción social de territorios y de concepciones bio/epistemológicas

La intervención infantil en la producción de espacios, creándolos, actúan en la disposición (dispositivo) espacio-corporal configurando diversas significaciones, creando constructos sociales a

12 La denominación de pueblos indígenas e integrantes de los mismos, además de la figura de “promotores culturales indígenas”, se reconoce constitucionalmente por el gobierno mexicano a través del “Programa de Derechos Indígenas. Personas promotoras culturales indígenas y afromexicanas para la promoción y fortalecimiento de su patrimonio cultural” (INPI, 2020).

13 Solamente, se ubican en este breve espacio las claves utilizadas y sus referentes. Durante las investigaciones 2018b y 2019-2022a, participaron 11 niñas y 9 niños (20), entre 7 y 14 años, del contexto urbano (Ciudad de México y Ciudad de Oaxaca). Para este artículo, y como parte de la fase de investigación actual, se consideran en el proceso de triangulación a Ignacio (U1, 2018, 11 años), Reina (U2, 2018, 12 años), Violeta (U3, 2018, 8 años) y May (U4, 2018, 7 años); y se incluyen a Lucy (U5, 2022, 9 años) y Nina (U6, 2022, 7 años). Continuando con el proceso de triangulación, la indagación en el contexto rural-indígena se desarrolló con el pueblo indígena Chinanteco de las comunidades de San Lucas Ojiltlán y San Felipe de León, Oaxaca-México, a partir de dos referentes, por una parte, con seis niños y niñas; por otra, se reconocieron tres infancias evocadas, de adultos promotores indígenas de este pueblo. Cabe señalar que se recupera para este trabajo los diálogos y expresiones gráficas de dos niñas Vale (R1, 2022, 8 años) y Esme (R2, 2022, 6 años), sobre los participantes a través de sus infancias evocadas (IE), serían RE (R3, 2022, IE), RO (R4, 2022, IE) y LU (R5, 2022, IE).

partir de narrativas de sí y del mundo que habitan. Como señala Jader Lopes:

La necesidad de comprender a los niños como agentes productores del espacio que gestan y dan significado a sus espacialidades, construyendo lugares, territorios [...]. En este sentido, son productores de culturas propias, constituidas en la interfaz del espacio geográfico y del tiempo histórico. (2019, p. 154).

Dichos constructos corpo/socio/afectivos de espacios es a lo que denominamos, junto con Lopes (2019) “territorios de infancias”; así, es en los tránsitos y trayectos, a partir de la localización de estos espacios y de los elementos que los constituyen, que los infantes observan y recrean, estableciendo zonas posibles de experiencia (Medina, 2016), creando así núcleos de apropiación, de adaptación-transfiguración y transformación que constituyen esquemas interpretativos y de actuar en el mundo social.

126

De esta manera, los infantes brindan sentidos a sus lugares-espacios de existencia, crean territorios de apropiación a partir de sus concepciones a través de objetos, marcas simbólicas posibles de relatar desde de sus vivencias en territorios propios y muchas veces confiscados. Elementos definidos, en parte por sus contextos y sus colectivos sociales de referencia, pues configuran identidades compartidas y, al mismo tiempo, recrean las propias a través de la interacción corporal y afectiva, a partir del arraigo comunal, es decir con “el suelo que pisan” (Martínez-Luna, 2015; 2018).<sup>14</sup> Por tanto, más allá de las “marcas” neocoloniales de población, la significación infantil se encuentra mediada por los referentes de apropiación sociocultural y afectiva en cada contexto, ya sea rural-indígena o en los espacios urbanos.

Los niños interpretan sus lugares de existencia como marcos posibles y contingentes para su actuar, lo que recrea permanentemente a sus procesos de socialización y de conocimiento. Acorde con Lopes (2019): “la vivencia en los lugares es un

14 Estas ideas se articulan a los principios de la “Comunalidad”, como señala nuestro maestro de Oaxaca-México Jaime Martínez-Luna, ya que los principios de esta perspectiva filosófico-política parten del: “reconocimiento del suelo que pisamos, quienes habitamos y pisamos ese suelo, lo que hacemos en ese suelo y lo que logramos con nuestro hacer en ese suelo. Es decir, reconocer al mundo, sus habitantes, lo que hacen y lo que logran los seres vivos que le habitan” (2018, p. 9).

proceso único en la medida en que cada sujeto interpreta y atribuye significados a su organización, a los artefactos y atributos que los componen de un modo peculiar” (p. 154). Es en esas vivencias que se recrean como zonas de experiencia infantiles.

Esta relación como experiencia nos ubica y sitúa en y con el mundo, configurada y proyectada al mismo tiempo a través del tejido de prácticas socio-culturales desde la relación cotidiana, las prácticas, los afectos como procesos, tanto de apropiación, como de extrañamiento con y en diálogo y en la acción social, que abarca la percepción de lo que constituyen para el sujeto. Así, nos acercamos a la comprensión de los elementos que constituyen las dimensiones temporales y espaciales, requiriendo del diálogo en una práctica colaborativa; por ello, en el siguiente apartado definimos los contornos de la experiencia infantil y los elementos que los configuran. Este ejercicio de triangulación cualitativa-contrastivo-exploratoria analiza las formas de construcción de las niñas sobre los referentes en torno a la naturaleza, a los elementos que constituyen sus formas de habitar y construir sus territorios de experiencia y existencia, lo que produce formas de conocimiento que hemos denominado como bio/epistemologías infantiles.

Como parte de los hallazgos de esta investigación, estas formas bio/epistémicas se condensan en los elementos que configuran sus experiencias y mundos de vida, operando como indicios. Hemos encontrado como indicios bio/epistémicos a los elementos, tanto de “fronteras y apertura de espacios de vida”, como a las definiciones del cielo y del agua, como elementos centrales en los relatos infantiles y, a través de este ejercicio de triangulación, se encuentran presentes en ambos contextos como elementos decisivos y recurrentes que marcan procesual y contrastivamente la experiencia infantil.

### Hallazgos. Análisis de las configuraciones rurales-indígenas y urbanas de las experiencias infantiles espacios, lugares y territorios

En este apartado intentaremos presentar los hallazgos de la indagación exploratoria en forma contrastiva, a partir de tres categorías-proceso: la calle, el cielo y el agua. Elementos todos atribuidos

y elaborados como concepciones que configuran conocimientos y sus interrelaciones epistémicas que definen sus maneras de mirar y comprender el “suelo que pisan” (Martínez-Luna, 2015; 2018), lo que les permite un pensamiento bio/epistémico en la comprensión de mundo. Estas mismas categorías se ubican en este ejercicio contrastivo con infancias en contexto rural e indígena.

Los niños son comprendidos como sujetos sociales que se sitúan e interactúan en y con el mundo configurando y proyectando, al mismo tiempo, los elementos que estructuran sus experiencias como indicios discursivos a través del tejido de prácticas socioculturales enraizadas en los espacios y lugares en donde establecen prácticas y relaciones cotidianas, las cuales tejen redes de pertenencia y sentido de apropiación significativa que les permite un actuar, de ahí se configuran como territorios infantiles.

### Acercamiento contrastivo de la visibilidad de los niños y sus fronteras: la calle y las veredas

Iniciaremos con el contexto urbano, en donde los niños se encuentran escasamente visibles, por ejemplo, en el transporte público, solamente es posible observarlos en horarios y lugares precisos, al ingresar o al salir de las escuelas, pues se encuentran recluidos en sus casas o en las escuelas durante largos periodos de tiempo. Paradójicamente, los niños visibles, muchas veces se encuentran laborando. Otros y otras más están prácticamente aprehendidos por la dinámica laboral de sus familias, ya que se trasladan a oficinas o lugares cercanos a la actividad económica que desarrollan sus familias, quedando prácticamente “aprisionados”, entre su casa, la escuela y el tiempo restante, al interior o en las inmediaciones de la actividad productiva familiar. En el espacio urbano, los abuelos y personas adultas mayores, también se hacen cargo de los y las infantiles.

#### *La calle (niños urbanos)*

Para los niños en contexto urbano un marcador central de sus posibles territorios lo implica la definición espacial de “la calle”, experimentada como frontera, como espacio de resguardo de lo que separa lo privado (colocando a la familia y lo doméstico en este estatus), frente al mundo de “lo de afuera”, lo externo, en donde se encuentran “los

otros”, los extraños, lo que produce una visión de lo ajeno, de lo público, de lo vulnerable. Los diálogos con niños a través de diferentes expresiones gráficas discurren en una serie de ideas fuerza, pues refieren que las calles son lugares inusitados, en donde pueden ocurrir todo tipo de situaciones: “encontrar a alguien, se puede pasear, comprar alimentos, dulces, ropa, hasta nos pueden robar” (Ignacio, U1, 2018, 11 años). Transitar y atravesar esa frontera, puede ser experimentado bajo reglas y autorizaciones previas, en muchos casos intervienen en esas normas las diferencias de género (ser niña o niño) y de condición de clase (los que están afuera), como nos recuerda Millás: “nos escapábamos a la calle. Pero la calle era un territorio prohibido. Pronto se nos notificó un secreto: nosotros no pertenecíamos a la clase social de los chicos que jugaban en la calle. No debíamos mezclarnos con ellos” (2007, p. 12).

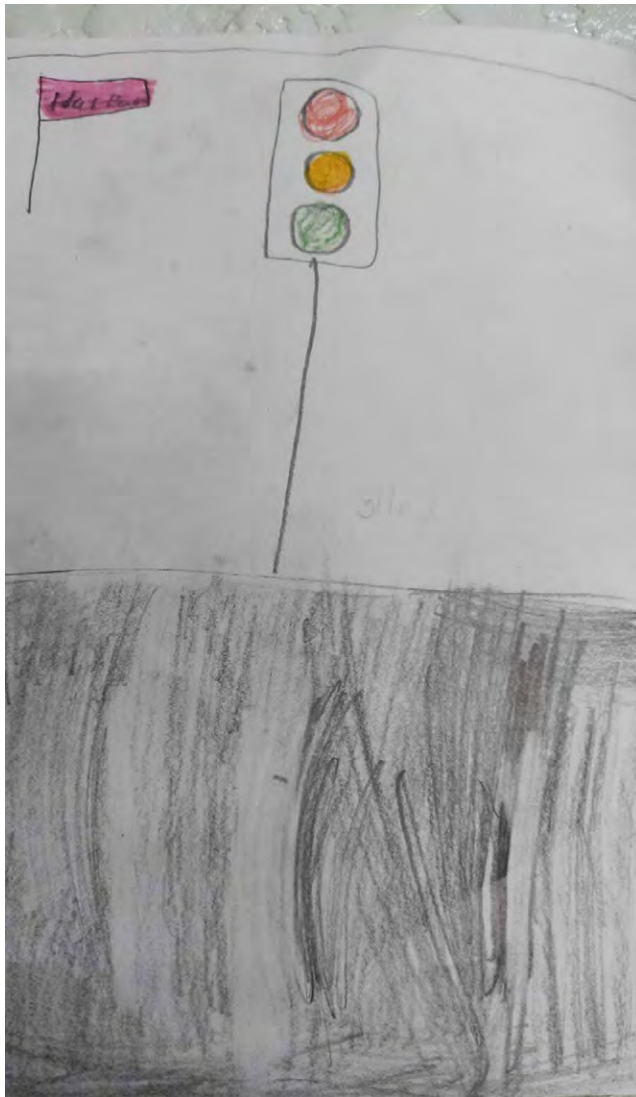
La definición entre urbano, calle y ciudad-polis se configuran en categorías y socio-percepciones de las y los infantiles en la que configuran relaciones bio/epistémicas del mundo y con el mundo, ya que implicaría “la calle” una frontera entre las corporalidades y los espacios, sobre todo la idea de peligro y exposición, el encuentro con otros en la calle: “puede ser peligroso, hasta de vida y muerte” (Ignacio, U1, 2018, 11 años).

La frontera “calle” es experimentada como una estructura de elementos divisorios entre mundos, realidades y protección-desprotección. También la calle, implica formas de vestir, modelos de “urbanidad” prácticas de sí (Holston, 2008), desde las cuales los niños aprenden a clasificar el mundo social y natural. La distribución de las viviendas, casa y edificios tiene un orden establecido, espacialmente son subsecuentes.

La alineación de las fachadas, brindan referentes de lo auditivo, de lo visual, de la percepción sensible: “Mi casa está ahí, esta es mi calle, es bonita otras son feas” (May, U4, 2018, 7 años), aunque esta misma niña comenta que el pueblo de su mamá le resulta feo: “allá no es tan bonito como acá (ciudad), tienen que hacer todo, no pueden comprar...”; es decir, no pueden salir a la calle, pues esta es un lugar de mercancía e intercambio. Tanto en el diálogo como en su representación gráfica (Figura 1),

(Lucy, U5, 2022, 9 años) relata y describe el pavimento de la calle y los semáforos como indicadores de su ubicación corporal, y de los referentes que configuran su espacio-paisaje, en donde señala los elementos significativos para ella:

mi calle está cerca del mercado, y tenemos que cruzar una calle con semáforo, siempre mi mamá me dice que debemos fijarnos para todos lados y ver el semáforo, tenemos que tener cuidado y, luego tenemos que correr a veces, pero ya estamos del otro lado.



**Figura 1.** Exploración Sensorial: la narrativa del pavimento y los semáforos en la construcción de mi espacio-paisaje

**Fuente:** Lucy (U5, 2022, 9 años).

### *Rutas, veredas, parajes, espacios abiertos (niños rurales-indígenas)*

En el contexto indígena-rural,<sup>15</sup> debido a las distribuciones espaciales y a las prácticas familiares, no necesariamente se establecen límites específicos como “la calle” en el contexto infantil urbano. Evidentemente, no se está recreando una mirada idílica o con tintes de una visión utópica de este contexto, pero los datos nos permiten comprender y realizar un análisis de otras formas de socialización y construcción de referencialidades espacio-corporales. Ya que las tareas cotidianas de existencia pueden implicar, por una parte, largos trayectos por parajes<sup>16</sup> y milpas,<sup>17</sup> ya sea para trasladarse a los espacios escolares o combinar las tareas asignadas, según las edades y condiciones de existencia. Si bien los niños descubren el mundo aparte a través de la observación e imitación del mundo adulto, al mismo tiempo son productores de sus propias concepciones y prácticas sobre el mundo; pero de manera significativa, en este espacio rural-indígena comprendimos que existe un diálogo con la naturaleza centrado en su reconocimiento e integración, una práctica relacional. Como señala RE (R3, 2022, IE):

La vida de los que somos chinantecos siempre se ha basado en la observación de la luna, el sol, el viento y sobre todo el comportamiento de los animales y los cosmos, nuestra gente es observadoras y escuchadoras de la naturaleza, porque para nosotros la vida se rige por señales.

En particular a través de las interacciones con los niños de los diversos pueblos chinantecos, que conforman la región de la Chinantla en Oaxaca,

- 15 Es importante señalar los estudios que se han realizado sobre infancias rurales en México, como: Gelover y da Silva (2013); Bertely, Saraví y Abrantes (2013); Glockner y Álvarez (2021); Torres y Glockner (2021).
- 16 Paraje, es el término que se utiliza en los pueblos de habla hispana para denominar un punto geográfico de una provincia, o Estado, puede estar habitado o no, generalmente son habitados por pobladores dispersos en el área rural (EcuRed, 2019).
- 17 En México: denominamos “milpa” (del náhuatl milpan de milli “parcela sembrada” y pan “encima de”) al sistema agrícola tradicional conformado por un policultivo, que constituye un espacio dinámico de recursos genéticos. Su especie principal es el maíz, acompañada de diversas especies de frijol, calabazas, chiles y tomates” (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2023).



estos realizan trabajo colaborativo familiar, transitan por veredas, realizan sus labores al ir a buscar leña, abonar la milpa, organizan sus juegos, reconocen el suelo que respiran porque es su principal maestro, como señala RO (R4, 2022, IE):

entendí que respirar el mundo implicaba mucha felicidad, mi mamá me alimentaba de quelites, maíz, yuca, ejotes y diversos alimentos que ella cosechaba. La primera consigna familiar y comunitaria era y es cuidar a la naturaleza y a los animales, la importancia de la coexistencia.

También se encuentran las labores nombradas como “el cuidado de...”, actividades que implican el resguardo (según las edades) ya sea de sus propios hermanos, de siembra y de la cosecha (en este caso de café), la venta de quelites<sup>18</sup> o el cuidado de los animales: “en mi pueblo hay mucho tipo de quelites, en la casa, en la milpa y en el monte, nosotros sabemos identificarlas. Tengo quelite de conejo también. Nosotros en nuestra casa tenemos quelites” LU (R5, 2022, IE).

Complementando lo aportado por LU, en una compartencia académica con niños chinantecas se les invita a mencionar tipos de quelites que se consumen en su pueblo, de los cuales, se enlistaron: “Hierba-mora, Quelite de venado, Quelite guía de chayote, Quelite guía de calabaza, Quelite huele de noche, Quelite de frijol, Quelite blanco, Quelite de camarón, Quelite de mostaza, Verdolagas” (Niños, Comunidad, trabajo de campo 2022). Así, en la vida comunitaria de los distintos contextos, tanto rurales y en particular de los pueblos indígenas, como los urbanos, de las ciudades en diferentes escalas, los espacios familiares en sus comunidades nutren a los niños de enseñanzas, en donde aprenden a través de prácticas diferenciadas, en un convivir, en un sentido comunal y colectivo, por lo que se experimenta y vive una “ética infantil” comunitaria (como cuidado de sí mismos, de otros y de los seres no humanos) (Medina y Sánchez, 2021), lo que conlleva a un pensamiento infantil

en el cuidado mutuo. Desde la infancia se empieza a inculcar el trabajo, el conocimiento del tiempo comunitario (sistema de cargo) y el tiempo de la naturaleza (calendario agrícola), el dominio de las técnicas culinarias y campesinas.

### Experiencias infantiles como bio/epistemologías: agua y cielo

Por la brevedad del espacio de exposición, describiremos puntualmente un proceso social relevante, como parte de los hallazgos de investigación en la construcción infantil de la experiencia urbana, que parecieran paradójicos frente a las condiciones de las ciudades, como lo son la observación reiterada sobre: “el cielo y el agua”. De manera exploratoria-contrastiva se presentan los relatos de infancias en el contexto rural-indígena Chinanteco, dos de ellas evocadas, otras directas, a través de ellos nos aproximaremos a comprender la relación que establecen los niños con estos dos elementos, cielo y agua, ya que son infancias que conviven directamente con ríos y establecen sistemas de creencias propios de su sociedad contemporánea indígena,<sup>19</sup> para posteriormente contrastar con los referentes infantiles urbanos.

#### *Experiencias infantiles rural-indígenas. El agua y el cielo: lo sagrado y el arco iris*

La narración de historias entre los Chinantecos se propicia cotidianamente, así, los portadores de conocimientos, mujeres y hombres mayores en las comunidades narran los procesos de transformación “del suelo en el que hacen la vida” (Martínez-Luna, 2018). A continuación, compartimos un relato del profesor Roberto Sánchez, quien evoca su infancia, recreando los referentes que escuchaba (hace dos décadas), a través de diversas historias relacionadas con la naturaleza, la oralidad de los relatos es un proceso relevante en la transmisión cultural intergeneracional. Además de distintos referentes en torno a los elementos bio/epistémicos del agua y del cielo.

18 A partir de la milpa como: “sistema agrícola se aprovechan plantas que crecen de manera natural, principalmente especies herbáceas conocidas como “quelites” (por ejemplo, verdolagas, quintoniles, huazontle, nabos, romeritos, entre otras)”. (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2023).

19 Bajo el término sociedades indígenas contemporáneas, nos referimos a pueblos actuales y actuantes en el presente, ya que bajo las categorías coloniales son considerados como tradicionales y supuestamente premodernos, y referidos solamente a la categoría de comunidad y no de sociedad.

**Agua y cielo (arcoíris)**

Iniciaremos precisamente con un relato sobre el agua, como parte de las infancias evocadas, cuya autora es una incansable promotora cultural de su propia lengua y de su pueblo chinanteco.

**La cuidadora del agua (arcoíris)**

*¿Han visto los hermosos cabellos de la dueña del agua? Son esas líneas invisibles que se asoman en la superficie de los ríos y manantiales. Mi nombre es Beto, soy un niño chinanteco, antes de contarles este maravilloso cuento quiero que sepan que todos los elementos de la Tierra tienen cuidadoras y cuidadores, por ejemplo, los cerros tienen cuidadores, los árboles tienen cuidadores, los animales tienen cuidadores, el viento tiene cuidadores, el agua tiene dueña y precisamente les hablaré de la cuidadora de los peces. La última vez que mi mamá escuchó el canto de la dueña del agua fue cuando terminó de cosechar el chile jalapeño hace más de 20 años. Era a las 12 del día cuando mi mamá se apresuraba a llevar la comida a los campesinos que chapeaban el chilar, llevaba masa de pozol para prepararlo llegando al manantial, estando ahí, tomó su jícara de chical y pregonó:*

— Dueña del agua, te pido permiso para agarrar de tus aguas, te ruego que mi alma no se quede aquí y tú no te sientas ofendida. Tengo una petición, yo sé que eres bondadosa, el chilar, según mi calendario debe florecer en dos semanas, te pido bonanza, porque es un terreno rentado y tengo que pagar.

— De repente empezó a moverse las copas de los árboles, del nacimiento empezaron a salir peces y camarones nunca vistos por mi madre, apareció un gran arcoíris con dirección al chilar. El asombro se apoderó de mi mamá quien se retiró haciendo reverencia al manantial.

— Esa misma noche soñó con el manantial, había una mujer sentada en la roca principal, con sus manos realizaban ademanes y a su vez emergían peces de todos los colores y tamaños que se dirigían al río principal.

La cuidadora del agua le dijo:

— Tu alma es tan fuerte, es por lo que te he escuchado. No puedo hacer mucho por ti, ya estoy muy enferma, tus hermanos ya no me respetan, se matan entre ellos, tiran desechos y químicos en mi cuerpo.

En pocos años voy a recoger a mis peces para protegerlos de su maldad y, así, viajar en el centro de la tierra. Tendrás lo que me pides, pero perderás tu vista.

— Al día siguiente, mi mamá despertó y no le contó a nadie lo que había soñado, pasaron dos meses, todo el pueblo estaba sorprendidos por la gran cosecha de chiles. Todos querían saber qué había pasado, ya que esos suelos no daban buenos frutos. Al finalizar la cosecha de mi mamá. El dueño del terreno le dijo que ya no le rentaría porque ahora le tocaba ganar. Sembró y solo obtuvo un costalillo de chile.

— Mi mamá jamás volvió a escuchar, ni a soñar con la dueña del agua. A la edad de los 50 años perdió la visión, a veces la escucho tararear un canto, yo sé que tiene que ver con la cuidadora del agua. Actualmente el río de mi pueblo no tiene muchos peces, porque las personas siguen contaminando el río. Lo único que nos dicen mi mamá es que cuidemos los ríos y manantiales para que regrese la cuidadora del agua, ella nos necesita para sanar la Tierra. (Sánchez, 2022b)

Los rasgos de los conocimientos emanados del diálogo constante con la naturaleza es la concepción que se le atribuye al arcoíris en el cielo:

— Es una gran ave que cuida y purifica el agua, al abrir sus alas proyecta los colores, se hace presente en los manantiales o nacimiento de agua.

— Es una gran serpiente cuidadora del agua que por cierta temporada del año sale a tomar el sol, su piel es tan brillante que provoca los colores del arcoíris.

— El arcoíris tiene significados importantes en la epistemología indígena, se le atribuye a la fertilidad, felicidad, esperanza, alegría, purificación. Cuando las personas sabias de las comunidades narran estas historias proyectan en los niños las éticas infantiles (como cuidado de la sí mismos, de otros y de los seres no humanos) (Medina y Sánchez, 2021), como el cuidado del agua y el aprecio de la estética de la naturaleza, invitan a los niños a escuchar y sanar la tierra.

En este relato de “La cuidadora del agua” se indica que, el agua es un ser sagrado merecedor de respeto, así mismo, nos enseña a no contaminar el agua porque de ella emana la vida. Así, las

narrativas comunitarias, al ser comunicadas de forma intergeneracional producen prácticas de inter-aprendizajes, de transmisión de conocimientos sobre la preocupación del cuidado mutuo del agua, del cielo y por su interdependencia, del cuidado de la vida humana, recreando lo que Escobar señala como ontologías relacionales: “son aquellas en las cuales los mundos biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre estos” (Escobar, 2014, p. 58).

#### Cielo y agua

En el siguiente relato de la profesora chinanteca Reina Felipe (coautora de este artículo, 2023), incansable promotora de los derechos lingüísticos y sociales de su pueblo nos ubica en el diálogo infantil y su comprensión de la naturaleza, a través de esta narración de su infancia evocadas.

#### El gavián vaquero

Un día estábamos como de costumbre en nuestro salón de clases, cuando de repente escuchamos el canto de un gavián vaquero. El ave se encontraba muy cerca de nuestra escuela, la profesora solicitó que pusiéramos mucha atención en el canto para poder descifrar el mensaje que nos traía el gavián. Lupita, mi compañera chinanteca dijo que el gavián estaba en un árbol verde anunciaba la llegada de la lluvia. Moisés, que es de otro pueblo chinanteco, afirmó: si el ave está posando en una rama seca, eso significa que habrá días soleados, por otro lado, Teresa dijo no se puede imitar el canto del gavián porque es un animal sagrado. Maravillados por la presencia del ave salimos en su búsqueda para observarla y agradecerle. Efectivamente, estaba posando en un árbol verde, al vernos, meneó la cabeza y se echó a volar. Esa tarde de mediado de junio llovió. (Felipe, 2023).



**Figura 2.** El gavián vaquero

**Fuente:** RE (R3, 2022, IE).

En este bello relato de una infancia evocadas la maestra Reina Felipe nos comparte la valiosa vinculación de la naturaleza con las experiencias infantiles, en donde se recrean a través de las memorias, por lo que se encuentran accionando en el presente las sabidurías ancestrales de los pueblos.

Otro hallazgo de la investigación implica los diálogos con niños en este contexto, en donde el vínculo entre cielo y agua es totalmente relacional y gozoso, pues existe una alegría implícita en sus relatos (figuras 3 y 4).

La naturaleza y la vida comunitaria son las primeras bibliotecas que consultan los niños, las bio/epistemologías traducidas en ontologías relacionales, en donde el agua y el cielo se articulan, nos

resultan significativos en la comprensión de los niños en contextos rurales y urbanos, que producen otras formas de experiencia y relación con el mundo, es decir, experimentan otras formas de bio/alfabetización.

#### *Experiencias infantiles urbanas: el cielo y el agua*

En el contexto urbano, los niños relataron experiencias a partir de indicios que definen sus espacios de vida, al mismo tiempo que expresaban, tanto sus maneras de mirar y apreciarlos, como lo que experimentan y desearían que se transformara, a este proceso lo hemos denominado como “demandas sociales y acciones políticas infantiles” (Medina, 2018a).

132



**Figura 3.** Vínculo entre cielo y agua

**Fuente:** Esme (R2, 2022, 6 años)

**Nota:** “Aquí están los pececitos y los animales que viven en el agua, aquí esta una sirena que los cuida. Aquí están las personas en el caminito y lado un puente, hay muchos pájaros y nubes, está el sol. Yo estoy viendo los pececitos, las sirenas están en el mar y en el río”.



**Figura 4.** Vínculo entre cielo y agua

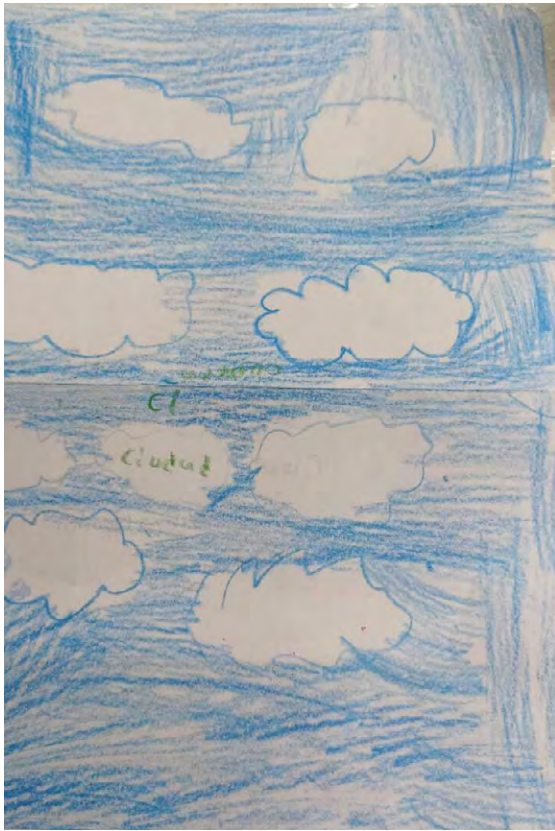
**Fuente:** Vale (R1, 2022, 8 años).

**Nota:** “Significa que nosotras nos estamos mojando con la lluvia, si llueve fuerte salimos a mojarnos y a jugar, con truenos, nos sentamos en el piso, estoy con mi hermana, la lluvia para mi es el agua saludable, la lluvia cura, siento frío y emoción al estar en la lluvia, puedo jugar con la lluvia”.

### Cielo

Sobre las formas de mirar, de apreciar “el cielo”, se nombraban a partir de su visibilidad, de su color o nitidez; vinculadas también con las formas de construcción urbana, por la altura que pueden alcanzar los edificios en relación con el cielo como parámetro. Estas referencias son elementos que resultan muy sugestivos, pues bajo estos parámetros May (U4, 2018, 7 años) recuerda que “una enorme bandera que vi estaba muy alta, casi llegaba al cielo”. A su vez establece la diferencia clara entre la ciudad, las calles y el cielo, tomando como indicación las banderas que encuentra en los espacios públicos (en calles y avenidas); este mismo elemento fue descrito por Violeta (U3, 2018, 8 años), quien recrea esta relación del cielo con “los edificios”,

sus dimensiones. Se encuentra Lucy (U5, 2022, 9 años) (Figura 5) que ubica al cielo, pero relatando su color y textura como un referente que se encuentra ausente: “luego el cielo no lo vemos, si hay muchas nubes o, de por sí está gris”. Tanto Ignacio (U1, 2018, 11 años), como Reyna (U2, 2018, 12 años), cuyos referentes urbanos se encuentran en la ciudad de Oaxaca, señalan de manera mucho más penetrante y aguda, las referencias al cielo, a sus colores “grises” y a la contaminación. Para el caso de los niños de contextos rurales-indígenas, cielo y agua se ven integrados de forma cotidiana en sus expresiones narrativas y gráficas, como veremos en el apartado siguiente, a propósito de las ontologías relacionales y la integración del territorio, cuerpo, cielo y agua.

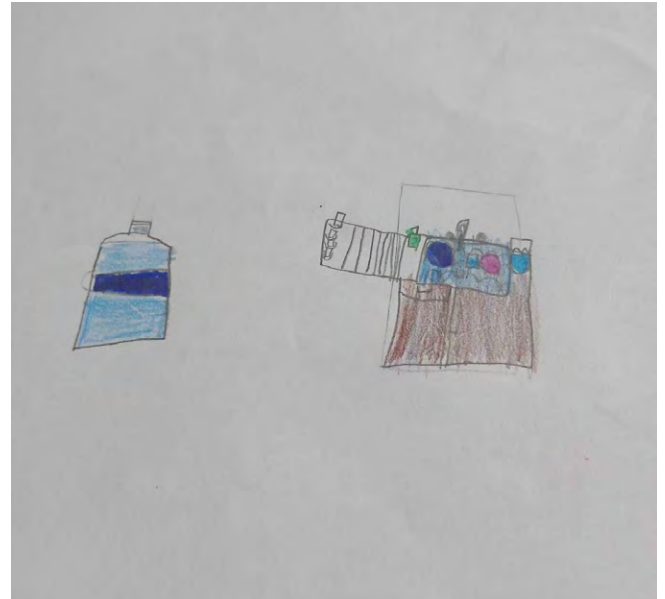


**Figura 5.** Cielo

**Fuente:** Lucy (U5, 2022, 9 años).

### Agua

En la construcción de los indicios discursivos en torno al agua, elemento que aparece de forma recurrente en los diálogos infantiles, (pues al mismo tiempo son enunciados como formas de distinción entre “los que viven en los pueblos”, y los beneficios de habitar en las ciudades), resalta la intervención de lo humano, entendido en muchos casos como formas de distinción social: “es que en muchas colonias pobres no hay agua” Reyna (U2, 2018, 12 años). Mientras que, en la construcción de los indicios discursivos en torno al agua, resalta la intervención de lo humano, entendido en muchos casos como formas de distinción social: “es que en muchas colonias pobres no hay agua” (Reyna, U2, 2018, 12 años) (Figura 6). El elemento aparece de forma recurrente en los diálogos infantiles, pues al mismo tiempo son enunciados como formas de distinción entre “los que viven en los pueblos”, y los beneficios de habitar en las ciudades.



**Figura 6.** Agua

**Fuente:** Nina (U6, 2022, 7 años).

### Conclusiones. Cierre para una nueva apertura. Volver a mirar, volver a interrogar

A través de esta investigación cualitativa procesual y contrastiva se ubican diversos hallazgos, como serían los elementos-indicios de las concepciones sobre los espacios, y sobre los elementos como el cielo y el agua, los cuales son compartidos entre niños, aunque provengan de distintos contextos ya sea urbano o rural, en ellos se condensan las representaciones de la espacialidad y de la corporalidad en articulación con una serie de valoraciones sobre los referentes de estos elementos (cielo y agua), como indicios bio/epistémicos que constituyen categorías-ejes de significación, los cuales orientan su tránsito y sus formas de apropiación y pertenencia, sus espacios de experiencia cotidiana; es decir, de sus lugares-territorios.

En las concepciones infantiles sobre sus espacios-lugares y geografías siempre son socioculturales e históricas, en tanto que cobran distintos sentidos y formas para comprender el mundo y sus propias relaciones. Encontramos que, a partir de los elementos de “mi calle”, “mi vereda”, mi ciudad, mi barrio, “mi milpa”, “mi paraje”, los cuales se entrelazan con las concepciones de los elementos

sobre “el cielo y el agua”, sirven de ejes-categorías que cumplen la función discursiva de indicios-señales de valoraciones sobre sus propios contextos.

Así, para el caso de experiencias infantiles urbanas (ciudades), los referentes sobre estos ejes-categorías (calle, cielo, agua) resultan mucho más marcados bajo la concepción de: acceso, desarrollo, progreso, los cuales sustentan concepciones compartidas y profundos procesos de la experiencia infantil, en donde los referentes contrastivos no son solamente impuestos externamente por nuestro afán metodológico, sino que los propios infantes los establecen e indican como marcadores de distinción y de exclusión social, que pueden reproducir a su vez patrones dicotómicos coloniales de pensamiento.

Mientras que, para las infancias rurales-indígenas (en este caso Chinantecas de Oaxaca, México), sus referentes son múltiples, puesto que las relaciones con los elementos “cielo y agua”, se encuentran integrados entre sí, y con las prácticas de existencia centradas en la naturaleza (bio/céntricas), cuyos referentes relacionales implican un vínculo próximo con la tierra a partir de sus propios alimentos (milpa y quelites); por lo que las infancias rurales-indígenas chinantecas, refieren al conocimiento de diversos procesos: el canto de distintas aves, de la siembra en la milpa, de varias especies de árboles, del comportamiento tanto de los ríos cuando sube el agua, como de ciertos peces. Reconocen los lugares sagrados de sus pueblos, a partir de sistemas relacionales de conocimiento y creencias, por tanto, los árboles, la lluvia, los ríos, las montañas, la luna, el sol, las hormigas, las plantas son elementos fundamentales de una forma de pensamiento bio/céntrico.

Si bien, no se pretende a través de los resultados de esta investigación producir una mirada “romántica” y “folclórica”, sino la comprensión de los referentes infantiles vinculados a las nociones y concepciones hacia la naturaleza y la vida (bio) y las relaciones sociales que construyen una ubicación humana (del ser), y de sus vínculos con otros referentes que configuran concepciones del ser y de la existencia (ontológicos) y la recreación de formas de conocimiento, y por tanto de actuar en el mundo (epistémicos); en consecuencia estamos ante fuertes y complejas diferencias entre los referentes bio/

epistémicos infantiles del contexto urbano frente al rural indígena, ya que existen diferentes comprensiones del ser y del estar-habitando el mundo, en donde los niños se encuentran e interactúan, conociendo cotidianamente para interpretarlo. Sin producir una dicotomía de forma excluyente y jerárquica, sino en la disposición para una contrastación dialógica y analítica entre diferentes referencialidades infantiles, como las que se muestran a través de los hallazgos de este trabajo, las infancias en contextos rurales-indígenas construyen patrones bio/céntricos (con una gran riqueza), mientras en los espacios urbanos, se ubican y reproducen sentidos antropocéntricos. Por tanto, frente a estos hallazgos y ante el horizonte de la urbanización planetaria, y la comprobación de formas de consenso infantil, a pesar de sus demandas y críticas con base en referentes bio/epistémicos y bio/éticos, resulta innegable que estas infancias urbanas constituyen a casi tres cuartas partes de los niños que habitan en este contexto, por lo que resulta una advertencia y preocupación que a través de sus diálogos y representaciones, expresaran su aceptación de los elementos de significación de lo urbano, como modelo hegemónico de existencia y como una opción única, y en muchos casos excluyentes y coloniales, al compararse por sí mismos con las infancias y personas provenientes del contexto rural.

Al implicar las concepciones infantiles sobre lo urbano y de la ciudad, como condición de vida y como modelo único de desarrollo, implica la comprensión crítica de los dispositivos sociales que operan en la activación de concepciones de reproducción de formas de pensamiento moderno-colonial, en la construcción social de los territorios y de las geografías infantiles. Uno de los elementos centrales de la crítica descolonizadora se encuentra precisamente en las concepciones sobre el desarrollo-progreso; es así que, solamente como invitación y al cierre de este trabajo, señalamos la necesidad de reconocer perspectivas político filosóficas, como la mirada hacia el “Buen Vivir” (Huanacuni, 2010), una visión y proyecto actuante, producto del pensamiento crítico latinoamericano “en el cual se da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza a ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir” (Mejía, 2020, 151).

## Referencias

- Aguilar, C. (2011). *Significaciones imaginarias sobre ciudad, en niños y niñas de Pereira*. [Tesis de Maestría]. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE); Universidad de Manizales, Colombia.
- Aguilar, S., Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Banco Mundial. [BM]. (2023). Población rural (% de la población total)-World, Argentina, Brazil, Colombia, México. *Banco Mundial. Datos*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS?locations=AR>
- Bertely, M., Saraví, G. y Abrantes, P. (2013). *Adolescentes indígenas en México: Derechos e Identidades Emergentes*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). [Bertely\\_M12.pdf](https://www.cndh.org.mx/Bertely_M12.pdf) (cndh.org.mx)
- 136 Born, D. (2013). Infancia urbana en América Latina: disparidades, desafíos y posibles soluciones. *Desafíos*, 16, 4-9. [Desafíos No. 16: Los derechos de la infancia urbana by UNICEF LAC - Issuu](https://www.unicef.org/lac-issuu/2013-04-09)
- Corona, Y. (2011). Ser niño en Tepoztlán: cuatro generaciones. *Anuario de investigación*. UAM-Xochimilco.
- Corona, S. (2019). *Producción horizontal del Conocimiento*. CALAS.
- Consejo Nacional de Población. (2021). Día Mundial de la Niñez. *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/conapo/articulos/dia-mundial-de-la-ninez?idiom=es#:~:text=En%202021%2C%20en%20el%20pa%C3%ADs,932%20personas%20en%20esas%20edades>
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. (2023). La milpa. *Biodiversidad mexicana*. <https://www.biodiversidad.gob.mx/diversidad/sistemas-productivos/milpa>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- EcuRed. (2019). *Paraje*. <https://www.ecured.cu/index.php?title=Paraje&oldid=3422592>
- Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Felipe, R. (2023). *Relatos del Gavilán*. Centro para el Desarrollo Social y Cultural Chinanteco TSA JU JMI.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2023). Urbanización. *Unfpa.org*. <https://www.unfpa.org/es/urbanizaci%C3%B3n#:~:text=Pero%20en%20las%20ciudades%20tambi%C3%A9n%20se%20registra%20una,-marginales%20y%20asentamientos%20informales%2C%20aunque%20separadas%20de%20estos>
- Gelover, Z. y Da Silva, P. (2013). Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales. En Bertely, M. (et al) (coords.), *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación* (pp. 217-252). ANUIES.
- Glockner, V. y Álvarez, S. (2013). Espacios de vida cotidiana y el continuum movilidad/inmovilidad: El protagonismo de niños y adolescentes migrantes en el continente americano. Un proyecto etnográfico multimedia. *Anales de antropología*, 55(1), 59-72. <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1.72881>
- Gülgönen, T. y Corona, Y. (2016). Los espacios de juego para la primera infancia. En N. Del Río (Coord.), *La primera infancia en el espacio público* (pp. 31-44). *Experiencias latinoamericanas*. UAM.
- Holston, J. (Julio de 2008). La ciudad modernista: y la muerte de la calle. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 7, 257-292. <https://doi.org/10.7440/antipoda7.2008.11>
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2022). *Estadísticas a propósito del día del niño*. [https://inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_DiaNiño22.docx#:~:text=Con%20base%20en%20los%20datos,%25%20\(1.9%20millones\)%20ni%C3%B1os](https://inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_DiaNiño22.docx#:~:text=Con%20base%20en%20los%20datos,%25%20(1.9%20millones)%20ni%C3%B1os)



- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2020). *Población rural y urbana*. [https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur\\_urb.aspx?tema=P#:~:text=El%20n%C3%BAmero%20de%20habitantes%20de,viven%20m%C3%A1s%20de%202%2C500%20personas](https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P#:~:text=El%20n%C3%BAmero%20de%20habitantes%20de,viven%20m%C3%A1s%20de%202%2C500%20personas)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2019). Estadísticas a propósito del día del niño. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/nino2019\\_nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/nino2019_nal.pdf)
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. [INPI]. (2020). *Programa de Derechos Indígenas. Personas promotoras culturales indígenas y afro-mexicanas para la promoción y fortalecimiento de su patrimonio cultural*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/inpi/acciones-y-programas/mas-informacion-apoyo-a-promotores-culturales-indigenas-para-la-salvaguardia-de-sus-culturas-comunitarias>
- Lopes, J. y Vasconcellos, T. (2006). Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Lopes, J. (2019). Presentación del grupo de investigación en geografía de la infancia-grupegi (grupo de pesquisa em geografia da infância). En Medina P. (coord.). *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niños para descolonizar el presente* (pp. 153-155). UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23),99-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>.
- Martínez-Luna, J. (2018). *Comunalidad y capital*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales.
- Medina P. (2007). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. UPN.
- Medina, P. y Cortés, E. (2011). *Identidad y memoria: derecho al presente para construirse en espacios pasados y futuros. Mirada sobre la memoria: horizontes analíticos*. Conferencia presentada en el seminario de pedagogía UNAM/UPN, México.
- Medina, P. (2016). Zonas de experiencia. Trayectos conceptuales, Sujetos situados/ injusticia/ insu-misión/ emancipación. *Tramas*, 46, 207-241.
- Medina, P. (2018a). La Escuela de Manuela. Infancias y Memoria. Zonas de experiencia y cronotopos en contextos de movilización social. *Educação em Foco*, 23, 677-704. <https://doi.org/10.22195/2447-5246v23n320183445>
- Medina, P. (2018b). Miradas infantiles sobre la ciudad: un acercamiento a los contornos de las experiencias urbanas de niñas y niños en México. En C. Alba Villalobos, Medina, P. (Coord.), (2019). *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niños para descolonizar el presente*. UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales>
- Medina, P. (2019-2022a). *Retos epistémicos para descolonizar la pedagogía y la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación -territorios de esperanza-*. [Proyecto de investigación en proceso, Área académica 5]. UPN.
- Medina, P. (2022b). *Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores. Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico proyecto*. [Proyecto de investigación en proceso, Área académica 5]. UPN.
- Medina, P. y Sánchez, R. (2021). *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del covid-19 en México*. Editorial São Carlos. Pedro & João.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. [Tomo III]. Ediciones desde abajo.
- Millás, J. (2007). *El Mundo*. Planeta.
- Restrepo, E, y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca; Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.

- Rosato, A., Boivin, M. (2013). Los tipos de análisis: etnográfico, comparativo y procesual. Diferencias, semejanzas y cruces. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Sánchez, R. (2022a). *Narrativas en torno a la experiencia del acompañamiento pedagógico, corazonar con las infancias ante la situación pandémica de la Covid-19 en Tuxtepec, Oaxaca* [Tesis de maestría]. UNAM.
- Sánchez, R. (2022b). *La cuidadora del agua. Relatos del Arco Iris*. Centro para el Desarrollo Social y Cultural Chinanteco TSA JU JMI.
- Torres, R. y Glockner, V. (2021). Opinión: desplazados y refugiados mexicanos son los migrantes que la nueva política de Biden borró. *Los Angeles Times*.





# Fortalecimiento de habilidades sociales con niños en entornos vulnerables: investigación-acción desde la animación sociocultural\*

## Strengthening Social Skills with Children in Vulnerable Environments: Action Research from Sociocultural Animation

María Rosa Estupiñán-Aponte<sup>1</sup> , Lina Alejandra Amado-Usgame<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Estupiñán-Aponte, M.R., y Amado-Usgame, L.A. (2023). Fortalecimiento de habilidades sociales con niños en entornos vulnerables: investigación-acción desde la animación sociocultural. *Infancias Imágenes*, 22(2), 139-149. <https://doi.org/10.14483/16579089.20863>

### Resumen

Frente a la necesidad de promover el uso de herramientas eficaces para favorecer el desarrollo integral de la infancia, la investigación se planteó la pregunta: ¿De qué forma la animación sociocultural permite fortalecer las habilidades sociales en niños con un entorno social de vulnerabilidad? Teniendo en cuenta que el juego y las actividades lúdicas cumplen un papel clave para el proceso de socialización, mediante un programa de animación sociocultural centrado en la investigación-acción, 18 niños participaron en 14 talleres encaminados a gestionar el ocio y fortalecer el desarrollo de habilidades sociales. Teatro, títeres, pintura, danza y recorridos, fueron las actividades privilegiadas que conformaron el programa “Por arte del barrio”, donde desarrollaron contenidos artísticos a fin de reconocerse, socializar y ocupar su tiempo libre fuera del contexto escolar. La animación sociocultural es una estrategia que proporciona el reconocimiento de las problemáticas del entorno y fortalece habilidades que los posicionen como agentes de cambio.

**Palabras clave:** animación cultural, desarrollo del niño, infancia, investigación participativa.

**Recibido:** 16 de mayo de 2023.

**Aprobado:** 19 de septiembre de 2023.

### Abstract

Faced with the need to promote the use of effective tools to favor the integral development of childhood, the research raised the question of how sociocultural animation allows strengthening social skills in children with a vulnerable social environment? Bearing in mind that play and recreational activities play a key role in the socialization process, through a sociocultural animation program focused on action research, 18 children participated in 14 workshops aimed at managing leisure and strengthening the development of skills social. Theatre, puppets, painting, dance, and tours were the privileged activities that made up the “Por arte del barrio” program where they developed artistic content that allowed them to recognize themselves, socialize and occupy their free time outside the school context. Sociocultural Animation is a strategy that allows the recognition of environmental problems and strengthen skills that position them as agents of change.

**Keywords:** childhood; child development; cultural animation; participatory research.

\* La información de este artículo se deriva de investigación denominada “Fortalecimiento de habilidades sociales en niños del barrio Altamira (Tunja-Boyacá), realizada durante enero de 2019 a junio de 2020. Para su desarrollo, la investigación-acción contó con el apoyo de la Corporación Casa de la Cultura Popular, Oficina de Juventudes Gobernación, Plataforma Juvenil de Tunja, Juventud Comunista, Margen Visual, Calles Liberadas y el Grupo Organizador de Encuentros Estudiantiles en Psicología.

1 Profesora de la Escuela de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Psicóloga, Especialista en Educación Sexual y en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Correo electrónico: [maria.estupinan@uptc.edu.co](mailto:maria.estupinan@uptc.edu.co)

2 Líder de Bienestar Universitario Zona Boyacá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia: Tunja, Boyacá. Psicóloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: [lina.amado.usgame@gmail.com](mailto:lina.amado.usgame@gmail.com)

## Introducción

### Sobre el contexto

Tunja, la capital Boyacá, caracterizada por su belleza y patrimonio arquitectónico se ha destacado en Colombia por su turismo religioso y la riqueza de diversas tradiciones campesinas; si bien es un municipio en donde no se encuentra tan marcado el paso del conflicto interno u otras problemáticas sociales, sus barrios periféricos han sido un lugar de acogida para desplazados y migrantes afectados por la precariedad de sus condiciones.

En este contexto, el barrio Altamira se encuentra ubicado al occidente de la ciudad de Tunja, con estrato socioeconómico predominante uno. Debido a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra, se han desarrollado diversos programas de interés social que se vinculan a la comunidad de manera escalonada, dependiendo de la disponibilidad de recursos y focalización de los mismos en la ciudad.

En el marco del trabajo de educación popular realizado por el colectivo juvenil “Calles Liberadas”, se llevó a cabo un acercamiento a niños del barrio Altamira, el cual presentó diversas problemáticas relacionadas con inseguridad, expendio y uso de sustancias ilícitas y algunas derivadas de la convivencia comunitaria. Así, la población infantil evidencia dificultades de lecto-escritura, bajo rendimiento académico, conductas violentas y disruptivas en la interrelación tanto con pares como con figuras de autoridad, además de un déficit de espacios de recreación y esparcimiento.

### Investigar con niños

La importancia de reconocer a los niños como sujetos de derechos no parte únicamente de garantizar el cumplimiento de todos y cada uno de ellos, como los establece la Convención sobre los Derechos del Niño CDN (1989); también involucra la capacidad para garantizar espacios de desarrollo integral a nivel individual y colectivo.

La investigación con niños constituye una estrategia que les da voz frente a las problemáticas sociales que les aquejan, reconociéndolos como sujetos de derecho en entornos que favorezcan la expresión de sus capacidades e intereses y provean

seguridad emocional y psicológica (Shaben, 2014). Al respecto, Serna, *et al.*, (2021), plantean la importancia de rescatar las voces de los niños reconociendo sus facultades para identificar desde su propia realidad sus necesidades de socialización, en lo cual, es necesario fortalecer “sus habilidades de reflexión, autonomía y toma de decisiones, a través de acciones en las cuales su sentir sea tomado en cuenta” (p. 191). Para ello, es necesario reconocer los contextos en los que se desarrolla su vida cotidiana, donde la interacción generada desde la convivencia permanente con otros y la comprensión de normas, favorece la convivencia positiva.

Al respecto, Molina (2018) señala que la investigación con niños contribuye a producir conocimiento para la promoción de su bienestar, por lo cual debe ser honesta y transparente, auténtica y coherente a fin de generar confianza en ellos y sus familias; por lo que enfatiza en la necesidad de tener en cuenta sus condiciones particulares de vulnerabilidad con un enfoque ético.

Para el interés de la investigación se resalta el carácter participativo del proceso en donde se promueve la determinación de prioridades, la toma de decisiones, así como la elaboración y ejecución de propuestas que posibiliten alcanzar un mayor avance sociocultural, el cual a su vez dirija el desarrollo integral a nivel individual y colectivo, fomentando la realización humana desde la exploración de la creatividad, las potencialidades y las capacidades individuales (Reyes y González, 2018).

Cubides (2016), vincula la participación y empoderamiento de los niños en su territorio, a partir de la animación sociocultural vinculada con lo artístico visual, en un proceso que implica su reconocimiento —como actores sociales y sujetos de derecho— del territorio, como una construcción social que representa también su punto de vista sobre las implicaciones de las relaciones que en él se manifiestan y las posibilidades de incidir en la transformación de su contexto.

En esta perspectiva, plantear acciones de investigación-acción evidencia las problemáticas presentes en el entorno comunitario, constituyéndose en el punto de partida donde los mismos niños

reflexionan sobre su realidad y sus capacidades para afrontarla, generando a la vez un mejor aprovechamiento de su tiempo libre.

### La animación sociocultural con niños

En el plano histórico, la animación sociocultural (ASC) surge de la mano de la educación popular en los años 60 y 70 suscitada por un movimiento social que buscaba la reivindicación y desarrollo cultural para reducir las desigualdades (Besnard, 1988). Como una herramienta comunitaria enmarcada en la educación no formal, la ASC mantiene un carácter sistemático y participativo en donde, de manera libre, los participantes se involucran en la pedagogía del ocio, proponiendo estrategias de acción educativa para el aprovechamiento del tiempo libre (Menchén, 2006).

La ASC mantiene una estrecha relación con la infancia, pues es allí donde radica el esparcimiento cultural y la potencialización de capacidades, que moldean los distintos sentidos e intereses individuales que van de la mano con la inserción en diversos entornos escolares y sociales.

La ASC emerge fuera del contexto escolar como una herramienta que favorece el ocio y la expresión de los intereses personales, lo que potencia el desarrollo integral, promueve la autonomía y la auto-gestión del tiempo libre y favorece la participación desde una dimensión educativa de valores, conocimientos, destrezas e incluso la identidad grupal (Sarrate, 2002). Al respecto, Soler *et al.*, (2015), plantea como principios de la animación sociocultural con niños, la disposición a hacerlos protagonistas del proceso, además del carácter gratificante y transformador de las experiencias que contengan valor educativo y reflexivo.

En ese sentido, hay que reconocer que se requiere promover en los niños las habilidades sociales necesarias para comunicarse e interactuar con las personas y entornos, con el propósito de fortalecer las habilidades sociales de los participantes, a partir de herramientas que les permitan desenvolverse adecuadamente y desarrollar intereses propios, involucrándose en el proceso de construcción de conocimiento social. De esta forma, esta investigación aporta una estrategia innovadora, en donde

los niños como sujetos activos, artífices de su propio conocimiento y transformadores de su realidad, participan de manera voluntaria como agentes de cambio en su entorno.

### Metodología

Sustentada epistemológicamente en el enfoque crítico social, el estudio privilegió la investigación-acción entendida como un proceso de conocimiento que posibilita la comprensión de aspectos de la experiencia y relaciones humanas, así como la identificación de las fuerzas sociales que las caracterizan, buscando incidir en ellas mediante procesos educativos, dialógicos y organizativos. Sandín (2003, en Hernández *et al.*, 2010), argumenta que “la investigación-acción construye el conocimiento por medio de la práctica” (p. 510). A su vez, establecen como característica central de la investigación-acción transformar la realidad, por lo cual se genera desde la identificación de problemas prácticos vinculados a un entorno social definido, e involucra a los participantes en la identificación de las problemáticas y en la implementación de los resultados.

El proceso se implementó en cuatro fases: diagnóstico; construcción del plan de acción; implementación; y evaluación. Participaron 18 niños con edades comprendidas entre los 5 y 11 años, habitantes del barrio, quienes asistieron voluntariamente a la “Escuelita Popular Altamira”, en el marco de los encuentros desarrollados por el colectivo juvenil “Calles Liberadas”.

Las técnicas implementadas desde la investigación-acción fueron la observación participante, entrevistas y talleres; la ASC se constituyó en la estrategia central desde dos dimensiones, socioeducativa y artística, relacionadas con las categorías de análisis planteadas en relación con las habilidades sociales, las cuales fueron tomadas del trabajo desarrollado por Centeno (2011).

### Dimensiones de la ASC y categorías de análisis

La Tabla 1 describe para cada una de las dimensiones de la ASC abordadas, las actividades desarrolladas y las habilidades sociales que se buscó fortalecer a través de su ejercicio.

Tabla 1. Dimensiones de la ASC, actividades y habilidades sociales trabajadas

Dimensiones de la ASC	Actividades desarrolladas	Habilidades a fortalecer
<b>Dimensión socioeducativa</b>	Lúdicas y recreativas como: lectura de cuentos, juegos de roles, ejercicios de dramatización, animación y recreación	Habilidades sociales (HS) básicas: escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, dar un cumplido. Habilidades sociales avanzadas: Pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás. HS alternativos a la agresión: Pedir permiso, compartir, ayudar, negociar, emplear el auto-control, defender los propios derechos, evitar problemas.
<b>Dimensión artística</b>	Se desarrolló por medio de actividades de difusión de contenido y creación artística y cultural como: teatro, literatura, música, pintura y muralismo	HS relacionadas con los sentimientos: conocer, comprender y expresar sentimientos, expresar afecto, resolver el miedo, auto recompensarse, enfrentarse con el enfado del otro. HS de planificación: tomar la iniciativa, discernir sobre un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver problemas, tomar una decisión, concentrarse en una tarea.

Fuente: elaboración propia.

## Técnicas e instrumentos

### *Observación participante*

142

Por medio del contacto directo con los participantes del proceso, se indagó acerca de las habilidades sociales y dificultades que presentan los niños, al relacionarse con sus compañeros y con los adultos en espacios de interacción. Los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron la rejilla de observación y el diario de campo, los cuales recabaron la información recolectada en cada uno de los encuentros relacionados con las diversas habilidades sociales e intereses.

Los instrumentos empleados compararon la información registrada en el diario de campo, la rejilla de observación y los espacios de evaluación de los talleres que se evidenciaron en los relatos sobre las vivencias de los participantes.

### *Entrevistas*

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los niños de manera individual, haciendo uso de preguntas abiertas que indagaron por el reconocimiento que tenían frente a sus propias habilidades y dificultades cuando se relacionan con los demás. Las entrevistas dan cuenta de la exploración inicial y, posteriormente, de la evaluación del impacto de las habilidades sociales y grupales relacionadas con la dimensión comunitaria del plan de acción "Por Arte del Barrio".

### *Talleres*

Los talleres se realizaron como espacios de encuentro y aprendizaje colectivo con los participantes, dividiéndose en tres momentos: introducción, acción y evaluación. Durante el transcurso de las líneas de trabajo de los talleres se elaboró un producto como evidencia del aprendizaje.

Al finalizar cada taller, se propició la reflexión colectiva con los niños participantes por medio de narrativas relacionadas con los aprendizajes obtenidos y los avances tanto personales como grupales. Los relatos fueron registrados en el diario de campo, para posteriormente compararlos con la rejilla de observación.

Sobre la base del rol asociativo propio de la ASC, en consonancia con Mechén (2006), en el desarrollo de cada una de las dimensiones se tuvieron en cuenta las alianzas comunitarias que generaran la posibilidad de visibilizar el trabajo grupal y cooperativo, con entidades tanto gubernamentales como independientes, las cuales contribuyeron, con el concurso de diversos actores sociales, al despliegue de las actividades.

Puntualmente se contó con la cooperación de entidades como: Corporación Casa de la Cultura Popular, Oficina de Juventudes, Gobernación, Plataforma Juvenil de Tunja, Juventud Comunista, Margen Visual, Calles Liberadas y el Grupo Organizador de encuentros estudiantiles en psicología, además de agentes sociales que desde su quehacer cotidiano desarrollan

actividades encaminadas a mejorar las condiciones sociales de las comunidades en diversas áreas.

En cuanto a las disposiciones éticas se tuvo en cuenta la Ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión en psicología en Colombia y, de acuerdo con su normativa, se tuvieron en cuenta las disposiciones legales y éticas para la participación de los menores de edad, mediante el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los niños y niñas participantes.

## Resultados

Los resultados se presentan diferenciados en dos momentos: el primero de acercamiento a la comunidad, identificación de necesidades y construcción del plan de acción a partir de la interacción con los niños; en el segundo momento se aborda la implementación del plan de acción y evaluación del mismo (Tabla 2).

## Primer momento

### Exploración

Durante el acercamiento a la comunidad a través de diversos espacios, se recabó información relacionada con las distintas formas de interacción de los niños y niñas con su entorno social. Se logró establecer que los niños no cuentan con seguridad para participar y dar sus aportes, se sienten nerviosos a la hora de hablar en público, algunos muestran conductas agresivas, disruptivas y desafiantes, como agredir a sus compañeros, levantar la voz, decir groserías, no aceptar errores ni pedir disculpas, interrumpir conversaciones y no seguir instrucciones.

En esta misma línea, por medio de entrevistas se evidenció que solo 8 de los participantes emplean conductas como: saludar, presentarse, agradecer, escuchar a los demás, seguir instrucciones, solicitar ayuda, pedir perdón, buscar soluciones frente a un conflicto y expresar sus emociones de manera

**Tabla 2.** Fases, temas y propósitos de los talleres implementados

Fase	Sesiones
<b>Diagnóstico</b>	Taller 1. Diagnóstico: caracterización de las HS con las que cuentan los niños para establecer relaciones con los demás. Recolección de intereses acerca de la participación en los talleres.
<b>Construcción del plan</b>	Taller 1. Plan de acción: recolección de intereses relacionados con la ASC para el desarrollo y ejecución del programa "Por Arte del Barrio".
<b>Implementación del plan</b>	Taller 1. Creatividad y generación de identidad con el proceso. HS a desarrollar: fijar objetivos, participar, negociar, tomar decisiones.
	Taller 2. Reconocimiento personal. HS a desarrollar: presentarse, participar, autoconocimiento.
	Taller 3. Iniciación teatral. HS a desarrollar: iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, presentar a otras personas, hacer un cumplido.
	Taller 4. Teatro y expresión corporal. HS a desarrollar: tomar la iniciativa, determinar las propias habilidades, resolver problemas, tomar una decisión.
	Taller 5. Teatro, expresión oral y emocional. HS a desarrollar: reconocimiento y expresión emocional.
	Taller 6. Títeres. HS a desarrollar: concentración en una tarea, tomar decisiones, seguir instrucciones.
	Taller 7. Títeres. HS a desarrollar: compartir, ayudar, establecer un objetivo, participar.
	Taller 8. Títeres. HS a desarrollar: compartir, ayudar, establecer un objetivo.
	Taller 9. Juego simbólico: reconocimiento cultural de Tunja. HS a desarrollar: recoger información, resolver problemas, tomar iniciativa.
	Taller 10. Solución de problemas: Reconocimiento del barrio. HS a desarrollar: resolver problemas, participar, formular preguntas, recoger información.
	Taller 11. Producción Literaria: Mujer, género y equidad. HS a desarrollar: escuchar, participar, seguir instrucciones, expresar emociones, discernir sobre un problema.
	Taller 12. Construcción de instrumentos: reciclaje y medio ambiente. HS a desarrollar: Seguir instrucciones, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades.
	Taller 13. Muralismos a desarrollar: concentrarse en una tarea, seguir instrucciones, negociar, determinar las propias habilidades.
<b>Evaluación</b>	Taller 14. Evaluación. Fecha: recolección de información por medio de formatos de evaluación.

**Fuente:** elaboración propia.

asertiva. Por otro lado, 10 de los participantes se caracterizan por ejercer pocas conductas relacionadas con habilidades sociales.

Por medio de la dramatización de un cuento, los niños reflexionaron sobre cada uno de los personajes, identificando los “problemas” que les dificultan relacionarse con los demás, atribuyendo a los personajes características como “mal educada”, “grosera”, “fastidiosa” o como “amigable”, “feliz” o que “cuenta con mayores habilidades sociales”. Durante la reflexión, los niños refieren que el hecho de “ser chévere”, “llevarse bien con los demás” y “ser educados”, hace que las personas se relacionen mejor, tengan más amigos y se traten con amabilidad. “Los niños maleducados y groseros no son buenos haciendo amigos”.

Con el fin de suscitar el interés en áreas artísticas y culturales en los participantes y con el propósito de concluir esta fase, se socializaron otros procesos de participación realizados en lugares como la Escuela Audiovisual Belén de los Andaquies y el Teatro Infantil Popular.

#### *Construcción del plan*

Durante la recolección de intereses relacionados con la ASC se encontró que las actividades de mayor atractivo para los participantes fueron; el teatro, los títeres, la pintura y la danza. Los niños mostraron interés por desarrollar contenidos artísticos a fin de ocupar su tiempo libre, aprender cosas nuevas y verse con sus amigos fuera del contexto escolar.

La proyección de los videos relacionados con procesos de ASC o educación popular en otros departamentos, es recibida por los niños con muestras de entusiasmo e interés, al referir que no tienen acceso a programas que tengan contenido artístico. Es importante resaltar que durante esta fase se probó que los niños no cuentan con espacios de recreación, programas artísticos o culturales, ni espacios como ludotecas o bibliotecas dentro del barrio para explorar y desarrollar sus capacidades; a su vez, el ejercicio de lluvia de ideas condujo a generar el esquema de sesiones. Los contenidos de los talleres se fueron modificando a medida que avanzaba el proceso, teniendo en cuenta las dificultades e intereses de los participantes.

Es así como el primer momento de la investigación permitió conocer, no solamente las dificultades

en relación a las habilidades sociales (HS) que presentaban los niños, sino también sus fortalezas concordantes con las edades en las que encontraban. Si bien es difícil establecer cambios respecto a las edades, si se pudo evidenciar que el fortalecimiento de las habilidades de los niños más grandes (6 a 11 años) y los más pequeños (4 a 6 años), posibilitó el desarrollo del trabajo colaborativo y el proceso de andamiaje durante el transcurso de las actividades.

#### **Segundo momento: implementación del plan “Por Arte del Barrio”**

Para la implementación de la propuesta se valoró el taller como estrategia central, el cual fue adaptándose a los requerimientos y condiciones que iban surgiendo en el proceso. Allí, se abordaron temas como creatividad, reconocimiento personal, iniciación teatral, expresión oral y emocional, solución de problemas, entre otros, que se implementaron mediante técnicas como teatro, títeres, juegos, producción artística y literaria (Tabla 2).

Los talleres abordaron articuladamente las dimensiones de la ASC:

#### *Dimensión socioeducativa*

Los talleres 1, 2 y 10, se abordaron bajo la dimensión socioeducativa. El primer taller (Tabla 2), tuvo como propósito estimular la creatividad y generar identidad con el proceso, forjando lazos de confianza con los participantes por medio de actividades lúdicas, acercamiento a sus gustos e intereses y conocimiento de sus habilidades. Una herramienta para generar identidad con el proceso fue crear un nombre de identificación “Por arte del barrio”, el cual se eligió por votación. A partir de allí se fijaron objetivos y reglas para el desarrollo de los talleres, procurando siempre suscitar la participación y liderazgo de los niños como parte clave del proceso.

El segundo taller (Tabla 2), tuvo como objetivo el auto reconocimiento. Los participantes reconocieron en ellos habilidades como “inteligencia, compañerismo, respeto, decencia, alegría, belleza”, las cuales se propusieron fortalecer y emplear en su vida cotidiana y durante los talleres. En cuanto a aspectos a mejorar o dificultades presentadas, ellos señalaron “miedo, timidez, pena, hablar bien, malgenio, pereza”, ante las cuales propusieron trabajar



para mejorar la relación con los demás durante los talleres y fuera de ellos.

Por medio del ejercicio se logró fortalecer en los niños habilidades para realizar una presentación, hablar en público y participar. La rejilla de observación empleada en esta sesión refleja que los niños incrementan el uso de conductas como saludar, decir su nombre pausada y claramente, formular preguntas de manera clara, presentar a otra persona, hablar en público con una posición adecuada y con seguridad, manejar una adecuada vocalización y un tono de voz apropiado.

El décimo taller (Tabla 2) tuvo como objetivo el reconocimiento del barrio, en donde se realizaron dos actividades: la primera fue el conocimiento del territorio, para lo cual se hizo un recorrido por diversos lugares importantes para los niños; se priorizaron tres lugares: el parque, el salón comunal y las canchas de fútbol, los cuales contenían un significado recreativo.

La segunda actividad consistió en un árbol de problemas en donde los participantes identificaron problemáticas del barrio, tales como el consumo de sustancia psicoactivas (SPA), la contaminación por basuras, algunos casos de violencia intrafamiliar y violencia de género; las niñas refieren el acoso callejero hacia mujeres mayores. Como causas de estos problemas reconocen la inseguridad del barrio y la falta de apoyo de entidades estatales.

Con respecto a los temas de violencia de género y contaminación, se realizó un ejercicio de reconocimiento de violencias que se dio en el onceavo taller (Tabla 2), y un ejercicio de reciclaje en el doceavo taller (Tabla 2), frente al cual refirieron: “aprendimos a conocer nuestro barrio”, “aprendimos a pensar porque las cosas están mal”, “a pensar que pasa en nuestro barrio”, “a buscar cómo solucionar lo malo”, “hicimos soluciones para las cosas que podemos ayudar a mejorar”. Al respecto, la rejilla de observación da cuenta de las habilidades que se fortalecieron durante este taller: escuchar, formular preguntas, participar, ayudar, defender los propios derechos, discernir sobre un problema, resolverlos y recoger información.

Como resultado de la intervención socioeducativa se pudo identificar que el contenido de las actividades en su mayoría vivenciales o situacionales

—lo cual concuerda con algunos de los hallazgos de Monjas (1995)— favorece la interacción entre pares, los juegos simbólicos y de roles, la resolución de conflictos, el reconocimiento de sí mismos y de los demás, fortaleciendo lazos de amistad al interior del grupo y generando mayor afinidad entre compañeros, enmarcados en conductas apropiadas al momento de relacionarse con sus pares y con algunas figuras de autoridad.

De esta forma, es importante resaltar la importancia de la educación no formal en contextos comunitarios, al constituirse como un espacio significativo, que permite el aprendizaje de habilidades personales, sociales, artísticas y culturales. La construcción de nuevos conocimientos se generó a partir de cuatro espacios: una situación estructurada, un propósito de aprendizaje, un contexto interactivo y una situación que posibilitó la resolución de problemas; y, finalmente, una situación con competencias variadas en donde se desarrollaron capacidades físicas y motoras, así como habilidades cognitivas y sociales (MEN, 2009).

#### *Dimensión artística*

Los talleres 3, 4, 5 y 9 (Tabla 2), se abordaron mediante el teatro y los talleres 6, 7 y 8 (Tabla 2), se desarrollaron a través de los títeres. Durante el tercer taller que tuvo como propósito la iniciación teatral, se trabajaron conceptos básicos, habilidades necesarias para llevar a cabo un proceso de formación y ejercicios lúdicos pedagógicos, con el fin del trabajar motricidad fina y gruesa, pensamiento abstracto, trabajo grupal y habilidades de comunicación.

En el cuarto taller se trabajó la expresión corporal, promoviendo la activación de sentidos, conocimiento corporal y lenguaje no verbal además del reconocimiento del espacio personal y del otro. El quinto taller se centró en actividades encaminadas a desarrollar la expresión oral y emocional, mediante actividades encaminadas a identificar y fortalecer la comprensión de las emociones propias y del otro, a expresar ideas de una manera clara y la implementación de ejercicios para trabajar vocalización y dicción.

Durante el espacio de recolección de aprendizajes los participantes refirieron un alto interés por

las prácticas relacionadas con el teatro y los títeres. Expresaron aprendizajes en relación a habilidades adquiridas: “aprendimos a expresarnos y hablar en público”, “aprendimos a hablar mejor”, “aprendimos a ayudar a los demás”, “aprendimos a trabajar en equipo”.

La rejilla de observación puso de manifiesto que los juegos de roles y actividades lúdicas desarrolladas durante los talleres fortalecieron en las participantes habilidades como iniciar y mantener una conversación, presentarse, dar las gracias, ayudar, compartir, participar, seguir y dar instrucciones, además de expresar diversas emociones y afectos.

El sexto taller cuyo propósito radicó en la profundización de creación de títeres, posibilitó el fortalecimiento de habilidades motrices (recortar, pegar, dibujar, calcar, entre otras) y sociales (trabajar en equipo, compartir, distribuir materiales, seguir esquemas e instrucciones entre otras). Durante el séptimo taller, se buscó ahondar en la creación de personajes, se realizaron actividades de interpretación en las cuales se trabajó la parte de mecanización de los títeres y dicción de fragmentos.

Para el octavo y último taller de títeres, se llevaron a cabo actividades relacionadas con manualidades, como elaboración de marionetas y títeres con medias, acompañados de pequeños ejercicios de dramatización. En ellos, se reflejó un alto interés de los participantes en la elaboración de los personajes y las manualidades. Respecto a los conocimientos adquiridos refirieron: “hacer un personaje y manejarlo”, “ayudar y compartir con mis compañeros”, “hacer animales en fomi paso por paso”, “a manejar un títere y a hacer muñecos y manualidades”. La rejilla de observación dio cuenta del desarrollo de actividades como, seguimiento de instrucciones, auto recompensarse, pedir permiso, compartir, ayudar, evitar problemas, trabajar en equipo, negociar, evitar problemas y pedir disculpas, establecer un objetivo y lograr concentrarse en una tarea.

El teatro y los títeres se constituyeron en la estrategia de mayor impacto en los participantes, allí se integraron dinámicas de interacción y cooperación, generando énfasis en la formación personal. La actividad buscó hacer énfasis en que los participantes fueran conscientes de sus capacidades expresivas

y mejoraran sus habilidades de comunicación, socialización y creatividad (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016); allí se implementaron ejercicios de dramatización que fortalecieron habilidades sociales, representadas por medio del juego simbólico y como herramienta enfocada al desarrollo de una comunicación espontánea para los niños más tímidos, en correspondencia con los planteamientos de Kroflin (2015).

El noveno taller, se desarrolló bajo la misma línea del teatro, con el propósito de promover el juego simbólico de roles, alrededor del patrimonio cultural de la ciudad de Tunja, lo cual permitió hacer un reconocimiento de lugares como: los Cojines del Zaque, la Hermita de San Lázaro, y el Pozo de Hunzahúa. Se evidenció que los niños lograron un alto nivel de apropiación de la información relacionada con los mitos, logrando organizar y dramatizar colectivamente el mito del Pozo de Hunzahúa. El espacio de recolección de aprendizajes mostró diferentes aprendizajes: “aprendimos sobre nuestra ciudad”, “hoy conocí muchos mitos y leyendas de los indígenas de Tunja”, “aprendí sobre lo que tengo acá cerca como la iglesia de San Lázaro”. La rejilla de observación denota que los participantes emplearon en gran medida habilidades como: escuchar, dar y seguir instrucciones, organizarse, evitar problemas, tomar iniciativa y tomar decisiones.

Los talleres 11, 12 y 13, tuvieron como objetivo la producción literaria, creación de instrumentos y muralismo, respectivamente (Tabla 2).

El onceavo taller se enfocó en generar producción literaria en torno al tema de la mujer, género y equidad. Durante el taller se relató un cuento en donde se evidenciaba un caso de violencia intrafamiliar y de género, el cual estuvo acompañado de una pequeña interpretación en vivo, que logró captar la atención de los participantes. Luego, por medio de la ronda “Nueva versión de ‘arroz con leche’” se reflexionó acerca de los roles de género impuestos tanto en mujeres como hombres.

Como producto final de la sesión se elaboró colectivamente un poema en el que se mencionó la importancia de la equidad, el buen trato, el respeto hacia las mujeres y el amor. En el espacio de recolección de aprendizajes, se recogió lo siguiente: “aprendimos a respetar a las mujeres”, “aprendimos

que la violencia no es buena y no soluciona nada y que todos debemos ser iguales”, “aprendimos a escribir poemas”, “aprendí a memorizarme las oraciones para recitarlas”; por medio de la rejilla de observación se evidenció que los niños emplearon habilidades como: escuchar, dar un cumplido, participar, seguir instrucciones, pedir permiso, emplear el autocontrol, expresar emociones y determinar las propias habilidades.

En relación con el doceavo taller se propuso crear instrumentos musicales con materiales reciclables. La actividad central del taller fue concientizar sobre el uso del plástico, resaltando el impacto que tiene este en el medio ambiente y las posibles maneras de reutilizarlo. Durante el taller se crearon instrumentos como tambores y maracas, además se realizaron algunos ejercicios de ritmo y percusión con los instrumentos. Finalmente, durante el espacio de recolección de aprendizaje los participantes refirieron: “aprendimos a reciclar y a hacer música”, “aprendimos sobre los sonidos”, “aprendimos que es importante que cuidemos el mundo y no botar tanta basura. La rejilla de observación evidenció que los participantes empleaban habilidades sociales como formular preguntas, dar las gracias, participar, seguir instrucciones, compartir, ayudar, establecer un objetivo y determinar sus propias habilidades.

El treceavo taller consistió en la producción de un mural en el salón comunal a través del trabajo colaborativo; la idea central fue el medio ambiente, la flora y la fauna. Para este taller se contó con el apoyo de una muralista, quien se encargó de guiar la actividad en torno al bosquejo, manejo del espacio y distribución de los elementos. Por otra parte, los participantes elegían cual animal pintar o se proponían ideas de plantas que pudiesen pintar, además, ellos contaban con toda la libertad de preparar el color y distribuirlo de la manera que quisieran. Durante la recolección de aprendizajes los niños manifestaron gran interés en la actividad, además se pudo notar la unidad y el sentido de pertenencia al proceso, en la elaboración de un producto tan grande y visible. En lo que atañe a los aprendizajes, los niños referían “aprendimos a pintar y los animales que nos gustan”, “aprendimos sobre las plantas y a hacer colores”, “a hacer

murales”. La rejilla de observación evidenció que los niños emplearon habilidades como: dar las gracias, participar, pedir ayuda, seguir instrucciones, determinar sus habilidades y gustos, resolver problemas y concentrarse en una tarea.

El abordaje de la dimensión artística hizo que los niños se expresaran de una manera más fácil y cómoda, en concordancia con Green (2014), quien refiere que el arte para los niños es una herramienta para comunicarse de una manera mucho más dinámica y factible que las entrevistas y demás estrategias de intervención; además, a través de la educación artística se fueron transformando actitudes que se tenían hacia su propia realidad y compartiendo experiencias a fin de reflexionar acerca de si mismos y de su entorno.

### Evaluación

El catorceavo y último taller se centró en una evaluación del plan desde dos aspectos: el primero, relacionado con el análisis de la estrategia empleada y sus aprendizajes. Quince participantes refirieron gusto por los talleres: 7 de ellos informaron preferencia por las manualidades y los ejercicios artísticos; y 8 de ellos enfatizaron en la posibilidad de compartir con otros niños, jugar y ocupar su tiempo libre.

En lo que se refiere a los aprendizajes durante los talleres, 6 de los participantes reportaron aprendizajes relacionados con habilidades artísticas, como hacer títeres, hacer teatro, pintar, escribir y hacer música. 9 de ellos refieren aprendizajes en relación con tratar adecuadamente a los demás, el compañerismo, el conocimiento de temas nuevos e interesantes, la solución e identificación de problemas y el uso estrategias para mejorar el trabajo en grupo.

En el segundo aspecto, relacionado con la percepción del cambio hacia el trato con los demás, 10 de los participantes refirieron que aprendieron a ser más respetuosos, a escuchar, respetar la palabra, saludar, ayudar a los demás, pedir disculpas, agradecer, ser compañeristas; y, 5 de ellos, informaron cambios relacionados con hablar en público y expresarse mejor: también con su estado del ánimo como ser más felices y más alegres. Además, refirieron habilidades de autorregulación como ser más

pacientes con las tareas difíciles y concentrarse en más en una tarea.

En relación con lo mencionado, el proceso de aprendizaje se enriqueció debido a los diversos mecanismos empleados durante las actividades: el aprendizaje por experiencia directa, por observación y modelado, de manera verbal o instruccional y la retroalimentación, de igual forma una característica a resaltar del proceso fue la motivación (Peñañiel y Serrano, 2010), que se evidenció en la asistencia y el compromiso con los talleres.

## Conclusiones

Es importante resaltar que las actividades desarrolladas durante la intervención fortalecieron distintas HS en los participantes, puesto que al ser expuestos a situaciones básicas como saludar y despedirse o a situaciones más complejas como solucionar un problema o tomar la iniciativa, se logra el fortalecimiento de HS, permitiendo una mayor apropiación y haciendo mayor uso de las mismas

148 Las actividades realizadas durante el proceso de intervención: artísticas, lúdicas, juegos de roles, juegos simbólicos, entre otras, crearon espacios favorables para el aprendizaje de habilidades sociales, puesto que generaron espacios colectivos en donde los participantes debían relacionarse de diversas formas con sus pares y talleristas. Las actividades artísticas generaron un ambiente más amable para los niños más tímidos y fortalecieron el trabajo colaborativo, como también de andamiaje entre los que tenían mayor edad y los más pequeños.

La ASC fortaleció el desarrollo integral de los participantes, propiciando situaciones que les requerían organizar su tiempo libre y gestionar el ocio alrededor de actividades culturales al interior de la comunidad; de esta forma, la ASC se establece como una estrategia de intervención apropiada para motivar a los participantes al reconocimiento de sus propias problemáticas, así como las de su entorno, promoviendo posibles soluciones ante las mismas. Por lo cual es importante resaltar que tanto la ASC como la investigación-acción lograron que los niños desempeñaran un rol activo y participativo durante la intervención, concibiéndolos como sujetos de derechos y como agentes sociales transformadores, tanto de sí mismos como también de su realidad.

Finalmente, la constancia de las sesiones y el trabajo desarrollado consolidaron un grupo de participantes relativamente estable, generando lazos de afecto y amistad entre los miembros, a su vez el trabajo asociativo con diferentes organizaciones superó la fase asistencialista que realiza las actividades de manera aislada, logrando reunir recursos, intereses, capacidades y esfuerzos en un proyecto colectivo de alto impacto.

## Referencias

- Besnard P. (1988). Problemáticas de la animación sociocultural. En M. Debesse y M. Mialaret (Comp.), *La animación sociocultural* (pp. 11-49). Oikos-tau, S.A.
- Centeno, C. (2011). *Las habilidades sociales: elemento clave en nuestras relaciones con el mundo*. Formación Alcalá.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Manual de apoyo al facilitador. Taller de teatro. Protagonistas en el juego*. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/manual-apoyo-facilitador-teatro/>
- Cubides, A. (2016). *Proyecto Edén: una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) con niños y niñas del barrio el Edén, del Paraíso*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1405>
- Green, M. (2014). *La creatividad y autoexpresión artística como herramientas de mejora de las habilidades sociales y autoestima en los niños y niñas*. Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/16969/TFM%20Morgaine%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Kroflin, E. L. (2015). *El poder de los títeres*. Unidad internacional del títere. [https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/El\\_poder\\_de\\_la\\_Marioneta.pdf](https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/El_poder_de_la_Marioneta.pdf)
- Menchén, M. (2006). La animación sociocultural. Una práctica participativa de educación social. *Revista de estudios de juventud*, 74, 73-93.

- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Unidad de Educación para la Primera Infancia Ministerio de Educación Nacional.
- Molina, N. (2018). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Ciencia Tecnología Salud Visual y Ocul*, 16(1), 75- 87. <https://doi.org/10.19052/sv.4348>
- Monjas, M. I. (1995). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.
- Peñafiel, E., y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Editex.
- Reyes, R. y González, J. (2018). La animación sociocultural como recurso cultural para los proyectos de desarrollo sociocultural comunitario. Resultados alcanzados en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (2006-2016). *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(5), 359-378.
- Sarrate, M. (2002). Genesis y evolución de la animación sociocultural. *Programas de animación sociocultural* (16-28). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Serna, A., Alzate, N. y Martínez, C. (2021). Reflexión sobre los contextos de participación en el municipio de Girardota: retos para la educación inicial. *Infancias Imágenes*, 20(2), 184-193. <https://doi.org/10.14483/16579089.16672>
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1218051713>
- Soler-Masó, P., Planas-Lladó, A. y Fullana-Noell, J. (2015). La evaluación de las políticas municipales de juventud a partir de un sistema de indicadores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1107-1123. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13239180914>





# Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia \*

## Competencies in Emotional Education of Teachers Who Serve Early Childhood

Liliana María Gómez-Cardona<sup>1</sup>   
Beatriz Arias-Vanegas<sup>2</sup> 

**Para citar este artículo:** Gómez-Cardona, L.M., y Arias-Vanegas, B. (2023). Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia. *Infancias Imágenes*, 22(2), 150-161. <https://doi.org/10.14483/16579089.21248>

**Recibido:** 11 de septiembre de 2023.

**Aprobado:** 18 de octubre de 2023.

### Resumen

150

La educación emocional (EE) es un elemento fundamental de la educación integral. En este sentido, es necesario poner la mirada sobre las prácticas educativas que realizan los maestros y maestras, particularmente de aquellos que atienden primera infancia, bajo la consideración de que aquellos aprendizajes que se instauran en los primeros años son más duraderos y estables. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se pregunta: ¿Cómo son las competencias de la Educación Emocional (EE) en las prácticas educativas de las maestras que atienden primera infancia en los Centros de Desarrollo de la corporación (PAN)? Con el fin de responder la pregunta se desarrolló una investigación etnográfica entorno a la Educación Emocional (EE), con la cual se pudo describir y posteriormente analizar las prácticas educativas de las maestras participantes. El análisis de la información permitió concluir que las competencias emocionales se encuentran presentes en las prácticas educativas; sin embargo, es necesario

poner la mirada sobre el desarrollo de programas y actividades que potencien el desarrollo emocional de los maestros y maestras para que estos, a su vez, empleen estrategias adecuadas de manejo de su propia emocionalidad y puedan realizar un acompañamiento de (EE) más adecuado en la población que acompañan.

**Palabras clave:** aprendizaje socioemocional, educación de la primera infancia, educación, niño en edad preescolar

### Abstract

Emotional education is a fundamental element of comprehensive education. In this regard, it is necessary to focus on the educational practices carried out by teachers, particularly those who work with early childhood, considering that the learning experiences established in the early years tend to be more lasting and stable. Taking this into account, the present research raises the question: "What are the emotional education competencies in the educational practices

\* Investigación realizada como requisito para optar el título de Doctora en Ciencias Humanas con Énfasis en Educación. Universidad Nacional del Rosario, Argentina; cuyo proceso se desarrolló ente los años 2017 a 2022.

1 Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura, Medellín Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad San Buenaventura Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura Coordinadora del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria Lasallista de Caldas, Antioquia. Correo electrónico: [lilimagoster@gmail.com](mailto:lilimagoster@gmail.com)

2 Posdoctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Doctora en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Especialista en Gerencia Educativa. CEIPA. Licenciada en Didáctica y dificultades del Aprendizaje escolar. CEIPA. Docente Fundación Universitaria María Cano. Correo electrónico: [betyarv@gmail.com](mailto:betyarv@gmail.com)

of the teachers who work with early childhood in “Los Centros de Desarrollo de la Corporación PAN?” To answer this question, ethnographic research was conducted to describe and subsequently analyze the educational practices of the participating teachers regarding emotional education. The analysis of the information allowed us to conclude that emotional competencies are present in educational practices; however, there is a need to focus on the development of programs and activities that enhance the emotional development of teachers. This, in turn, will equip them with appropriate strategies for managing their own emotions and enable them to provide more effective emotional education support to the population they serve.

**Keywords:** Early childhood education, Preschool children, Education, Socio-emotional learning

## Introducción

La educación tiene un carácter social que tiene efectos fundantes en los individuos, se constituye en el proceso mediador de la cultura y, como tal, cumple una función socializadora y a la vez constitutiva de subjetividad; no obstante, la intencionalidad formativa de la educación se define en sus finalidades, especialmente aquellas orientadas a la construcción de ciudadanos (Fullat, 1987). En Colombia la educación inicial y preescolar tienen como principio la formación integral, superando las antiguas disputas sobre la primacía de lo académico y los contenidos frente al desarrollo personal, a fin de enfocarse en una visión multidimensional o una concepción holística del ser humano.

Dicha perspectiva busca que la educación promueva el pleno desarrollo de la personalidad y que actúe como mecanismo que potencie los cambios profundos, que como sociedad requerimos y que nos permite lograr justicia social y equidad a través de la formación de ciudadanos comprometidos, no solo con asuntos que faciliten el desarrollo económico sino que también nos comprometan con un desarrollo social y personal desde posturas éticas que nos lleven a actuar en consonancia con un mundo más sostenible (Contreras-Sánchez *et al.*, 2023).

En esta línea, diferentes organizaciones como la UNESCO consideran:

El aprendizaje como un continuo a lo largo de la vida —desde el nacimiento hasta la muerte— y a lo ancho de la vida —en entornos de aprendizaje formales, no-formales e informales—. Esto implica reconocer que hay aprendizaje dentro y fuera de las aulas y que toda edad es buena para aprender. (UNESCO, 2020, p.5)

A pesar de ello, diversas investigaciones han demostrado que los aprendizajes más significativos y perdurables suelen ocurrir en la primera infancia, y que sus efectos inciden en las condiciones futuras, tanto de manera individual como en una alta tasa de retorno social (UNICEF, 2020). Lo anterior ha llevado a que se prioricen las intervenciones en primera infancia, como se muestra en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), donde se contempla en el objetivo 4, meta 4.2: “que a 2030 se asegure que todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y en la educación preescolar de calidad” (UNESCO, 2017, p. 12)

Según UNICEF, algunos de los elementos a tener en cuenta para la atención con calidad en los programas de atención a la primera infancia propenden por que se potencien las oportunidades individuales y que, a su vez, estas favorezcan e impacten de manera positiva el desarrollo de las comunidades; por ello es necesario incluir variables entre las que se consideran familia y comunidad, docentes y directivos:

**Familia y comunidades:** asegurar que las familias participen activamente en los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus niños; colaborar con las comunidades y fortalecer las prácticas de crianza que promueven el desarrollo infantil temprano desde el hogar.

**Docentes y directivos:** garantizar que el personal docente y administrativo tenga las competencias esenciales, y cuente con las oportunidades de crecimiento, capacitación y apoyo que son necesarias para promover el desarrollo y aprendizaje temprano de los niños.

De acuerdo con lo anterior, es crucial comprender el papel activo de los diferentes actores que participan en el proceso educativo de la primera infancia: por un lado, los niños como sujetos de

derechos con un potencial de desarrollo que se despliega a través de la formación. Adicionalmente, los padres, quienes tienen la responsabilidad de proporcionar los cuidados básicos y establecer vínculos sociales que influyan en el desarrollo emocional y social; y por otro lado y bajo la consideración de que en las condiciones actuales (generadas por asuntos como la globalización y el capitalismo), los niños ingresan a lugares de cuidado más temprano, lo que significa que las escuelas y los maestros pasan a compartir con las familias el papel esencial como agentes de cuidado y desarrollo emocional.

En este sentido, es importante destacar que, aunque los cuidadores primarios siguen siendo primordialmente los padres, los maestros que acompañan a los niños en la primera infancia ocupan un lugar crucial en su formación y cuidado, por lo que sus interacciones deben ser congruentes con las demandas de la sociedad actual, respondiendo a la necesidad de acompañar a los niños desde una perspectiva de formación integral.

Comprender qué pasa en esas interacciones de cuidado en las condiciones singulares a nivel emocional de cada agente educativo; en el impacto sobre esas interacciones y la formación emocional de los niños; en la conciencia y control que tienen de sus emociones; exige un acercamiento a la cultura que se vive en el escenario de la educación inicial, no en el rol del etnógrafo francés que llega a observar la cultura desde los esquemas de su propia cultura, sino como el etnógrafo que se deja cautivar y se llena de asombro de manera permanente y en cada situación. Así pues, la etnografía que se construyó en este escenario permitió a la investigadora identificarse entre los sujetos de investigación, haciéndose partícipe de la cultura que envuelve la educación inicial, sus tiempos, relaciones, emociones que atravesaron en todo momento cada participante.

Si bien este ejercicio etnográfico se focaliza en el maestro de primera infancia como actor fundamental en la atención integral, bajo la idea de que los maestros desde su singularidad y subjetividad son modelos de observación constante por parte de los niños, sus formas de actuación generan acciones a favor de la educación y formación en todos los ámbitos, incluyendo el adecuado manejo emocional (Cabello *et al.*, 2010). Por ello es perentorio

que los maestros desarrollen sus competencias emocionales y que sean conscientes de cómo su propia emocionalidad impacta en la relación con los niños, ya que estos observan y aprenden diferentes formas de interactuar con el mundo a través de los modelos que les rodean, adicionalmente las habilidades emocionales que emplee el docente son esenciales para manejar situaciones en el aula, así como fomentar relaciones empáticas con y entre los niños que atienden (Costa *et al.*, 2021).

Considerando lo anterior, la presente investigación se centró en el maestro de primera infancia, en la forma en que sus prácticas educativas dan cuenta de las competencias emocionales que han desarrollado a lo largo de su vida y cómo puede potenciarlas a través de la educación emocional (EE en adelante), la cual según Bisquerra y Grup de Recerca (2000) se entiende como:

Un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 241)

La EE ayudará a los maestros en su relación con los niños y con sus pares y en la práctica cotidiana de su emocionalidad; así mismo, los niños aprenderán y se desarrollarán de forma más efectiva tras vivenciar una conexión emocional en el trato de sus maestros y en la relación que se establece entre ellos. De esta manera, considerar la presencia del componente emocional en las prácticas educativas es fundamental, ya que no solo regula el estado emocional del maestro, sino que, además, se transmite en los niños, ya sea a través de actividades curriculares o actividades cotidianas modelando su expresión y manejo emocional.

En esta dirección, la presente investigación se propuso como objetivo comprender las competencias de EE presentes en las prácticas educativas de las maestras que trabajan con niños en la primera



infancia en los Centros de Desarrollo de la Corporación PAN (PAN de aquí en adelante); para lo cual fue necesario identificar y posteriormente analizar las competencias de la EE presentes en las prácticas educativas de los docentes de PAN.

## Metodología

El presente trabajo fue realizado desde una metodología etnográfica, la cual reconoce la producción de conocimiento a través de una manera particular de acercamiento y comprensión a diferentes realidades socioculturales (Remorini, 2013). Es a través del trabajo de campo y desde la metodología propiamente dicha, que el educador etnógrafo hace posible un conocimiento del “otro” anclado en su experiencia personal, es un aprendizaje experiencial que devela las complejas interrelaciones entre los diversos componentes que integran lo que llamamos “modo de vida en la cultura de la escuela”, constituyéndose en la experiencia fundamental.

En consonancia con lo anterior, la educación como práctica social tiene una función socializadora del individuo, la cual enfatiza en la concepción de que el desarrollo de los niños depende de las interacciones que estos entablan con su entorno inmediato, en la que intervienen sus cuidadores y las actividades en las que participan. En consecuencia, la importancia dada a la cultura desde una perspectiva holística reconoce el valor heurístico de los estudios etnográficos (Remorini, 2013).

En este trabajo se caracterizan algunos ejes y modos de abordaje que se destacan en la producción etnografía de los agentes educativos y la EE en la primera infancia sobre la pregunta: ¿Cómo son las competencias de la EE en las prácticas educativas de las maestras que atienden primera infancia en PAN? Este tipo de investigación se hace con el fin de comprender las interacciones en el entorno de la educación inicial o de primera infancia en situaciones educativas de la cotidianidad, facilitando el estudio de prácticas educativas desde la voz de sus actores, permitiendo al investigador interpretar los elementos recopilados (Quispe, 2022).

## Participantes

Los datos fueron recolectados en PAN, fundación privada sin ánimo de lucro. Esta organización

cuenta con diferentes sedes dentro del territorio Antioqueño y presta atención integral a niños y adolescentes (Corporación PAN, 2020). La investigación se desarrolló específicamente en cuatro de los centros PAN: Miraflores, Centro, Pinar y Tricentenario, que estaban en funcionamiento en la ciudad de Medellín al momento de llevar a cabo la investigación.

Dentro de cada uno de estos centros, se seleccionó una maestra que voluntariamente aceptó participar en el proceso de reconocimiento en el aula, después de haber sido informada sobre los objetivos de la investigación. Además de las observaciones realizadas dentro del aula, se llevaron indagaciones fuera de ella lo que implicó hacer referencia a prácticas que tenían lugar en otros espacios y con otros miembros del personal de la institución.

Adicionalmente, se organizaron grupos focales que contaron con la participación de 30 maestros de las instituciones PAN ubicadas en el suroeste antioqueño. También se involucraron otros profesionales y agentes educativos del Programa en el estudio.

Esta selección diversa de participantes permitió obtener una perspectiva completa y representativa de las competencias de EE, en las prácticas educativas de los maestros que trabajan con niños en la primera infancia en los centros PAN.

## Procedimiento e instrumentos para la recolección de información

El procedimiento de esta investigación se fundamentó, como ya se mencionó, en la etnografía educativa, no solo como metodología sino como un ejercicio investigativo que, a partir de la propuesta de Aracelly de Tezanos (1981), sugiere abordar la investigación como un proceso de producción de conocimiento, y consistió en realizar un estudio *in situ* para comprender y describir la cultura escolar, centrándose en el tema específico de las prácticas educativas en EE. El proceso de recolección de información incluyó las siguientes técnicas:

**Observación participante:** se realizaron observaciones directas en el entorno escolar, específicamente en el aula, para registrar las prácticas educativas de las maestras en relación con la EE.

**Entrevistas semiestructuradas:** se llevaron a cabo entrevistas con las maestras seleccionadas

para la observación, así como con otros agentes educativos y profesionales del programa, para obtener sus perspectivas y enfoques sobre la EE y sus competencias en este campo.

**Grupos focales:** se organizaron grupos focales en los que participaron 30 maestros de las instituciones de PAN ubicadas en el suroeste antioqueño, junto con otros agentes educativos del Programa. Estos grupos permitieron discutir y compartir experiencias relacionadas con la EE.

Para el inicio del trabajo se propuso un sistema categorial preliminar (Tabla 1), el cual surge del referente teórico de competencias emocionales planteadas en la EE por Bisquerra:

Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, estas se establecen como categorías de primer orden. Los elementos que constituyen a cada una de ellas se plantean como categorías de segundo nivel. Posteriormente se realiza un análisis de ambas categorías determinando una guía de elementos a observar que orientó el trabajo de campo en las visitas. (Bisquerra, 2003)

Una vez recopilados los datos, se procedió al análisis utilizando un enfoque de triangulación entre los datos obtenidos en la observación, las entrevistas y los grupos focales. Los datos se sistematizaron

**Tabla 1.** Categorías de primer y segundo orden

Categorías de primer orden Competencias emocionales	Categorías de segundo orden
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones
	Dar nombre a las emociones
	Comprensión de las emociones de los demás
	Toma conciencia entre la interacción de emoción, cognición y comportamiento
Regulación emocional	Expresión emocional apropiada
	Regulación de emociones y sentimientos
	Habilidades de afrontamiento
	Competencia para autogenerar emociones positivas
Autonomía emocional	Autoestima
	Automotivación
	Actitud positiva
	Responsabilidad
	Análisis crítico de normas sociales
	Resiliencia
Inteligencia interpersonal	Autoeficacia emocional
	Dominar las habilidades sociales básicas
	Respeto por los demás
	Comunicación receptiva
	Comunicación expresiva
	Compartir emociones
	Comportamiento prosocial y cooperación
Asertividad	
Habilidades de vida para el bienestar	Identificación de problemas
	Fijar objetivos adaptativos
	Solución de conflictos
	Negociación
	Bienestar subjetivo
	Fluir

**Fuente:** elaboración propia.

y categorizaron para identificar patrones y tendencias en las competencias de EE. A lo largo del proceso, las categorías iniciales fueron refinadas y modificadas a medida que se obtuvieron más datos y se realizó un análisis más profundo, dando paso a las categorías de codificación abierta, las cuales se agruparon permitiendo que emergieran nuevas categorías.

categorías resultantes del análisis se utilizaron para interpretar y dar significado a los hallazgos encontrados, en relación con las competencias de EE en las prácticas educativas de los maestros en los centros PAN. Estas categorías se presentan en la Tabla 2.

### Resultados

Los resultados de la presente investigación se derivaron del proceso de descripción, análisis y comprensión de los datos recopilados. Como resultado de este proceso, se han identificado y desarrollado cinco categorías emergentes relevantes en relación con las competencias de EE en las prácticas educativas de los maestros en los centros PAN, las cuales se presenta a continuación.

### El afecto como elemento mediador en la comprensión del estado emocional del niño

La acción educativa de estos maestros se encuentra mediada por un acto introspectivo que se orienta por la sensación de sentirse guía de los niños, saben que sus actos tienen implicaciones directas e inmediatas sobre la vida emocional de los pequeños que acompañan y reconocen que la escuela es el lugar propicio, donde el niño aprende a relacionarse y a regular sus emociones (Costa et al., 2021), entonces tratan de sobreponerse a sus sentimientos y de expresarlos de manera mesurada.

Yo logro reconocer mis emociones algo, digamos que puedo conocer algunas y uno es consciente de ellas y aprende cómo, no a cambiarlas, si no cómo manejarlas y exteriorizarlas de diferentes maneras, porque como yo las exprese va a influir sobre mis pequeños, pero yo creo que es más organismo oculto que realmente lo que uno logra manejar. (Grupo focal, Participante 1)

Yo creo que en este trabajo los niños captan todo, nosotras llegamos angustiadas los niños también se pueden angustiar entonces tenemos que dejar un poquito eso atrás. (Maestra 3)

Tabla 2. Categorización abierta y emergente

Categorías de codificación abierta	Categorías de codificación emergentes
1. Vulneración del niño	1. Desplazamiento de la infancia y deshumanización del servicio
2. Exigencias administrativas	
3. La familia: abandono infantil	2. Bienestar de los niños y las niñas
4. Sensación de felicidad producida por los niños	
5. Trato con los niños y buenas relaciones	
6. Entender las emociones de los niños	
7. Construcción de vínculos	
8. Vulneración del niño	3. El cuidado un asunto ético
9. Compromiso y responsabilidad	
10. Reforzamiento en el trabajo de los niños	
11. Construcción de vínculos	4. El afecto como elemento mediador en la comprensión del estado emocional del niño.
12. Entender las emociones de los niños	
13. Reconocimiento de las emociones propias	
14. Regulación emocional	
15. Importancia del trabajo: reconocimiento de la familia y la institución	5. Empoderamiento del maestro
16. Liderazgo, iniciativa, cambio y adaptación	
17. Comunicación	

Fuente: elaboración propia.

Las docentes de PAN expresan que el reconocer sus emociones ayuda como ejercicio de autorreconocimiento y se constituye en el primer paso para la gestión de estas. Se dota de sentido a la emoción, ya no es ella por sí sola, es lo que esa maestra puede hacer con ella para sí y para los niños que acompaña. En el caso de PAN, los espacios de compartir comunitario se reconocen como los momentos para tramitar algunas de esas situaciones y de esas emociones, como lo menciona la Maestra 2:

Cuando salgo a desayunar o cuando estamos en la hora del almuerzo, hablar con mis compañeros, reírnos juntos, entristecernos juntos y compartir como me siento me ayuda mucho, no es lo único, seguramente lo que más me ayuda en entender cómo me siento, es la reflexión, pero poder ponerlo a circular con mis compañeros es muy beneficioso en muchas ocasiones.

Las docentes tratan de hacer comprensible para sí mismos su vivencia emocional con el propósito de darle manejo a sus emociones, neutralizando algunas de ellas como la tristeza y la rabia con el fin de que los niños que atienden no las puedan percibir. Entonces, a las emociones se les asignan categorías, por un lado, las buenas, las que deben conocer los niños, las que se pueden mostrar (alegría); y, por otro lado, aquellas que no deben ser expuestas, lo que es congruente con Castro-Paniagua *et al.*, (2023), quienes manifiestan que las emociones negativas se entienden como conductas inadecuadas que se deben controlar, ya que interfieren en los hábitos saludables.

Se trata de un discurso que neutraliza la cercanía de experiencias asumidas como negativas y que socialmente no son bien vistas, es así que la posibilidad que da el propio reconocimiento de las emociones se vuelve adaptativo. Las docentes de PAN logran nombrar sus emociones, darles un sentido, sobre todo cuando se trata de la relación con los niños atendidos:

Yo pienso que tener conciencia emocional es como poder reconocer mis propias emociones es saber que estoy sintiendo, aunque a veces eso no es tan rápido uno se demora un rato en poder decir si eso es

rabia o es tristeza, y después viene lo que uno hace con esa rabia y esa tristeza, como las maneja sobre todo frente a los niños del centro para que ellos no se vean afectados con las emociones de uno. (Grupo focal, Participante 23)

Empero, en este reconocimiento de las emociones solo una primera parte tiene que ver las las emociones propias y como estas permean no solo el lugar de trabajo sino que también se llevan a casa. Cuando se logra reconocer cómo se está emocionalmente, no las relaciones al interior del centro se pueden regular, se facilita el llegar a casa y poner en palabras la tristeza, la alegría, el encanto, el desencanto, producto de una jornada de trabajo que desde lo humano involucra los sujetos, es una labor que, como ya se dijo, se emprende con el ser.

Otro elemento a considerar es el de las emociones ajenas, el cual requiere una alta sensibilidad para hacerse uno con el otro, interpretar sus gestos y su cuerpo y hacer lectura de signos de angustia, dolor, alegría, entre otros, y que poco a poco se manifiestan, (inicialmente como procesos biológicos) con unas manos sudorosas, un temblor en la mirada, ojos caídos y cansados, cuerpo doblado, pero que van diciendo de sí, de su realidad, de su cotidianidad y de su forma de ser y estar en el mundo:

Yo siento personalmente que los niños también me generan mucha felicidad yo crecí en un ambiente donde no tuve casi expresiones de afecto por parte de mis abuelitos cercanos entonces yo fui una persona muy seca, no daba un beso porque así fue mi construcción de vida y yo empecé a trabajar en la modalidad familiar y esos niños a mí me despertaron toda esa parte afectuosa que había guardada en mí, y yo ya poder tener esa capacidad de abrazarlos y llamarlos amor porque yo ni con mi esposo le digo amor, entonces ellos me despiertan a mi toda esa afectividad y me parece hermoso, de hecho cuando estoy en la oficina y estoy muy estresada me voy para un salón los cargo los abrazo me encantan todos, yo soy feliz al lado de esos niños. (Grupo focal, Participante 3)

Comprender las emociones del otro requiere de nuestra disposición empática, es un aprendizaje que se construye con el tiempo y que se facilita con

la cercanía. Podría decirse entonces que las maestras de PAN sienten una gran sensibilidad ante las emociones de los niños que acompañan, logrando por lo general un reconocimiento de su emocionalidad, tanto por los mecanismos biológicos con los que nos encontramos dotados, como por las predisposiciones personales que favorecen tal vínculo, como la elección de una profesión, un estilo de vida, una vocación. Entre más empática es la relación con un sujeto, más se facilita el establecimiento del vínculo, la comprensión de este y la posibilidad de acompañar de una manera más eficaz.

### Bienestar de los niños

El sentido de la felicidad indudablemente se encuentra anclado al sentimiento de autorrealización personal, familiar y laboral que un sujeto desarrolle en su vida. En este sentido la EE se constituye en un aliado importante que nos permite ser congruentes entre las formas que tenemos de pensar, sentir y actuar en nuestra cotidianidad. La elección de una profesión o un oficio tiene un tinte importante en ese estado de bienestar que se espera alcanzar, más cuando esta labor implica el acompañar la construcción de sujetos que se permean constantemente de nuestras acciones y de nuestras maneras de enfrentar el mundo.

El acompañar al otro desde esta perspectiva implica el disfrute de la labor cotidiana que se desempeña, entendiendo que los momentos de desilusión, frustración y desesperanza hacen parte de la vida misma, pero que no pueden constituirse en el continuo en el cual se transita:

No pues, en relación a como me siento con los niños, me generan mucha alegría, es una satisfacción muy grande, vuelvo y te menciono como el ver todos los cambios, ver como los niños llegan acá y como salen a un final de año, todo ese proceso para mí es muy satisfactorio, me da mucha alegría recibirlos, mirar cómo llegan todos los días, mirar esas caritas que lo miran a uno como a la expectativa de hoy que va a pasar conmigo, hoy como voy a estar, entonces me llena de mucha satisfacción de mucha alegría y es como el motor y la motivación, es el todo, es el eje fundamental para la profesión que ejerzo. (Maestra 2)

Como ya se ha mencionado, las docentes de primera infancia son uno de los actores encargados de acompañar a las nuevas generaciones, de allí la importancia que la labor desempeñada genere niveles de satisfacción que le permitan lidiar con las vicisitudes de la labor misma y de la cotidianidad, proyectando así en los niños que acompaña una sensación de bienestar (Colomo, 2015).

Lo anterior requiere que este trabajo sobre el crecimiento interior y reconstruya una identidad acorde con el proyecto de vida elegido, encontrando en su práctica los elementos que le hagan recordar y reconciliarse con aquello que por vocación (no por obligación) le condujo a tomar esa decisión profesional. Ha de tener en cuenta que su elección va más allá del ejercicio técnico de un oficio, que tienen que ver con acciones que orientan desde lo humano y que apalancan el desarrollo de la personalidad de los niños que han decidido acompañar.

En relación a los agentes de PAN, estos manifiestan una sensación de bienestar y felicidad motivada por el trabajo con primera infancia, labor que se constituye en si misma una razón de felicidad.

Existe de fondo un compromiso con el otro, una apuesta por dar lo mejor de sí, para que aquellos actos asociados al proceso formativo tengan una respuesta efectiva en la generación de experiencias positivas de vida en doble vía: para la maestra en primera instancia y por supuesto para el niño o la niña beneficiarios de dicha intervención:

Lo mejor del trabajo es esa alegría con la que uno entra en contacto con los niños, el llegar y verlos todos los días, el ver todos los avances y progresos que van teniendo, ese contacto con ellos, el recibir un abrazo, el recibir una palabra significativa, el saber que estamos contribuyendo a su vida, eso va más allá como de la labor, eso es un compromiso de vida con ellos y con nuestra profesión. (Maestra 2)

Puede verse que estas maestras transitan entre estos estados que a veces abordan sus prácticas desde perspectivas positivas, y que a veces cuando no media la reflexión y se da de una forma autónoma, se inclinan hacia los lados más negativos, de aquí la importancia de hacerse cargo de su EE.

## Desplazamiento de la infancia y deshumanización del servicio

Dentro de los retos de estas docentes se encuentra transformar realidades; es así que no solo están para acompañar, para educar, para formar, etc., deben además contener en la cotidianidad en las realidades de una niñez que crece en medio del conflicto, en medio de nuevas dinámicas sociales y familiares marcadas por hogares uniparentales, familias extensas, padres negligentes en el cuidado, padres adolescentes, por limitados recursos económicos que disminuyen posibilidades de bienestar (PAN, 2015). Este panorama implica que las maestras aborden en la cotidianidad de su quehacer acciones de protección, de autocuidado, acciones que brinden herramientas que en momentos determinados se conviertan en estrategias de vida, pero que vayan más allá de la naturalización de la violencia como un modo de convivencia y que de forma contraria ayude a preservar el bienestar físico y emocional.

158 A pesar de ello, son agentes que se enfrentan a la frustración, a la indiferencia de cuidadores que solo dan lo asistencial, pero que tienen grandes carencias desde lo afectivo:

Quando los niños están como vulnerados, uno se siente muy mal, eso me pone en un punto emocional muy complejo porque ese no es el mejor punto en el que uno quisiera acompañarlos, son niños que traen como lo de la casa, son niños violentos, son niños tristes, son niños y niñas como solos... son niños que a veces son tan vulnerados, que lo único que tienen es lo que acá hagamos por ellos.

En cuanto a lo institucional, vale la pena mencionar que las exigencias administrativas en algunas ocasiones anulan la capacidad creativa de las docentes, ubicándolas en un escenario donde el desarrollo de su labor se convierte en una actividad instrumental al servicio de las tecnocracias establecidas por terceros, que pueden no saber nada de educación. Como afirma García (2010): "Al interiorizar los modelos centrados en el deber-ser y deber-hacer, las prácticas educativas adquieren un sentido práctico, mecánico e instrumental" (p. 110).

Se desdibuja entonces la posibilidad de liderazgo, de compromiso de innovación e iniciativa, por lo que es necesario que su labor de acompañar se cargue de nuevos sentidos, donde las maestras hagan uso de su emocionalidad para sobreponerse a estas exigencias y que, desde las posturas que ellas consideran en algunos casos adversas al proceso de acompañamiento, afloren nuevas formas de confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad, liderazgo, en las que el impulso hacia el logro sea más fuerte que esa sensación derrotista de una labor sin sentido, entendiendo que el optimismo debe ser el valor que les permita persistir a pesar de los obstáculos encontrados.

Es necesario entonces visibilizar ante los organismos de dirección del programa y los directivos gubernamentales que legislan estas apuestas formativas de primera infancia, que la apuesta debe ser realmente centrada en el niño y que si bien deben establecer mecanismos para garantizar la correcta prestación del servicio, estas no deben comprometer los recursos con los que se cuenta para acompañar con calidad. Sería una lástima que tras las inversiones hechas en los programas de atención integral, los niños perciban a sus cuidadores como poco sensibles e indiferentes ante las emociones del grupo atendido y de los niños que lo conforman.

### El cuidado, un asunto ético

El cuidado ético dentro de los centros que atienden primera infancia debe propender por generar estrategias de estrategias que les permitan al niño enriquecer sus potenciales a través de actividades donde puedan ganar en desarrollo y autonomía. Es necesario posibilitar la relación empática de las maestras, esa posibilidad de reconocer el ritmo del otro, el deseo de que los niños se crezcan de manera autónoma y en congruencia con las demandas personales; sin embargo, aparece la tensión del quehacer impuesto que puede enmascarse en la necesidad de cumplir con ritmos institucionales tras la urgencia de poner norma, límites y crear hábitos. Aquí donde el asunto del cuidado ético se debate entre el deber ser y las necesidades personales orientadas por los propios ritmos:

Por lo general se sucede mucho que hay que mostrarles las actividades precisamente por el tiempo porque estamos muy concentrados haciendo una actividad, pero hay que cortarla porque hay que hacer otra actividad, otro procedimiento, hay que ir por ejemplo al comedor y a veces me gustaría darles un poco más de tiempo, no tener que cumplir con horarios tan rígidos y establecidos. (Maestra 1)

Lo anterior implica que dispongan de todas sus capacidades profesionales, técnicas y humanas para que aporten al proceso de formación integral y apoyen desde su hacer, su saber y su ser, al momento de vida de los niños que se le encargan. Implica además una actitud constante de autoobservación, de evaluación, de mejora con el fin de perfeccionar sus prácticas educativas y las intervenciones que desde allí se realizan.

Entonces, la responsabilidad se entiende como cuidado y atención, el cuidado ético de la infancia tiene que ver con la responsabilidad social que se encarga a quienes participan en esta interacción. Alvarado *et al.*, citados por Patiño y Orozco (2014), plantean que ampliar la visión ética en el cuidado de los niños implica ampliarlo en términos comunitarios, es decir, en términos políticos.

Con la ampliación del círculo ético, estos autores hacen referencia a una ética del cuidado que trasciende los espacios de la vida privada y cotidiana de las personas y sus relaciones más cercanas, asumiendo la responsabilidad y el cuidado frente a la sociedad en general, especialmente frente a las personas que se encuentran en mayores condiciones de vulnerabilidad, desprotección, exclusión y pobreza. Este concepto implica ampliar el círculo de personas cuyas vidas importan y por quienes se está dispuesto a jugarse la existencia. Los lazos afectivos trascienden, en este sentido, el contacto con las personas cercanas, importando el otro a partir de su humanidad (Ramos, 2020).

Como parte de su labor responsable y comprometida, PAN abre espacios de reflexión familiar con el fin de que entiendan la importancia de los niños, tanto sus directivas como docentes tienen buena disposición para atender a las familias, los centros educativos cuentan con personal psicosocial que apoya la labor de las maestras, bajo el

convencimiento que la formación integral y que el apoyo de estos es parte fundamental en el proceso de construcción de ciudadanos y ciudadanas que sirvan a la sociedad.

### Empoderamiento del agente educativo

El panorama de formarse hoy como maestro no goza del “reconocimiento social” ni el “estatus” de otras profesiones; a pesar de ello, sus responsabilidades y su quehacer están cargadas de una misión que da sentido a la vida y que debe expresarse concretamente en su vinculación con la comunidad y con sus estudiantes, con una vocación de servicio a la sociedad. Así, las docentes que atienden primera infancia no están lejos de esta realidad, su tarea de acompañar a los más chicos es una tarea que se emprende a pesar de las dificultades, con todo lo que se es.

Esta labor social, aunque desvalorada, tiene sus frutos. La recompensa está en las generaciones formadas, en la construcción de ciudad, en el aporte para la superación de condiciones desfavorables, en menos niños vulnerados y más niños reconocidos, escuchados y dignificados. Pero las ganancias no solamente son a este nivel, los docentes de PAN narran que poco a poco han ido ganando el reconocimiento de aquellas familias a quienes acompañan, poseen un lugar importante en sus centros y sobre todo su labor y sus logros les sirven para reconocerse a sí mismo como participantes de la anhelada transformación social. Ante la pregunta de ¿Para quién es importante tu trabajo? la primera respuesta que emerge de las docentes, es que es importante para ellas porque fue su elección, porque es su proyecto de vida, porque es la apuesta que les da la posibilidad de subsistencia desde lo económico y las dignifica en lo social y en lo personal.

El reto sigue siendo inmenso, el trabajo apenas da pequeños frutos, aún siguen existiendo niños invisibles, voces no escuchadas, malos tratos físicos, psíquicos y sexuales, adultos negligentes e incluso prácticas deshumanizadas con ellos. Existen aquellas familias que les cuesta reconocer la labor de la docente y del centro, que amenazan, que intimidan y que desconocen los aportes de estos a las vidas de los niños, de la familia y de la comunidad en general. Sin embargo, es todo un desafío trabajar con esas familias, mostrar alternativas negociadas para su

malestar, contenerlas con el buen trato. Las docentes dan cuenta de sentirse reconocidas, en muchas ocasiones acompañados y respaldados por las familias, tarea no tan fácil, pero que han ido logrando de manera paulatina y gracias a su dedicada labor y al reconocimiento que PAN como institución ha logrado.

Mi trabajo es muy importante primero para mí, porque me gustan los niños, trabajo con ellos, porque uno necesita el dinero, pero no es solo eso. Trabajo en esto pues porque creo que puedo aportar a la parte afectiva, ellos necesitan que alguien se preocupe por ellos, que estén en otro espacio, de todas maneras hay muchos niños que viven en espacios muy reducidos y aquí los niños pueden tener la oportunidad de estar en un parque, de estar en un salón, de compartir con otros niños, lo disfruto mucho. (Maestra 4)

En cuanto al liderazgo y la creatividad del maestro, vale la pena mencionar que cada uno de los centros visitados permitió evidenciar prácticas tradicionales centradas en dirigir la formación del estudiante en el sentido de dar forma, así como prácticas creativas e innovadoras que generan una transformación en el sujeto atendido. La actitud y la práctica educativa que las docentes asume en los centros PAN, se basa lógicamente en las orientaciones dadas por el centro, por los lineamientos gubernamentales propuestos, pero se hacen diferentes dependiendo de las expectativas personales, por las decisiones orientadas desde sus aprendizajes y, por supuesto, por lo que se es como sujeto. En suma, es así que el manejo emocional interviene de manera directa en la forma en que se relaciona ese agente con los niños beneficiarios del servicio y con el resto de personal del centro.

## Conclusiones

Esta investigación ha proporcionado una comprensión profunda de las prácticas educativas de las docentes que atienden a la primera infancia en los centros PAN, en el contexto de la EE. A través de la identificación y análisis de las competencias emocionales se han alcanzado los objetivos planteados:

Identificación de competencias emocionales: se ha confirmado que las cinco competencias emocionales propuestas están presentes en las maestras de PAN. Algunas de estas competencias son

más evidentes y sólidas que otras; empero, todas las docentes reconocen la importancia de conocer y gestionar sus propias emociones como un paso fundamental hacia la práctica de la EE.

Desarrollo intuitivo de las competencias emocionales: a pesar de que el desarrollo de estas competencias ocurre de manera intuitiva y no siempre consciente, las docentes las aplican de forma natural en su labor. Su convicción en el impacto positivo que tienen en el futuro de las nuevas generaciones las impulsa a educar con afecto, abrazar, contener y acompañar. No obstante, es necesario reflexionar y educar sobre el afecto para mejorar estas prácticas.

Retos en un contexto sociocultural difícil: las docentes enfrentan desafíos en un contexto sociocultural que tiende a priorizar reacciones inmediatas y descuida el reconocimiento de las emociones ajenas. Además, las tareas administrativas a menudo compiten con la atención personalizada a los niños, lo que puede llevar a prácticas inadecuadas de EE. Estas condiciones deberían ser consideradas por los organismos de dirección y legisladores para garantizar una atención de calidad.

La educación del afecto: es fundamental que las docentes se involucren en un proceso de EE constante. Esto les proporcionará herramientas para lidiar mejor con los desafíos cotidianos, establecer relaciones más empáticas y mejorar la calidad de su trabajo. También se destaca la importancia de mantener espacios para el trámite de las emociones y la expresión emocional tanto para las docentes como para los niños.

Dar voz a los docentes: esta investigación enfatiza la importancia de escuchar y reconocer las voces de los docentes. Sus experiencias, vivencias y percepciones son esenciales para comprender y mejorar el proceso educativo. Los docentes son actores fundamentales en la educación integral y su participación activa es clave para un enfoque efectivo en la EE.

En resumen, esta investigación subraya la necesidad de seguir trabajando en la formación de docentes en el ámbito de la EE y de crear entornos que promuevan el desarrollo emocional, tanto de los docentes como de los niños. Además, enfatiza la importancia de escuchar y valorar la voz de los docentes como agentes fundamentales en el proceso educativo de la primera infancia.



## Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa, RIE, 21*(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(1), 41-49.
- Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A., y Arévalo-Quijano, J. C. (2023). Inteligencia emocional: asociación con las emociones negativas y desempeño laboral en personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare, 27*(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14391>
- Colomo, E. (2015). ¿Cómo se educa para ser feliz? El papel del maestro en el desarrollo del alumno. *Cuestiones Pedagógicas, 24*, 59-74.
- Corporación PAN. (2015). *Informe de Gestión*. Autor.
- Corporación PAN. (2020). *Informe de Gestión 2020-Transformando vidas a través del afecto*. Autor.
- Contreras-Sánchez, N. E., Ropa-Carrión, B. y Alama-Flores, M. (2023). Educación integral holística: Un reto pendiente en el sistema educativo peruano. *Revista Andina de Educación, 6*. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.1>
- Costa, C., Palma, X., y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 47*, 219-233. [https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219\\_](https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219_)
- De Tezanos de Mañana, A. (1981). La escuela primaria: una perspectiva etnográfica. *Revista Colombiana de Educación, 8*. [https://doi.org/10.17227/01203916.5062\\_](https://doi.org/10.17227/01203916.5062_)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/media/11061/file/Importancia-Calidad-Educacion-Inicial-ALC.pdf>
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación. *Concepto y límites, 11*, 5-15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.445>
- García, M. D. (2010). El educador como agente de formación. *Tiempo de Educar, 11*(21), 107-133.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632\\_spa/PDF/373632spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa/PDF/373632spa.pdf.multi)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación 2030. Guía*. [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4\\_0.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf)
- Patiño, J. y Orozco, M. (2014). Promoción del desarrollo infantil desde la ética del cuidado en la familia y en los centros de atención. *Temas de Educación, 20*, 11-26.
- Quispe, R. (2022). Investigación etnográfica propuesta para desarrollar la competencia investigativa en estudiantes universitarios. *Revista de investigación científica, 4*(1), 161-176. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.185>
- Ramos, D. G. (2020). La acogida de la vulnerabilidad de la infancia: la responsabilidad ética-pedagógica en la escuela. *Educação e Pesquisa, 46*. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046220195>
- Remorini, C. (2013). Los estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: Contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva, 3*(31), 810-840. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p811>





# La sistematización de la práctica pedagógica: trayecto de reflexión-acción del maestro en formación\*

## The Systematization of Pedagogical Practice: Reflection-Action Path for the Teacher in Training

Lina María Virviescas-Molina<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Virviescas-Molina, L.M. (2023). La sistematización de la práctica pedagógica: trayecto de reflexión-acción del maestro en formación. *Infancias Imágenes*, 22(2), 162-177. <https://doi.org/10.14483/16579089.19740>

**Recibido:** 29 de julio de 2022.

**Aprobado:** 9 de agosto de 2023.

### Resumen

El artículo evidencia el trayecto transitado de una experiencia producto del acompañamiento en el marco de los procesos de formación y evaluación de la práctica pedagógica, que realizaron las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entre 2019 y 2022, con docentes en formación de últimos semestres. La propuesta metodológica se concentró en consolidar procesos investigativo-reflexivos a partir de la sistematización de experiencias, que dan lugar a transformaciones en la práctica y el agenciamiento de las infancias. Por tanto, se despliegan aquellas tensiones que se dibujan en los procesos de formación docente en una distancia de actividad investigativa robusta; segundo, el punto imperante que contiene la sistematización y documentación pedagógica como asunto rector de la práctica, posibilitando su reconfiguración, proyección de la acción, cristalización de la reflexión docente, recuperación crítica de la experiencia y producción de conocimiento práctico y de las infancias. La propuesta metodológica que hizo

parte de la experiencia traza la ruta y su respectiva estructura desde lo planteado por el Ministerio de Educación (2017) para la Organización de las prácticas pedagógicas, y los tiempos-fases para sistematizar experiencias desde Jara (2018) como un camino que se planeta para la formación en sistematización. Finalmente, aquellos hallazgos que se develaron en línea de lo previo y algunas conclusiones; de esta manera, el estudio se propone como una invitación para la formación investigativa en estudiantes de licenciatura desde la sistematización de experiencias educativas. **Palabras clave:** formación de docente, infancia, práctica pedagógica, sistematización de experiencias.

### Abstract

The document outlines the trajectory of an experience, product of the accompaniment in the framework of the training and evaluation processes of the pedagogical practice carried out by the students of the Degree in Child Pedagogy at the Francisco José de Caldas District University between 2019 and 2022, with teachers in training of last semesters. methodological

\* El presente artículo es producto de los resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.

<sup>1</sup> Magíster en Educación, licenciada en Pedagogía Infantil y Diplomada en práctica reflexiva para docentes y formadores de la Plataforma Internacional: Práctica Reflexiva de Barcelona y CINADE. Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [lvirviescas@javeriana.edu.co](mailto:lvirviescas@javeriana.edu.co)

proposal that focused on consolidating investigative-reflexive processes based on the systematization of experiences, which give rise to transformations in the practice and agency of childhoods. Therefore, those tensions that are drawn in the teacher training processes are displayed in robust investigative activity; second, the prevailing point that contains the systematization and pedagogical documentation as a governing matter of the practice, enabling its reconfiguration, projection of the action, crystallization of the teaching reflection, critical recovery of the experience and production of practical and childhood knowledge. The methodological proposal that was

part of the experience traces the route and its respective structure from what was proposed by the Ministry of Education (2017) for the Organization of pedagogical practices, and the times-phases to systematize experiences from Jara (2018) as a path that is planet for training in systematization. Finally, those findings that were revealed online from the previous thing and some conclusions; In this way, the study is proposed as an invitation for research training in undergraduate students from the systematization of educational experiences.

**Keywords:** teacher training, childhood, pedagogical practice, systematization of experiences

### En los trayectos recorridos se descubren las grietas

El proceso de acompañamiento realizado a la práctica de último semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, permitió la identificación de ausencias importantes en su formación, en lo que respecta a las formas como dichas maestras se enfrentan y posicionan frente a los procesos de investigación de su propia práctica; acciones investigativas que se enmarcan en cuestiones reducidas netamente a la observación y a una escritura de descripción densa —que por supuesto es elemental, pero no la única vía—; en registros como bitácoras o diario de campo, ejercicios que evidencian niveles básicos e inclusive débiles de reflexión y comprensión de lo que acontece en la acción pedagógica, que pueden estar más vinculados con tareas burocráticas; pero, además, no dinamizan discusiones, contrastes teóricos y dan pie a una mecanización de la escritura abandonando el sentido y la utilidad, en especial, la pérdida del impacto en lo que respecta a los procesos de reflexión y proyección de las acciones pedagógicas en primera infancia.

Así pues, las prácticas pueden conducir a desempaños de roles que llegan a desconocer, invisibilizar o considerar minoritarias las acciones de investigación, puesto que la propia práctica invita a los maestros a que puedan dar cuenta de ello, en aras de abrir un campo de posibilidades con su documentación y sistematización, a fin de dar

mejora a las realidades (en doble vía: contextos y el profesor), ya que al estar situada la práctica y su indagación en esta línea exclusivamente de descripciones —como única vía de acceso y lectura de la práctica—, prepondera el lugar del distanciamiento de la maestra en formación a otros lugares de comprensión de la práctica que permiten nutrir su lectura; por ejemplo, su análisis, interpretación crítica o teorización, manteniéndose al margen de lo que sucede y, más complejo aún, desconociendo los lugares de agenciamiento de los niños, sus interacciones, así como los sentidos que le subyacen a él en el marco de las propuestas del maestro.

De lo anterior, el saber pedagógico que se funda en la reflexión y en la experiencia de maestros está siendo poco relevante por disposiciones, teorías, normativas provenientes de campos disciplinares ajenos y disímiles a toda cimentación pedagógica que enajenan el lugar del saber y la reflexión propia del docente (administrativas e inclusive políticas).

No existe una cultura institucional de formación que propicie políticas de sistematización, puesto que se concentran los esfuerzos en cuestiones como la creación de escenarios ricos para las infancias, cuestiones que son igual de relevantes que los procesos de sistematización; en general, se visualiza como un ejercicio que se realiza esporádicamente o una vez que el proyecto con los niños y niñas ha terminado, volátil a un hábito que puede llegar a hacerse inherente al docente en formación. Conjuntamente con este panorama, otra cuestión que se resalta —precisamente por la ausencia de

esta política o directriz más robusta—, se expresa en la justificación más recurrente de por qué no se puede sistematizar (aunque se tiene el deseo de hacerlo), es por la falta de tiempo y la dedicación importante que se requiere. Es decir, es una tarea que significa y se reconoce su relevancia, pero que, en la práctica, no contiene la prioridad al demandar tiempo, mayor acompañamiento y recursos.

Por consiguiente, la estrategia de la sistematización se coloca como un lugar de agenciamiento del profesor que puede propiciar un ejercicio sistemático, riguroso y reflexivo sobre su quehacer, su práctica y develar los lugares de las infancias. Si bien es sabido que se marcan dualidades y dicotomías en lo que respecta a enseñar e indagar o investigar, la sistematización permite dar el paso a un ejercicio convergente donde la misma práctica que el propio maestro realiza puede ser objeto de análisis, documentación, indagación y reflexión, en síntesis, una práctica sistematizada. Claramente esta postura se agencia en un argumento de diálogos abiertos inter y transdisciplinar que se contraponen al activismo y la construcción de informes descriptivos que apuntan a una única dimensión de formación.

### Fundamentos que sustentan la sistematización como investigación

Desde principios del XX, autores como John Dewey contribuyeron a la práctica reflexiva, Dewey fue un teórico pionero que dio un lugar relevante a los docentes como profesionales activos con capacidad de consolidar conocimientos. No obstante, Donald Schön marcó un acento en lo que respecta al profesional reflexivo, pues su trabajo se encuentra conexo con el propósito que nos ocupa; en ambas tradiciones la reflexión es la columna vertebral para la transformación de la práctica.

Para Schön (1992), en la reflexión de la práctica pedagógica el docente puede “reflexionar sobre sus propios procesos de indagación, examinar sus propios cambios de conocimientos y comparar las experiencias reales de aprendizaje con las teorías formales del aprendizaje construidas de acuerdo con las normas de la pedagogía” (p.281). Por lo tanto, la reflexión invita a una postura permanente de alerta intelectual frente a la práctica, siendo esta quizás una de las categorías imperantes en lo

que concierne a la formación de profesores que entran en diálogo con los procesos investigativos, por esta razón, esta perspectiva ubica a la práctica como objeto de estudio, como vía predilecta para la consolidación de saberes desde una singular epistemología.

Ahora bien, el conocimiento esencial que requiere un docente en formación no se concentra exclusivamente en la trama de lo conceptual, lo teórico o metodológico para afianzarse profesionalmente en el contexto de lo educativo, solicita, además, una reflexión permanente sobre sí mismo como una lectura en el espejo y en el territorio de la práctica, cruzada con intencionalidad que conduce a su cambio. Así, para esta realización, la práctica exige incorporar una apuesta problematizadora de sí misma, que dé lugar a indagar la acción en diálogo con los aportes teóricos que convoca cada uno de los escenarios donde actúa, instalar una lectura continua de ella, gestar cuestionamientos en relación a la misma, entre otros. Por consiguiente, las prácticas son escenarios de potencialidad de la actuación de las docentes en formación en su capacidad de proponer, crear, investigar, reflexionar, transformar y nutrir los procesos de formación.

Así, la práctica permite tejer relaciones con los otros y consigo mismo, en relación con los diversos saberes que la configuran: escolares, del contexto, disciplinares, entre otros, saberes que posibilitan robustecer el vínculo pedagógico. Conforme a ello, exige un distanciamiento de la mirada pragmática, instrumental y análoga en la que sitúa en ocasiones la práctica, al ubicarse desde una mirada exclusiva en la acción, pero no en su vinculación con la reflexión. Al respecto, Bárcena (2005) considera que “el conocimiento vital que requiere una maestra (o) no se constituye únicamente en la trama de la actuación. Solicita también una reflexión permanente sobre su territorio de la práctica pedagógica, siempre intencionada y, por tanto, siempre política” (p.29).

Por esta vía de argumentación, las prácticas son escenarios angulares de actuación, creación, investigación, autorreflexión y transformación; es así que el docente en formación “le significa convertirse en productor de saberes, (saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quiénes lo hace). La maestra (o) recrea “aquello” con lo que lo formaron y

por ello produce nuevas prácticas” (Bárcena, 2005, p.32). De esta manera, la sistematización de experiencias se pone de relieve sobre la base de lo previo, ya que posibilita consolidar un proceso de recuperación crítica de la práctica que se ha desarrollado en el contexto, gestando así nuevas miradas, formas de intervención, visibilización de los procesos, permitiendo de este modo el alcance de aprendizajes y la comunicación de los mismos.

Por lo tanto, la sistematización insiste en la práctica como una acción intencionada de formación sujeta a un ejercicio de reflexión no sólo de orden epistemológico, sino, además, ético y político, como una línea de fuerza instituyente que conduce a la creación y reconstrucción de los profesores y sus acciones. En esta línea de lo dicho, implica una introspección de la fuente de origen de estos asuntos que se despiertan en la práctica.

Desde este punto conceptual, se hace relevante hacer la distinción de lo que se conoce generalmente como sistematización, entendiéndose desde Jara (2015) como: ordenar, clasificar datos e información dispersa. Con el concepto de sistematización de experiencias en palabras del mismo autor hace alusión a:

[...] la interpretación crítica de los procesos vividos, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, identifica aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora. Esta segunda acepción, vinculada siempre con “experiencias”, implica un ejercicio intelectual de múltiples tareas: registro, descripción, reconstrucción, análisis, síntesis, interpretación, comunicación. En definitiva, implica realizar una teorización a partir de las experiencias vividas que exige un procedimiento riguroso y, por eso, sistemático. (p.46)

Así, la sistematización contiene un rasgo central y es su potencial para producir nuevas lecturas, sentidos y conocimientos sobre la práctica (incluyendo los locales sobre las infancias) como modalidad investigativa y, a su vez, su carácter reflexivo conexo con la memoria y la narración, que pretende

visibilizar las indagaciones docentes y la cultura de la infancia, sus procesos, sus lenguajes, relaciones, entre otros Malaguzzi (2001); Hoyuelos (2007).

Ahora bien, las prácticas al ser experiencias en sí mismas son procesos socio históricos dinámicos, pero a la vez complejos y colectivos por su propia naturaleza, de manera que no son simples acontecimientos concretos. Por lo tanto, la experiencia se traza sobre una dimensión vivencial, lo que exige tejer un vínculo físico, emocional, relacional, sin desvincular el intelectual con el marco de asuntos donde se abraza la experiencia en todo su entramado. Las experiencias son entonces, escenarios orgánicos de creación y producción de saber, saberes que poseen y se consolidan en los sujetos, forman parte de la experiencia.

Por ello, hablar de sistematización de experiencias alude en palabras de Cendales (2004) “a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos, es decir, sistematizar informaciones” (p.11). Así, la sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado porque busca:

[...] penetrar en la trama próxima compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento [...] Así objetivamos nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte [...] permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poder comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo. (Jara, 2018, p. 55)

Por último, la reflexión sobre la práctica se ilumina como un fruto y riqueza de la sistematización del proceso de investigación, una reflexión colectiva y personal, así pues, convoca a la autorreflexión y que en sí misma es formativa, ya que:

[...] toda investigación es una experiencia formativa porque permite a sus practicantes incorporar nuevos conocimientos, en la sistematización la formación es una condición y rasgo definitorio porque es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la comprensión de la experiencia. (Cendales, 2004, p. 9)

Es un proceso de reflexión que se despierta y que pretende ordenar lo que ha sido sobre el trayecto de la práctica, de manera que si bien la sistematización de experiencias es un proceso de reconstrucción, es a su vez, un proceso analítico reflexivo sobre la acción para comprenderla; Barnechea *et al.* (2007) reconocen la reflexividad que la sistematización exige de los sujetos, al promover el análisis y reconstrucción de los significados, relaciones y acciones que proveen de identidad a sus prácticas, el maestro estará, sin duda, ampliando su capacidad crítica, propositiva y transformadora.

166 En síntesis, hablar de sistematización de experiencias es en sí misma una experiencia vital de formación, cargada de profunda riqueza por indagar. Cada una comprende un proceso inexplorado y auténtico, por lo que cada una de ellas constituye una semilla de aprendizaje que requiere ser aprovechable, esencialmente por su singularidad, razón por la cual es fundamental extraer sus enseñanzas y comprender experiencias docentes, cuestiones todas que también deben ser comunicables en el marco de aquellos aprendizajes. Así, el sistematizar experiencias es un desafío por su trayecto en la consolidación de nuevos acontecimientos inéditos que están colmados de sentido.

### **Ruta del trayecto recorrido: momentos del camino que tejieron la experiencia**

El trayecto recorrido para dar lugar a la sistematización de experiencias y que pretende servir como propuesta en la formación de maestros, tuvo de referencia dos frentes, en primer lugar, la estructura estipulada por el Ministerio de Educación (MEN, 2017) en lo que respecta a Organización de la Práctica Pedagógica; segundo, en el caso de la sistematización de experiencias, la propuesta metodológica aunado a lo planteado por Jara (2018, p.134):

[...] estamos hablando de una propuesta metodológica: una proposición intencionada del camino que se quiere recorrer que, por una parte, posibilitará orientar activamente el proceso en una determinada dirección, pero que, por otra, deberá estar abierta a lo que vaya ocurriendo en el trayecto para modificar su curso si es necesario, en la medida en que quienes proponemos el camino somos, a su vez, caminantes.

### **Cuerpo de trabajo para la práctica formativa**

Para la exposición de este cuerpo, la práctica se llevó a cabo en un colegio público del distrito, en aulas con grados de primero a tercero, una vez por semana, por año y medio. Se inicia con lo planteado por el MEN (2017), donde se cuenta con una estructura de cuatro fases que, aunque contienen una secuencialidad en términos de proceso, mantienen una interconexión permanente, de manera que no se pueden visualizar como fases que se escalonan o en linealidad, sino que se corresponden unas con otras de forma continua y espiralada.

#### *Primera fase. Indagar: lectura de contexto*

Las docentes en formación realizaron un acercamiento al contexto donde llevaron a cabo la práctica, es decir, el escenario de intervención en instituciones. Esta fase implicaba una lectura y análisis de contexto en tres niveles: uno macro, meso y micro, de manera que desde allí se recolectaron una serie de registros descriptivos, narrativos y de densidad escrita, que luego sirvieron de base para el respectivo análisis e identificación, bien sea de algunas necesidades, preocupaciones, intereses o cuestiones problémicas. Estos registros a pesar de que consideraron los otros niveles de análisis (macro y meso), se concentraron con mayor acento desde el nivel micro, pero en correspondencia con los dos niveles de análisis mencionados.

Esta fase condujo a que las docentes en formación afinaran la mirada, ya que esto permite agudizar aquellas cuestiones que el contexto exige, implica un trabajo de observación continua, diálogo con éste, notas de campo en caliente e interacción permanente con el escenario de la práctica con el apoyo del diario de campo, donde

se recopilaban dichas observaciones. De esta manera, el diario de campo cobró otro matiz al poner el acento no solo en las descripciones, sino en someterlas a una lectura de análisis, interpretación crítica y teórica que resultó ser seductora y reveladora para las maestras en formación, pues les permitió reconocer nuevas lecturas y visibilizar el marco de la acción pedagógica, que, además, las involucró en roles como: lector, escritor y actor, gestando en ellas preguntas y nuevas alternativas de acción con los niños.

#### *Segunda fase. Proyección: esbozando las acciones*

La segunda fase en esta estructura implicó un ejercicio riguroso de planeación, diseño y coherencia micro curricular en el diálogo con los dos niveles de análisis previamente mencionados (macro y meso). Esta fase contó con un primer documento que buscó que cada una esbozara las acciones y actividades generales de la propuesta a desarrollar con los niños y niñas, un cronograma que contó con la formulación de un objetivo general, exposición del número de actividades, tema, posibles acciones de la maestra y de los niños, espacios y tiempos, como la descripción general de cada una de las actividades.

Conjuntamente, se diseñó y dispuso de un instrumento de planeación (descripción de cada una de las actividades), que va ligado con el instrumento de sistematización o reflexión pedagógica. En este primer instrumento de planeación, ellas debían proyectar aquellas acciones y decisiones futuras docentes como ejercicio de reflexión previa de la acción, pues según (Perrenoud, 2004) es un ejercicio que implica anticipar un acontecimiento, sus acciones y prevé las actuaciones de forma que ordena no solo las decisiones, sino las reflexiones.

El instrumento cuenta con la exposición de un objetivo general que expresa el qué, cómo y para qué de cara a los aprendizajes esperados de los estudiantes. Adicionalmente, cuenta con la exposición de los recursos y lo que se pretende potenciar a la luz de estos; disposición del mobiliario y la ubicación de los estudiantes (escenario) que se pretenden considerar, donde se expresan las razones que justifican determinada adecuación. Una cuarta casilla indica las dimensiones que se privilegian

durante la actividad, luego, describe uno a uno los momentos de la secuencia que harán parte del desarrollo, allí menciona las acciones, mediaciones y estrategias a considerar en la actividad programada. El primer momento de la actividad considera un espacio de apertura o provocación, el cual sirve de preámbulo para el inicio de esta, luego describe el desarrollo y, en último lugar, el cierre o conclusión de la sesión. Como elemento final, la exposición de las evidencias de aprendizaje (Figura 1).

En esta fase las maestras en formación organizaron, estructuraron y orientaron las acciones de la propuesta de intervención que se pretendió desarrollar en las instituciones, en aulas donde participan las infancias. Conjuntamente, esta fase dio toda posibilidad de creación por parte de ellas, lo que implicó que revisaran la literatura que sustentaba sus acciones, las formas como los niños construyen su mundo, colocando en diálogo lenguajes diversos para orquestar atmósferas ricas y profundas para ellos: la literatura, la música, el lenguaje plástico-visual, el juego y la exploración del medio, entre otras. Es menester mencionar que dichas actividades rectoras se inscribieron en secuencias didácticas, como, por ejemplo, la galería de arte, el teatro musical, el noticiero, emocionario, los comics, entre otros. Este momento fue posible gracias a que se puso en discusión y reflexión lo recogido en la fase inicial de indagación (Figura 2).

#### *Tercera y cuarta fase. Vivir y valorar la experiencia: materializando y reflexionando la experiencia*

La tercera y cuarta fase se realizaron de forma paralela, donde las maestras en formación intervinieron desde lo planeado, pero a su vez, se recogen evidencias y registros de las actividades desarrolladas, documentación que se acompaña de aquellas huellas propias de las experiencias: fotografías, relatos y transcripción de las verbalizaciones de los y las niñas, vídeos, audios, elaboraciones o producciones de estos, material que se somete a diálogos cruzados entre pares, de manera que se retroalimente el proceso vivido; discusiones colaborativas a manera de comunidades de práctica para compartir aprendizajes y puntos de mejora. De ahí que, para lograr ese lugar de práctica reflexiva, es necesario que “el docente esté abierto a recibir información

## FASE DE PROYECCIÓN: PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

PLANEACIÓN N°: 3 FECHA: 9 y 16 de marzo N° DE NIÑOS (A) PRESENTES: Aproximadamente 15\_NOMBRE DE LA ACTIVIDAD Navegando entre la alegría y la tristeza: primer y segundo momento – TEMA: Identificando las emociones  
TIEMPO ESTIMADO: 1 horaInstrumento# 3 . Planeación  
Descripción de la actividad**OBJETIVO:** Crear un fanzine de las emociones como propuesta pedagógica con los niños mediante los lenguajes artísticos que posibiliten enriquecer las experiencias sensibles, para incidir en su dimensión emocional y a la vez, fortalecer las relaciones de grupo.

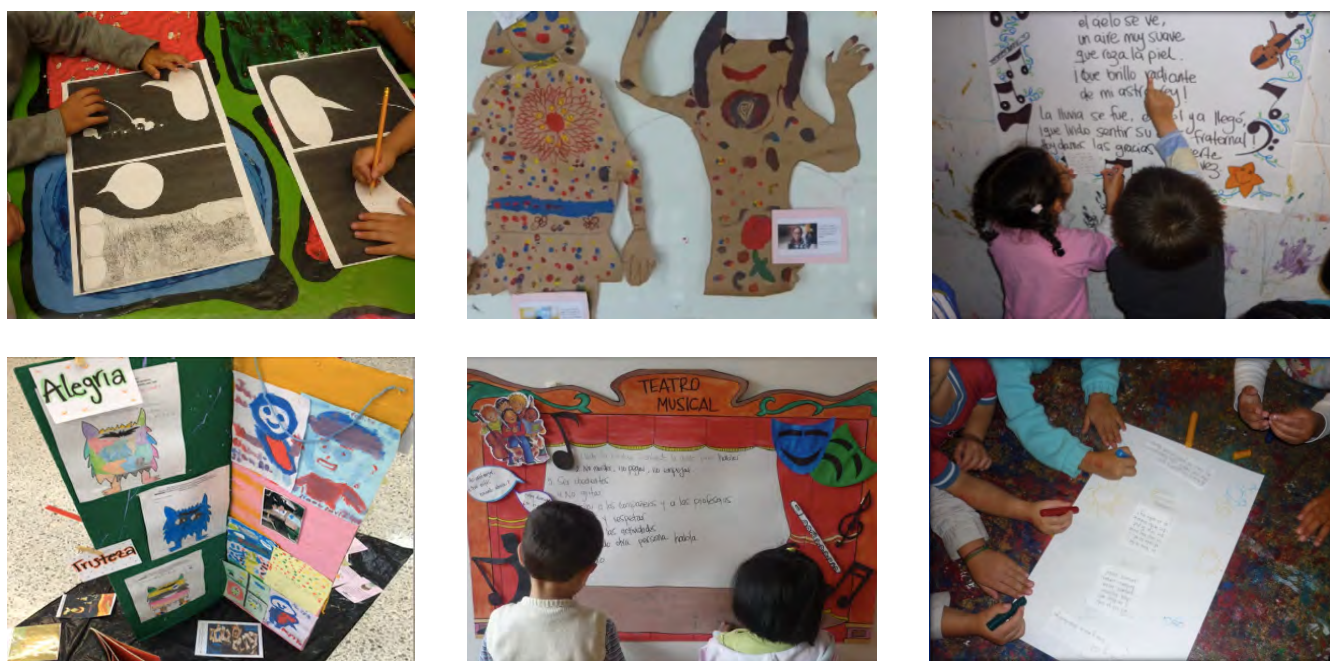
## Procedimiento o descripción de los momentos

Escenario:	Recursos:	Dimensión (es):		
Se busca hacer esté encuentro en la zona verde para tener mayor posibilidad de movimiento y de espacio, alejados un poco del ruido de los salones cercanos.  Los niños se sentarán formando un círculo en el pasto para que así todos nos podamos ver y escuchar.	-Lectura “El monstruo de los colores” apartado de la alegría y la tristeza: acerca a la comprensión de estás dos emociones empleando imágenes y colores como ejemplos para los niños. Invita de igual manera, a recordar momentos vividos en lo que hayan sentido estás emociones.  - Música: emplearé melodías de piezas musicales de música clásica y rondas infantiles que tenga entonación tanto alegre cómo melancólica. Su propósito es generar un ambiente ameno y tranquilo para los niños mientras estamos fuera, haciendo los ejercicios de recordar y de dibujar. Estimula, además, evocar los recuerdos asociados al color y sus vivencias. acorde al objetivo	<p><i>La dimensión comunicativa:</i> Esta dimensión es transversal al proyecto, en todo el desarrollo de la intervención estaremos conversando sobre la lectura como ese mediador para indagar sobre sus saberes, ideas y posibles argumentos a sus respuestas. Pero no sólo se desea fortalecer el aspecto de la comunicación oral sino también otro tipo de comunicación como la corporal, pues el cuerpo también expresa y habla mediante los gestos, movimientos y actitudes que, si bien no están directamente mencionadas puntualmente en la planeación, es clave observar, teniendo en cuenta el enfoque del proyecto.</p> <p><i>Dimensión estética:</i> a través de la navegación por los recuerdos que se vivieron en relación con esa emoción (tristeza o alegría) el niño pueda expresarse tanto con sus palabras, letras y con el color que a representar a la emoción. Entonces, la mirada sensible se dirige ahora a su interior y a sus experiencias que se desean evocar hoy, para así generar un ejercicio emotivo de escritura para plasmar palabras dulces, de ánimo para ellos mismos.</p>		
<b>Actividad:</b> describirla actividad de motivación o enganche, el desarrollo central de la actividad y el cierre.	<b>Provocación - Inicio – Apertura</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre – Conclusión</b>	
<b>Tipo y código de registro</b>	Nos organizaremos afuera, en la zona verde en círculo. Se les recuerda a los niños llevar un cuaderno y colores, además de cuidar sus pertenencias y tener en cuenta nuestros acuerdos. Iniciaremos con un ejercicio de reconocimiento de la primera emoción que es la tristeza. Para esto, nuestro invitado vestirá un traje azul y tendrá gestos tristes y algunas lágrimas, en la lectura de este apartado, los niños se darán cuenta por qué él está así. Conforme voy leyendo, les planteo la pregunta ¿Qué color es para ustedes la tristeza? y abordó algunas características importantes de está emoción, empleando láminas con lenguaje claro con ejemplos y tarjetas visuales que serán compartidas para que todos los niños las lean.  Luego de haberles preguntado y mostrado las tarjetas, pasamos al ejercicio de escribir la respuesta del color y colorear la copia de la imagen del monstruo. Cuando escriban el por qué del color también escribirán un recuerdo que hayan sentido esa emoción, teniendo en cuenta lo explicado y visto.	Luego de terminar, todos vamos a mostrar los dibujos y a contar que color pensamos que es la tristeza, por qué y el recuerdo o los sentires que recordaron. También les pregunto ¿Qué hacemos cuando nos sentimos tristes? Buscando quizás soluciones de los mismos niños.  Conversaremos sobre qué es la alegría y para ello les pasaré por grupos algunas tarjetas que dan ejemplos y acercamientos sobre está emoción para comprenderla. Les pregunto ¿Qué sienten cuando no pueden jugar su juego favorito? ¿Qué sienten? Para esto, les pongo un caso (una pequeña historia creada) que conecta directamente con la tristeza. Allí seguimos conversando sobre está emoción ya que algunos niños comenzaron pintando el monstruo de la tristeza.  Les pregunto ¿Qué color sienten que es la tristeza? ¿A qué les sabe la tristeza? Hablamos sobre estás preguntas y en grupo vamos a dibujar cada uno en una hoja blanca qué nos hace sentir tristes, posibilitando así las conversaciones entre pares sobre esté ejercicio.	Al terminar nuestro diálogo, les pediré que en una hoja pequeña escriban un mensaje para esos días en que estamos tristes, para motivarnos y estar tranquilos. Cada uno lo hará y al terminar vamos a meterlos en un buzón que se llama “palabras dulces”, cuyo fin es que nos permita sacar un papelito cada vez que nos sintamos mal, luego de leerlo lo volvemos a meter y revolver.  Al terminar, recogemos las notas y las metemos en el buzón de las palabras, esté se quedará en el locker de la profesora Karol. Y ya para finalizar, hacemos un pequeño ejercicio de metacognición sobre lo que aprendimos tanto el miércoles pasado cómo en esté.	
<b>Evaluación - Seguimiento</b> Exponer qué, cómo, cuándo y para qué evaluar (aprendizajes)	Se evaluará de manera cualitativa todos los tres momentos porqué en los tres acontecen cosas importantes que se logran reunir en los siguientes ítems:			
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participan activamente de los ejercicios</li> <li>2. Expresan sus ideas de manera organizada respetando y escuchando a su compañero/a</li> <li>3. Escribe sus recuerdos y colorea el dibujo de acuerdo con su respuesta</li> <li>4. Comparte con la clase su producción escrita y dibujo</li> </ol>			

Figura 1. Instrumento de planeación-descripción de la actividad

Fuente: planeación elaborada por una maestra en formación.





**Figura 2.** Documentación de las secuencias didácticas diseñadas por las maestras en formación

**Nota:** algunas actividades fueron lectura en voz alta, composición de textos cortos con guiones, creación de historias, cuentos corporales, juegos de palabras, de tradición oral, indagación del entorno y sensorial (tocar, gustar, ver, oler, oír), apreciación auditiva, melódica y rítmica, exploración de sonidos, rondas, juego simbólico, resolver problemas, interactuar, empear el cuerpo, ensayar, manipular objetos, investigar, preguntar, otros.

**Fuente:** maestras en formación.

169

de diversas fuentes como parte de la mediación hacia el conocimiento y reconocimiento de sus actos y saberes” (Cerecero, 2018, p. 97).

En esta línea, existe todo un coloquio que conduce a la maestra en formación a entrar en diálogo interpretativo-reflexivo e investigativo con la información recabada, para luego desde allí entrar en un ejercicio descriptivo (reconstruir la historia), interpretativo, analítico, de diálogo teórico y reflexivo sobre lo acontecido en cada una de las actividades (documentación de la experiencia), que sirvió de plataforma para hacer ajustes de las propias intervenciones a futuro.

### Sistematización de experiencias: “cinco tiempos”

Acorde a la propuesta metodológica de Jara (2018), los cinco tiempos comprenden la siguiente ruta que sirvió de brújula y fue empleada para el tema que nos ocupa, en articulación con las fases anteriores.

#### Primer tiempo: punto de partida

El primer tiempo correspondió al inicio en sí mismo de la experiencia, donde ya se haya caminado

un cierto trecho de esta, una participación y grado amplio de vivencia. Conforme a este paso, se dio lugar al siguiente punto que fue elemental para sistematizar la experiencia, de tal suerte que se contó con registros documentados, los cuales fueron elaborados al calor de las situaciones de acuerdo con las acciones, unos cargados de intencionalidad para volver sobre ellos y otros en tanto fueron aconteciendo.

Cuando se hace referencia a los registros, existe todo un abanico de formas posibles que las maestras en formación emplearon para recoger información de lo que fue sucediendo al interior de la experiencia a lo largo de año y medio en la práctica, entre ellos: notas de campo personales, diarios de campo, planes de trabajo, diseño de actividades, grabaciones (entrevistas), fotografías, vídeos, gráficos, dibujos, mapas, producciones de los niños, material empleado para las actividades. Seguidamente, toda sistematización comprende un corazón, por lo cual a los registros se les otorga esta prioridad para poderla realizar; dichos registros se

organizaron según el propio sistema de registro de acuerdo con las necesidades y posibilidades.

### *Segundo tiempo: plan de sistematización*

Como segundo tiempo, se formuló un plan de sistematización alrededor de los siguientes cuatro focos o preguntas:

a) La definición del objeto a sistematizar (¿Para qué queremos sistematizar?). La respuesta a la pregunta se concentró en definir el sentido, el para qué de sistematizar. Algunos sentidos descansaban en ampliar la comprensión de las propias experiencias y desde allí, ajustarlas; compartir los aprendizajes con otros; dar lugar a la reflexión teórica con aquellos conocimientos que brotan de la experiencia; posibilitar la construcción de conocimiento práctico y propiciar transformaciones docentes.

b) Delimitación del objeto a sistematizar (¿Qué experiencia(s) se pretende sistematizar?). Consistió en seleccionar la experiencia concreta, en este caso, en los grados asignados a las maestras en formación (de primero a tercer grado) de una institución pública, una vez por semana, por año y medio.

c) Precisar el eje de sistematización (¿Qué aspectos centrales son de mayor interés?). En este caso, los focos de atención de las maestras en formación se dieron en torno a aspectos centrales como: las categorías propias que se inscriben en la práctica: subjetividad, diversidad y estética;<sup>2</sup> el agenciamiento de las infancias como columna vertebral que comunica toda la experiencia, lo cual sirvió de hilo conductor que cruza el trayecto de la misma; además, los asuntos problematizantes que se iluminaron en la fase de *Indagación* a partir de la observación, diarios de campo, documentación e intervención.

d) Ubicación de las fuentes de información (¿Qué fuentes de información hay y se requieren?). En este punto, las maestras conforme a los registros recogidos durante el trayecto procedieron a identificar aquellos con los que contaban para depurarlos

acorde con el eje y, así, hacer posible arribar a los resultados esperados.

### *Tercer tiempo: la recuperación del proceso vivido*

A fin de llevar a cabo este paso fue elemental el cronograma de actividades<sup>3</sup> diseñados en la fase de Proyección de la Práctica (MEN, 2017), como mapa de ruta recorrido, ya que se trata de tener una mirada cuidadosa y amplia de los acontecimientos centrales en la experiencia; a su vez, el cronograma de actividades posibilitó mirar sus distintos elementos desde lejos, junto con el cúmulo de registros recogidos. Para ello fue elemental no perder de vista la cronología, lo descriptivo, narrativo y el eje de sistematización.

De ahí que, las maestras en formación una vez materializaban las actividades en el aula a partir de las secuencias didácticas, procedían a reconstruir lo vivido por medio del instrumento de sistematización o reflexión pedagógica (análisis de la actividad implementada) que se diseñó. Dicho instrumento cuenta con seis campos de desarrollo para lograr recoger la información en su globalidad. Los tres primeros de ellos debían realizarse en forma descriptivo-narrativo, acompañado de registros; los tres últimos con una composición escrita de mayor densidad en términos interpretativos, reflexivos, críticos y de diálogo teórico.

El primer campo corresponde a la *participación de los niños*, donde las maestras en formación ubicaban diálogos de y con los niños, como la expresión de las emociones que emergían de la experiencia. Este campo se daba gracias a las transcripciones elaboradas por ellas mismas (Figura 3).

El segundo campo se enfoca en las *interacciones* que predominaban en las actividades, estas pueden ser: docente/niño, entre niños, niño/saber. Es relevante anotar que era un campo abierto a otras interacciones posibles que las maestras iban descubriendo. En lo que respecta a los *momentos de intervención* como tercer campo del instrumento, se retoma la experiencia vivida donde se da con mayor acento la reconstrucción de la historia en

2 La Práctica Formativa de Profundización de la Universidad Distrital en el programa en Licenciatura en Pedagogía Infantil, al tratarse de un momento de profundización, traza unas líneas de interés investigativo para que las maestras en formación, a la luz de estas categorías, concentren y robustezcan sus procesos investigativos y reflexivos.

3 El cronograma general de actividades de cada maestra en formación se elaboró en la fase de Proyección, dentro la propuesta ofrecida para la Organización de la Práctica, planteada por el MEN (2017), expuesta previamente en el documento: *Cuerpo de trabajo para la Práctica Formativa*.

términos del inicio, desarrollo y cierre de la actividad (Figura 4).

El cuarto campo corresponde a la *evaluación, análisis y reflexión de lo acontecido*. El desarrollo de esta parte del instrumento hace referencia a

otro de los tiempos de sistematización que se señalarán más adelante en las etapas vividas, el cual comprende tres reflexiones, de orden didáctico, de orden investigativo y, la última, una reflexión enfocada en sí misma (autobservación).

Instrumento# 6 . Después de la intervención Análisis de la actividad implementada		
Participación de los niños	Diálogos (intervenciones de los niños – preguntas)	Expresión de sentimientos
	Profesora: ¿Qué sienten al escuchar esta pieza musical? E1: Tranquilidad E2: Paz E3: Frío Profesora: la respuesta de E3 sintió nos demuestra que somos tan sensibles que podemos llegar a sentir con nuestros otros sentidos la música. segunda pista Profesora: ¿qué nombre le ponen a lo que acabamos de escuchar? E1: colores E2: amor de mi mami E3: lluvia del parque	Es la primera sesión que se lleva material audio visual y los niños se manifiestan alegres, sorprendidos y se ven intrigados. Mientras transcurre la sesión los niños están animados a contestar las preguntas, algunos un tanto eufóricos gritaban, otros más tímidos apenas y se escuchaba su voz a medida que pasamos al momento de observar las pinturas los estudiantes observan la pintura, y hacen sonidos de impresión que es esto, <i>uyyyy</i> , algunos ríen otros tienen cara de asombro.

Figura 3. Instrumento de sistematización o reflexión pedagógica

Fuente: diálogos y registros documentados de las experiencias de las estudiantes.





Momentos de intervención	Introducción	Desarrollo	Cierre
Recuperación de la experiencia	<p>Iniciamos con un ejercicio de recordar lo que hicimos en la clase pasada y colocando al día a los niños que no pudieron asistir. Aquellos que no fueron, manifestaron: ¡ash, hubiera venido!, “profe, ¿qué es eso? yo no lo hice”, acompañado de gestos tristes. También les recordé el libro y a Panchito, les pregunté si recordaban que le había pasado a él y decían cosas como: “tenía un enredo de emociones”, “estaba asustado”, “tenía miedo”, y sobre la historia: “la tristeza es azul y la alegría es amarilla”.</p>  <p>Les mostré que había traído sus dibujos de la vez pasada y quería que pasaran para que nos contarán a todos que habían pintado, sugerí entonces que por fila levantará la mano quien quisiera pasar. Aquí debo hacer un pare, pues debo señalar que estaban dispersos y habladores entre ellos, varias veces tuve que parar y quedarme en silencio, mientras hacía eso, había alguien como Semilla S que decía: ¡ay, cállense para que la profesora siga”. Así mismo, la profesora Patty tuvo que intervenir varias veces para llamar la atención.</p>	<p>Para este momento, les señalé que les había traído diferentes imágenes de obras artísticas y les pregunté si alguno había ido a un museo, levantaron unos poco las manos aquellos que sí habían ido y otros que no habían tenido la oportunidad, entonces volví a preguntar que qué se encontraba en un museo, dijeron que esculturas, obras de arte y juguetes. Entonces ahí les mostré las imágenes y las repartí para que las vieran en las distintas filas; tomé una y les pregunté que podría ser esa pintura, qué sentían y que colores veían. Contestaron que se veía enojo, melancolía (en la obra de Van Gogh), asombro o miedo (el grito), amor y abrazos (el beso). Hubo algunas discusiones por quién iba a ver primero la lámina de la imagen y también varios estaban en otras cosas y no prestando atención.                      Semilla J me preguntó que qué significaba “lienzo y acrílico”</p>  <p>Para terminar este ejercicio de lectura de imagen, les pregunté si les habían gustado y si querían que trajera más la próxima vez, ¡a lo que respondieron que sí! con un tono alto.</p>	<p>Pasamos al siguiente momento que iba muy de la mano con el anterior. Les señalé que Panchito está vez no nos pudo acompañar porque se le había tarde para llegar pero que les enviaba un saludo y muchos de él en copias para que le siguiera ayudando a resolver su problema.</p>  <p>No hubo oportunidad de cierre porque me tocó recoger rápido los dibujos, ya que la profesora titular me dijo que terminará en la otra clase porque ellos tenían que salir al patio. Los niños me fueron pasando sus dibujos y me preguntaban si volveríamos a hacer la otra semana, les comenté que por supuesto podían.                      Mientras salíamos Semilla A me dice: “profe, me está gustando esta actividad”. clave</p> 

Figura 4. Instrumento de sistematización o reflexión pedagógica

Fuente: recuperación de la experiencia narrada por la maestra en formación.

El quinto campo del instrumento hace alusión a las *notas de procedimiento*, que emergen de la elaboración completa de todo lo anterior. Tales notas pretendían iluminar en las maestras en formación aquellas nuevas reflexiones que debían seguir siendo foco de atención o posibles acciones y decisiones a considerar para intervenciones siguientes con los niños. Por último, el campo de *fecha de registro del instrumento y las referencias empleadas*. Este campo pretendía dar lugar al seguimiento, rigurosidad y sistematicidad en la reconstrucción de la historia y por supuesto, el tono académico de las fuentes de consulta.

Este tercer tiempo que se enfoca en la recuperación del proceso vivido, es un momento que no implica solo reconstruir la experiencia en su historia, sino que se recrea conscientemente la memoria de la historia recorrida, sobre la base de situaciones objetivas, pero rescatando todo el valor que tiene la propia subjetividad. Al respecto, Torres (2011) expone que generamos así un diálogo intersubjetivo que nos permite ahora, tomando distancia, mirar nuestra experiencia desde otro lugar e, incluso, ampliar o cambiar la mirada. Con base en ello, algunas ideas mencionadas por las estudiantes:

Tengo conversaciones con otras compañeras que han hecho ejercicio investigativo en el aula y se remiten mucho a los diarios de campo y este es la descripción de lo que se hace, pero entonces siento que la sistematización es algo totalmente diferente y que para mí convoca a una habilidad más profunda. Me ayudó a focalizar, me llevo a una reflexión mayor y siento que eso requiere más de mí, nos permite ampliar los rangos de registro respecto a fotografías y cómo todo esto empieza a potencializarse desde el rol docente como investigador.

En esta misma línea (paralelo), era necesario contar con el ordenamiento y categorización de la información que se dio gracias al eje de sistematización, siendo la pauta de los componentes que no debían perderse de vista. Esta parte del proceso permitió a las maestras en formación la identificación de lo perdurable o no perdurable en el interno de cada asunto, dando paso a formulación de inquietudes críticas de interpretación en conexo con los

mismos; conjuntamente, reconociendo algunas sinergias transversales en la medida en que emergían acontecimientos con sentido.

#### *Cuarto tiempo: las reflexiones de fondo*

Una vez transitada la fase descriptiva, nos involucramos con las maestras en formación en el tiempo clave del proceso de sistematización, es decir: las reflexiones de fondo que tienen emergencia en aquellas cuestiones de análisis y síntesis, consolidar interpretaciones de orden crítico sobre la experiencia y desde la riqueza de la vivencia, con base en un proceso riguroso de abstracción. Ello da lugar a dilucidar y explicitar aprendizajes. Sobre el particular, todos los tiempos expuestos previamente están en función de este momento.

El ejercicio se desarrolló por cada uno de sus componentes y campos (instrumento de sistematización o reflexión pedagógica por actividad desarrollada por las maestras) a partir de la generalidad de la experiencia, es decir, realizando un trabajo de orden analítico: analizar cada componentes y campo de forma parcelada, puso de relieve convergencias y divergencias internas, secuencias y quiebres.

Así, estos ejercicios de análisis y sinergias de los hallazgos de aquellos momentos relevantes propiciaron un espacio en el que habló la experiencia y ella misma fue introduciendo interrogantes que apuntaron a la comprensión del porqué de lo acontecido en el devenir del proceso. De modo que, el haber establecido estas relaciones, rescatar tensiones problemáticas condujo a ir tejiendo síntesis, pero, además, “distintos factores de significación y pudiendo reconocer, dentro de la complejidad de los fenómenos, las influencias, condicionamientos y determinaciones de los distintos factores sobre el conjunto de la experiencia” (Jara, 2018, p. 158).

Todo ello exigió desarrollar una abstracción a partir de la experiencia descrita, ordenada y reconstruida, de conceptualización que implicó emplear algunas categorías de interpretación que derivaron del contexto práctico y teórico de cada maestra, pero conjuntamente con otras contribuciones conceptuales que están ligadas a los tópicos de la experiencia que sistematizaron. Esto las llevo también a explorar su bagaje experiencial desde la práctica y lo teórico construido hasta el momento,

gracias al trayecto recorrido a largo de la carrera y, además, a recurrir a vivencias y autores que tuvieron propuestas teóricas afines al tema.

A partir de lo anterior, se situaron las tensiones vertebrales que imprimieron los diversos componentes del proceso y su correlación. Se vincularon los asuntos similares y disímiles para ir socavando el sentido de fondo que ha acentuado la experiencia. Por lo tanto, se está en el corazón de todo el proceso de la sistematización, en aquellas interpretaciones críticas que plantean “nuevos interrogantes que nosotros también devolvemos, interrogando a la experiencia. De esta manera se produce un diálogo entre la experiencia y sus protagonistas, que también se expresa como diálogo crítico entre ellos mismos” (Jara, 2018, p.156).

Esta reciprocidad y confrontación clarificó aprendizajes que son resultado de la experiencia,

ya que no se trató exclusivamente de cristalizar qué y cómo se hizo, sino de pasar al plano de la reflexión en torno a por qué se hizo de esa forma, qué fue lo más relevante que se recoge de realizarlo, en qué sentido la experiencia marcó profundamente y por qué, cuál es el tránsito central que este proceso generó, entre otros. Todo un conjunto de preguntas suscitadoras de reflexión que contiene el instrumento de sistematización en el campo de las reflexiones didácticas, investigativas y autorreflexivas (Figura 5).

De esta manera, se abrió camino a reconocer los distintos protagonistas de la experiencia —para el caso que nos ocupa—, las infancias y las maestras en formación, permitiendo así explorar los diversos frentes interpretativos de cada uno, en el esfuerzo de gestar nuevos conocimientos a partir de estas miradas colmadas de los aprendizajes de la práctica.

<p><b>Evaluación y análisis de la actividad</b> Reflexiones relacionadas con la implementación</p>	<p><b>Reflexiones de orden didáctico</b> / Qué reflexiones o qué aspectos de orden didáctico y pedagógico se generaron a partir del análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos del desarrollo</p> <p><b>Actividad planeada:</b> Las actividades que planeé no las lleve de todo a cabo por dos aspectos: entre las conversaciones que salían con los niños a partir de las preguntas y los tiempos para cada momento no se llevó a cabo a pie de la letra la planeación, aunque claro, se destaca que el objetivo siempre se tuvo en cuenta y, precisamente me permitió nutrir la indagación de este primer encuentro sobre las concepciones de los niños y niñas sobre las emociones y cómo las explican mediante ejemplos y metáforas, las cuales les permiten comprender el mundo desde otro ángulo y así explicar lo que acontece. Esto último se vio reflejado en las notas que escribieron y colocaron en la nube de ideas. Percibí además que problematizar el tema de las emociones posibilita desafiar a los niños y los invita a conocer más teniendo en cuenta que se incluye el recurso y estrategia de traer un invitado y junto con los niños personificarlo.</p>
<p><b>Evaluación y análisis de la actividad</b> Reflexiones relacionadas con la implementación</p>	<p><b>Reflexiones investigativas</b> / Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico se generaron a partir del análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos del desarrollo</p> <p>El ejercicio de extrapolar lo que escribieron a la creación plástica genera un cierto tipo de placer al hacer trazos, figuras con la pintura, integrando por supuesto, sentires; sea con los dedos, pinceles o palitos, de tal manera cómo lo decía <u>Loriz Malaguzzi</u> (1950) y Alfredo Hoyuelos -parafraseando-: “el niño visibiliza un entramado de placeres con relación a su expresión gráfica o plástica” (Hoyuelos, 2006). Es así como este primer acercamiento ya me está generando interpelación sobre cómo seguir abordando el tema de interés y, sobre todo, qué espero lograr en los niños, pues esta sesión me sorprendió por todo lo que expresaron, tanto en la escritura como en la pintura.</p> <div data-bbox="760 1398 1159 1551" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">Registro tomado el 2 de marzo de 2022 a la pintura de Semilla L titulada “Pepito”.</p>
<p><b>Evaluación y análisis de la actividad</b> Reflexiones relacionadas con la implementación</p>	<p><b>Reflexión personal (autoevaluación)</b> / descripción y valoración personal del desarrollo de la actividad propuesta, desde los siguientes términos: cómo me sentí, qué aprendizajes pude construir desde la experiencia (reflexión personal).</p> <p>Desde mi parecer fue una actividad enriquecedora y desafiante a nivel personal. Resultó que los niños si se vieron interesados en las dinámicas propuestas, fue un reto que ellos continuarán con el ritmo que llevábamos en la primera parte y en ese sentido pienso que la presión de no saber cómo captar su atención fue algo que me tenía pensativa en todo momento. Reconozco que el trabajo en pequeños grupos fue una decisión acertada porque ellos se conectaron de forma activa.</p>
<p><b>Notas de procedimiento</b></p>	<p>Reiterar el orden que debe estar presente para el uso de la palabra, cambiar a otra dinámica que les permita a los niños expresar su opinión ejemplo que pasen al tablero y que cada uno consigne su opinión del tema.</p> <p>Indagar sobre: ¿Cómo mantener una participación en grupo por cada niño?</p>

Figura 5. Instrumento de sistematización o reflexión pedagógica

Fuente: instrumentos diligenciados por las maestras en formación posterior a la implementación.

Por lo tanto, dicha lectura crítica despertó un abanico de aprendizajes y posibilidades en ellas a luz de las preguntas, dieron lugar a interrogar no solo lo concerniente a la práctica, sino así mismas. Fueron preguntas que abrieron nuevos horizontes de acción y reflexión docente, pero, además, al haber transitado por este camino, se propició la necesidad de continuar con ello, contribuyendo a una cierta *cultura de sistematización*, una *cultura investigativa*, es decir, un hábito reflexivo crítico continuo del cual es difícil distanciarse. En ese orden de ideas, la sistematización de experiencias abre un terreno de aprendizajes, sensibilidades nuevas, percepciones que antes no se tenían y capacidades transformadoras en quienes la hacemos: maestras en formación y maestra acompañante. En palabras de una estudiante:

la sistematización nos permite darle un lugar importante a la voz de los niños, se abren espacios de visibilización y de fuerza, también la acción cotidiana que tenemos con ellos, por decirlo así, sus sentires, sus propias experiencias, sus intereses, sus propios mundos, mundos que inevitablemente nos invitan a participar y crear nuevas acciones que se ganan en el momento en que nos detenemos a revisar nuestras propias acciones de aula.

#### *Quinto tiempo: los puntos de llegada*

Llegando al último tiempo de la propuesta metodológica, este nos condujo a volcar la mirada de nuevo al punto de partida, pero enriquecido con la organización, reconstrucción, análisis, síntesis e interpretación crítica de las experiencias sistematizadas por las maestras en formación. Se trató de formular conclusiones, compartir las recomendaciones y propuestas orientadas a la transformación de la práctica.

Esta fase pretendió ir más allá de los aprendizajes personales, pues buscó que se vieran reflejados en la renovación de la práctica, donde se aprovecharon dichos aprendizajes para robustecer la propia práctica con sentido transformador. Las reflexiones construidas en los momentos previos dieron como resultado la formulación sólida de conclusiones de orden tanto teórico, como práctico.

Por último, la dimensión comunicativa de la sistematización fue sustancial en el proceso, ya que implicó compartir con otros lo vivido de tal forma que no quedara solo en las maestras en formación quienes vivieron la experiencia desde su práctica. Así, esta fase sirvió como un momento para exteriorizar toda su riqueza y no quedara limitada solo en el grupo que la realizó. Todo esto involucró, por supuesto, ir más allá de consolidar un documento, pues implicó la participación y publicación en diversos espacios, entre ellos los coloquios interinstitucionales de práctica que organiza la universidad anualmente. Un testimonio de una de las estudiantes:

en la práctica hay un proceso de escritura y en ese sale a flote las pesquisas, inquietudes, incertidumbres, curiosidades, tema de interés propio de nuestra práctica. Nos hacemos actores, protagonistas de nuestra propia escritura, escritura que se va formalizando, se va haciendo más fluida. Cada sistematización que hicimos fue distinta, compleja, pero creciendo, colocando también un argumento visual, publicando no solo para la académica sino a la comunidad de los niños y también unas producciones investigativas que aportaron a la institución en su socialización con las profesoras y directivos.

Como se puede apreciar, lo señalado para la Organización de la Práctica pedagógico desde lo propuesto por MEN (2017) y lo estipulado por Jara (2018), son caminos convergentes que se corresponden, pero que implican una exposición singular para visualizar el tejido elaborado para la formación de maestras en perspectiva investigativa-reflexiva desde la sistematización de experiencias, considerando que no se pretende crear una linealidad, sino un camino ascendente de complejidad de idas y vueltas continuas, conforme el contexto de cada maestra.

#### **Hallazgos: lugar de arribo para seguir trazando nuevos horizontes**

La propuesta planteada para la formación de maestros en infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, específicamente del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, es en sí misma

un “punto y seguido”; una historia que se manifiesta sin su finalización, pues llegados hasta este punto, hemos arribado en una especie de espiral en crecimiento, entendiéndose como un nuevo punto de partida para seguir robusteciendo la práctica y la teoría. Experiencia de formación que iluminó un inagotable y apasionante camino que amplió el espectro a nuevas perspectivas, sensibilidades, sentidos y posibilidades para continuar apostando a la transformación de la práctica. Por ende, algunos hallazgos reconocidos se presentan a continuación.

### Hallazgos

La reconstrucción de las experiencias por parte de las docentes en formación a la luz de los instrumentos de reflexión pedagógica, comprendieron un proceso paulatino y en evolución que permite identificar los tránsitos de cuestiones meramente anecdóticas y desarticulados, a focos descriptivos que narran los encuentros pedagógicos en un diálogo dinámico y focalizado en registros y los lenguajes de las infancias; permitiendo, además, trazar puentes imperantes en lo que respecta a las interpretaciones y reflexiones de orden pedagógico y teórico. Avances que, si bien en un principio estuvieron situados por reflexiones en niveles elementales, éstas fueron cobrando un matiz más profundo. Los escritos que antes se marcaban por un carácter más informativo, empezaron a tener mayor madurez reflexiva, un salto de la sola descripción, a la lectura crítica de la propia práctica.

Los diálogos cruzados con las docentes en formación y en contraste con la revisión y análisis de los datos, permitió reconocer un diálogo consigo mismas (auto observación), sus propias construcciones, reconocimiento personal y de afirmación de la identidad docente, además, posibilitó retomar y afirmar de manera crítica opciones, creencias y utopías, consolidando actitudes de confianza en las propias posibilidades y formulación de nuevas preguntas, que condujeron a realizar una investigación en y para la acción.

En lo que respecta al diálogo con los otros con quienes se ha compartido la experiencia (contexto de práctica) la sistematización visualizó las dificultades de la cotidianidad, pero aquellas cuestiones que significan también, dando lugar a la

memoria, explicitación de la experiencia, contrastación, descentración que concede complementar y dar conciencia de los aprendizajes alcanzados con los otros. Conjuntamente, la sistematización abrió caminos, primero, al encuentro con fuentes diversas y marcos conceptuales que sustentan las acciones; segundo, la sistematización al sostenerse en un ejercicio investigativo dio insumos para recoger, organizar y analizar la información de la experiencia considerando que aunque fue un despegue, paralelamente fue la de mayor complejidad y dificultad, ya que esto implicaba un trabajo de depuración de la información, consulta y escritura permanente, cuestiones que si bien para algunas docentes fue cautivador por los descubrimientos dados desde allí, para otras, fue denso y agotador.

Otro asunto que sin duda se eliminó en el camino, tiene que ver en cómo este acercamiento investigativo y reflexivo devela el reconocimiento de los niños como sujetos que crean, interactúan, piensan, proponen; visibilizando sus procesos, formas de comprensión y construcción de su realidad, sus trayectos y lugares de enunciación en el realce de su voz y sus propios lenguajes, donde la maestra en actitud de escucha, asombró socavó estos lugares de agencia de las infancias que fueron posibles gracias a las reflexiones cíclicas, cristalizando la importancia de adoptar estos lugares de escucha atenta y la promoción de una cultura investigativa. A tal efecto, al poner la práctica como objeto de análisis y de estudio, no solo permitió reconocer a sus actores y sus posibilidades, sino además de ello, consolidar unos conocimientos a la luz de este proceso que alimentan y legitiman el saber propio del maestro, el pedagógico, que resignifican y generan transformación en la propia práctica y consigo mismas.

Por último, el trayecto transitado a la luz de la sistematización de experiencias enfocadas a visualizar el lugar de las infancias abrió nuevos horizontes de acción y reflexión. Es más, se puede decir que una vez transitamos este camino se despertó el deseo y la necesidad de seguirlo tejiendo, contribuyendo de algún modo a generar una cierta cultura de sistematización docente, una cultura investigativa, un hábito de reflexión crítica duradera y continua de la cual es difícil desprenderse. De ello da constancia una estudiante:

Poner en tensión nuestra acción en el aula desde la reflexión lleva a que se forme por así decirlo un espíritu de indagación o esa necesidad de cuestionarnos constantemente la práctica, aun cuando ya hemos terminado el proyecto con los niños, es que es una experiencia que nos lleva repetidamente a hacernos preguntas sobre la misma, sobre lo que estamos viviendo inclusive en lo cotidiano con los niños, es difícil desprenderse de eso. El sistematizar me permitió ponerme en autoobservación constante y estar atenta a identificar problemáticas y las maneras más adecuadas para resolverlas. Ya no puedo estar en aula de forma pasiva.

### Conclusiones

Sin lugar a dudas, esta experiencia ha demostrado que la sistematización de prácticas y experiencias sirve de fundamento para que los centros de formación de maestros involucren estas formas de investigación rigurosa y reflexiva, para el alcance no solo de unas transformaciones en aquellos procesos de formación, sino en los contextos donde se desenvuelven, permeando además la adquisición de unos aprendizajes llevados a cabo gracias a los productos de ejercicios escriturales, documentación, descripción con propósito y no anecdótico, registro, interpretación que buscan incidir en los ambientes educativos donde interactúan las infancias y por supuesto, en la labor docente.

En segundo lugar, la ruta trazada para el ejercicio de acercamiento investigativo y reflexivo a partir de la sistematización, en conjunto con los seminarios de práctica, diálogos cercanos y acompañamiento permanente de los procesos de formación son vertebrales para cimentar lugares colaborativos de trabajo y desarrollo docente, de manera que de pie a la reconstrucción y mejora del pensamiento y acción práctica del docente en formación. Sin embargo, es importante reconocer que es un capital que puede perder su lugar si las comunidades académicas y de formación docente no acentúan su relevancia o debilitan la categoría investigativa, reflexiva y de visibilización de las infancias que subyace en la sistematización, al tratarse de un nivel elevado de compromiso y dedicación de todos los agentes implicados, al no contar con el suficiente apoyo y reconocimiento de externos, lo que hace que sea una estrategia arriesgada.

En tercer lugar, la sistematización permite que diversos agentes puedan llevar a cabo procesos reflexivos de apropiación y recuperación crítica de la práctica, en el caso que nos ocupa, no solo a aquellos con los que las docentes en formación interactúa en los contextos de práctica, sino además, para quienes acompañan la formación de futuros docentes, luego entonces, la sistematización se coloca al servicio de reflexiones recíprocas.

Desde este punto, la sistematización al ser una modalidad investigativa se hace necesaria recuperarla porque suscita tanto desafíos actitudinales como intelectuales y afectivos, también unos beneficios como los son: posibilidad de tejer diálogos cruzados en el campo de la educación; alcance de aprendizajes en aras de su mejoramiento; consolidación de saber y transformación del mismo; brújula en el establecimiento de políticas públicas educativas; y resignificación docente como un referente cognitivo.

En cuarto lugar, las diversas entradas conceptuales y metodológicas que se presentaron anteriormente, nos permitieron descubrir que, si bien la sistematización de experiencias es un esfuerzo asequible, no es en sí mismo un ejercicio reducido que se deba hacer de manera mecánica o al pie de una fórmula preestablecida, como se señaló en su estructura que comprende una forma espiralada de puentes de ida y vuelta continua, como se dio en la experiencia de formación, sino que implicó una preparación puntual y rigurosa, al ser un ejercicio apasionante de exigencia y disposición creativa al realizarse y por supuesto, al tratarse del trabajo con las infancias, lo que implica un mayor compromiso pedagógico, político, ético y estético.

Finalmente, es relevante anotar que el trabajo de acompañamiento y formación docente no puede vincularse o reducirse netamente a cuestiones ritualizadas de planeación e intervención, puesto que estos son asuntos de alta relevancia pero no exclusivas, dado que esto debilita considerablemente el trabajo investigativo y reflexivo, generando en ocasiones un adormecimiento intelectual al tratarse de formas de escritura e indagación superficiales y exclusivamente a la descripción o acción, de manera que desde los asientos de las prácticas deben colocarse a disposición escenarios que sobrepasen



estos niveles primarios para contribuir de manera continua, permanente y robusta a una postura investigativa-reflexiva docente en sus trayectos formativos, en línea con los compromisos comunes entre formadores de formadores.

## Referencias


- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Papeles de Pedagogía.
- Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (2007). *La producción de conocimientos en sistematización*. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, Colombia.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *Aportes*, 57. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Metodolog%C3%A4-Da-de-Sist.-construcci%C3%B3n-colectiva.pdf>
- Cerecero, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada: del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Editorial Académica Española.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de infantil*, 39, 5-9.
- Jara, O. (2015). Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013-2014. *La Piragua*, 41, 55-69.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Paidós; Cinde. <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). Bases Curriculares para la educación inicial y Preescolar. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* [Vol. 1]. Graó.
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.
- Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Revista Decisio*, 28, 47-54.





# Marriage Dissolution: Children's Life Experiences Through Socio-Affective Dimension\*

## Disolución del matrimonio: experiencias de vida de niños y niñas a través de la dimensión socioafectiva

Bairon Jaramillo-Valencia<sup>1</sup> , Ruth Quintero-Arrubla<sup>2</sup> , Aristóteles Álvarez-Correa<sup>3</sup> 

**Para citar este artículo:** Jaramillo-Valencia, B., Quintero-Arrubla, R., and Álvarez-Correa, A. (2023). Marriage Dissolution: Children's Life Experiences Through Socio-Affective Dimension. *Infancias Imágenes*, 22(2), 178-186. <https://doi.org/10.14483/16579089.20933>

**Recibido:** 2 de junio 2023.

**Aprobado:** 16 de noviembre 2023.

### Abstract

178

This text shows how important it is to work on socio-affective dimension, keeping in mind its impact on children's life. Similarly, this research was based on the qualitative paradigm and had the ethnographic reference as a type of research; on the other hand, techniques such as the non-participant observation, the unstructured interview and the workshop were used. Among the most meaningful results, it is presented the persistent affectation that the divorce process of parents has during the socio-affective dimension development of children. Moreover, marriage dissolution is an analog issue that influence them as well, therefore respective psychological and emotional consequences are indicated.

**Keywords:** children, education, motivation, parents, socio-affective.

### Resumen

Este texto muestra la importancia de trabajar la dimensión socioafectiva, teniendo en cuenta su impacto en la vida de los niños. De igual forma, esta investigación se basó en el paradigma cualitativo y tuvo como tipo de investigación el referente etnográfico; por otro lado, se utilizaron técnicas como la observación no participante, la entrevista no estructurada y el taller. Entre los resultados más significativos, se presenta la persistente afectación que tiene el proceso de divorcio de los padres durante el desarrollo de la dimensión socioafectiva de los hijos. Asimismo, la disolución del matrimonio es una cuestión análoga que también influye en ellos, por lo que se indican las respectivas consecuencias psicológicas y emocionales.

**Palabras clave:** educación, niños, motivación, padres, socioafectivo.

\* This article is the result of a research named 'The influence that parents' separation has in the socio-affective dimension of children from 8 to 10 years old', supported by the Luis Amigó Catholic University and the Santa Elena Rural Educational Institution, both from Colombia, during the months of February 2020 and November 2020.

1 Doctor en Educación, Magíster en Educación con Especialidad en Educación Superior, Especialista en las TIC para la Educación y Licenciado en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Extranjera (inglés). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: [bairon.jaramillo@unad.edu.co](mailto:bairon.jaramillo@unad.edu.co)

2 Magíster en Educación, Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Psicóloga Social. Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [sonia.quinteroar@amigo.edu.co](mailto:sonia.quinteroar@amigo.edu.co)

3 Magíster en Educación, Licenciado en inglés. Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [aristoteles.alvarezco@amigo.edu.co](mailto:aristoteles.alvarezco@amigo.edu.co)

## Introduction

The socio-affective dimension plays a crucial role in the life of the human being, therefore when it is affected, it brings strong changes in the usual development of a person from any perspective. Bácares (2019) states that socio-affective dimension is perceived as the process in which human beings obtain optimum understanding, conditions, and faculties to identify and manage their emotions, as well as to express affection and concern for others, creating effective relationships, controlling strong situations, and taking decisions responsibly.

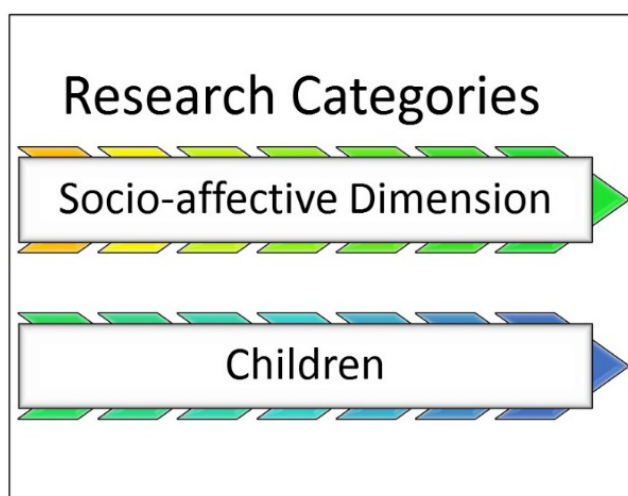
Hence, it is necessary when assimilating any strong process—as it is, in this case, the legal process of parents' divorce—it is pertinent to ask for external help to make it more bearable for those people who are involved, and even more if there are children as well. Bearing in mind that family is, without a doubt, where the individual establishes the foundations as a sociable being but facing an event that implies such a drastic change, it ends up having repercussions on sons or daughters, whose parents are divorced or are in this process. In accordance with Casallas (2023), Parents are always important at school, because they are the main engine of their children's education, and they must have a good and strategic learning implications. Regardless the educational level—from preschool to higher education—when a situation arises with a student, it is essential that the institution tries to approach parents, although teachers can and should positively influence students, there are problems that have their origin at home, and it is necessary to know them from the root in order to be solved.

This article refers to the relationship between divorce and the development of socio-affective dimension; also, how these two categories are directly linked to a legal process of family breakup, bringing with it countless changes in people's lives who undergo the process. Vélez *et al.*, (2023) declare that socio-affective dimension is typical of the activities inside the classroom, and outside it, such as recess or snack. It must be possible in all preschool activities, however, there are times when it must be done intentionally.

To begin with, it is necessary to define several concepts that will be recurrent throughout this text; correspondingly, the term 'socio-affective dimension' will be defined, as well as what it entails in the child's life, all of this in order to understand and give meaning to emotional and personal development.

## Theoretical Framework

It is imperative to be clear about a series of concepts that have to do with the core of this paper. Hence, this theoretical discussion is started by defining what is understood when referring about the development of 'socio-affective dimension', since it will be possible to comprehend what this conception encompasses (Figure 1).



**Figure 1.** Categorical concepts that guided the research process

**Source:** personal design.

When it comes to socio-affective dimension aspects, a reference is made to all those processes or gradual changes that occur in people's personality, in emotions and in social areas of everyone. Consequently, in words of Castañeda *et al.*, (2017) "The socio-affective dimension is really important for the development of children from an early age, that is why this research wanted to work on this dimension so that students have a favorable development and training within their academic process" (p. 26). The socio-affective dimension cannot be understood detached from the social one, that is why it has

been called “Socio-affective”, specially to emphasize the fact that social interaction determines the child’s psychic life, taking into account that in the development of socio-affective dimension the best selected variables are: family communication, the help given to children in their<sup>4</sup> emotional development and children’s expectations.

On the other hand, González *et al.*, (2020) mention that “the socio-affective dimension is evident in the daily life of each child, who daily recognize and express their emotions, strengthening their interpersonal relationships and creating affective ties with the people around them” (p. 7). It is known that children plays a fundamental role in their own autonomy development to consolidate relationships that they establish with their peers, parents, siblings, teachers and adults; therefore, they can create their personal way of living, feeling and expressing emotions and feelings regarding the world around them: “Harmonious development of the socio-affective dimension is a primary goal in the pre-school age and has important consequences from the educational point of view (Silva and Valbusa, 2017, p. 37).

It is worth to mention that three key aspects can be highlighted regarding the socio-affective dimension of boys and girls, such as the attachment figure, the school, and the environment. It is essential to have the family as the first entity that forms behavior, since this dimension enables the child to participate in many *individualities* with their own expressions of their personal development in different areas. Furthermore, in training processes of the school foundations are required, which can only be built from the first link of acceptance and compliance in the norm with a significance towards oneself and towards others.

Thus, for Arrubla *et al.*, (2016) socio-affective dimension is strongly related to corporal and cognitive dimensions. Nevertheless, for working at school it is necessary to indicate that in this process the family involvement is remarkable, taking into consideration that the social context is also responsible for an adequate training in self-esteem, autonomy,

and respectful relationships towards others, which is basically the dimension development ideal.

On the other hand, it is demonstrated that parental divorce has an imminent impact on socio-affective dimension, insomuch as the way these adults interact with their children are reflected in their emotional well-being: “Parental divorce is a major life event for the parents and children concerned and might result in traumatic stress. Consequently, it has become a developmental challenge for many children to cope with the divorce of their parents” (Schaan *et al.*, 2019, p. 91). As a consequence, the divorce process can be a tough experience and its result could show children’s anxiety, sadness and emotional distress. Additionally, the way children interact may change, thus they might lose contact with usual friends and also with family members who were associated to their former spouse.

It is undeniable that parental divorce has a negative impact on children; through their socio-affective development it is likely they have negative feelings toward life, so academic problems performance and low self-esteem tend to be present in daily life. In words of Caksen (2021): “age-appropriate explanation and counseling for the child and advice and guidance for the parents, as well as recommendation of reading material, may help reduce the potential negative effects of divorce” (p. 2). It’s necessary to highlight that the impact of parental divorce can vary depending on the individual and the circumstances surrounding marriage dissolution itself.

To think about children and their education is similar to simultaneously ponder about both adults and society in general, in a context that promotes well-being and the possibility of achieving human development. Thereby, it is required to teach children from the beginning of their lives to fully feel an environment of love, trust, respect and socialization, so that the normal development of their social skills is not going to be affected.

Indeed, considering what has been stated about the development of socio-affective dimension, it is possible to broaden the concept of the child’s life. In words of Iwelumor *et al.*, (2020): “Children are perceived to be existentially important because they give life meaning, make life stable, improve overall life satisfaction, and are regarded as the best things

4 In this paper the subject pronoun “they”, object pronoun “them”, and possessive adjective “their”, are going to be used to avoid a sexist speech.

one can have in life.” (p. 306). Similarly, Norqobi-lova and To'Rayeva (2022) declare that:

Children are distinguished by faster transmission of nerve information; their intracerebral system, which has a large number of connections, is more branched. Psychophysiological studies have shown that children have increased biochemical and electrical activity of the brain, early speech and excellent memory based on abstract thinking. (p. 57)

Although in this article it is evident that family, as well as school and society, plays a fundamental role in the development of boys' and girls' socio-affective dimension, it is also important to specify that children strengthen their own socio-affective development through their attitude towards autonomy and personality in order to work on the environment that surrounds them.

To sum up, this section will be closed by establishing that the house (the domestic family) constitutes the center of the child's life. This situation has existed at all times, and even more in the past than at present, in which the family tends to loosen its ties, “but apart from this, it is still been a remarkable factor during children development lifetime (Cardona, *et al.*, 2019). Consequently, as mentioned above, the socio-affective dimension cannot be understood apart from the social one; furthermore, this is about the way in which children will communicate and express themselves for the rest of their live with their peers. School and Family are a fundamental pillar that affects infants' life:

Parent-teacher relations also depend on the position of the society where the school and family are located and the impacts of the social context of their development. Many pedagogues, psychologists, sociologists who have taken interdisciplinary studies, especially with the problem of family-school cooperation, have sought to find the means by which the goal will be achieved. (Zymleraj, 2018, p. 263)

The development of socio-affective dimension becomes the most important support for the ordinary children's growth, since it is from this labor that the rest of the competences can be strengthened.

Therefore, the family is the first entity to intensify such a development.

## Research Methodology

This research is guided by the qualitative paradigm. Hence, according to Valencia *et al.*, (2020), the qualitative paradigm refers to an understandable and descriptive research procedure, therefore feelings and testimonies are taken into consideration. With a methodological strategy from ethnography, it is a study focused on the human's actions meanings and social life: “All ethnographic studies are based on social relationships, a learning researcher, and first-hand natural observations over long periods of time” (Yanik, 2017, p. 116). This research is inclined in a broad sense, then sociocultural studies can be conceived, specifically those that recognize culture as a constituent dimension of social order. The culturalist perspective is based on an interpretative vision with a methodological interest that lies in revealing these realities perceived by actors involved in the action.

The population was set from boys and girls between 8 and 10 years old, belonging to the third and fourth grades of elementary school. For a sample of 16 boys and girls who are in third and fourth grade of elementary school, whose socioeconomic strata range are between 1, 2 and 3, with characteristics of divorced parents. In addition, 2 teachers from the educational institution participated, as well as 16 parents of the chosen children. All in all, there are 34 participants (Table 1).

The techniques that are presented below were used during the research study: Workshop (applied to parents, during a school for parents, held at the Santa Elena Rural Educational Institution). Non-Participant Observation (it is provided in order to avoid influencing the participants' behavior). The Unstructured Interview is applied to boys and girls, plus 2 in-service teachers from third and fourth grade from the Educational Institution (Unstructured Interview is intended to seek the responses naturalness).

The process of analysis and triangulation of the information collected during the application of these techniques was as follows: Field Journal for the information collected from the Unstructured

**Table 1.** Units of analysis contextualization

Educational Institution	Grade	Parents	Teachers	Students	
				Girls	Boys
Santa Elena Rural Educational Institution	Third and fourth grade	16	2	9	7
Total of Participants				34	

**Source:** personal design. Participants' selection from the population.

Interviews applied to the children and teachers, a format with previously established parameters for the Non-Participant Observation and Questionnaires for the Workshop with parents. After that, the information was systematized through a categorical matrix where the most relevant information from each of these categories worked was considered (divorce and socio-affective dimension).

## Results and Discussion

In this section, only and exclusively, the results obtained in the study are exposed. The data collected are the product of qualitative techniques applications, carried out on children with characteristics of divorced parents, to their parents and teachers as well.

This item begins giving an explanation about the application of the Unstructured Interview, and with the Workshop accomplished with the parents of the children who were interviewed, where the categories that concern the development of the socio-affective dimension based on different aspects of parental divorce were selected. Similarly, a father who went through the divorce process stated the following to the question: "do you know what your son felt or feels about the divorce?": "At first Camila was very rude, rebellious and disobedient... she said that she no longer wanted to go to school and that she wanted to go living with her mother... but I told her to get used to the fact that she was no longer there..." (Parent 3, personal communication, March 23<sup>rd</sup>, 2020). It can be seen that for this girl the divorce process of her parents affected her life emotionally, to the point of refusing to go to school due to fear of rejection by her classmates.

According to what was mentioned above, in a study regarding the impact of parents' separation on

their children, the following was found, as a trending symptom of the states that children experience after a separation between father and mother:

Sadness is considered to be one of the core symptoms of depression by most authors. Its clinical importance for the depressive syndrome has been attested to by various studies. Among the arguments for its clinical value is the fact that sadness is present in an increasing number of patients when depression grows in severity. (Mouchet & Baylé, 2022, p. 322)

In accordance with the categories initially listed (development of socio-affective dimension and parental divorce), the study previously presented shows similarities in its results. Therefore, referring to the units of analysis, the emptiness feeling because of parents' separation affects children in their growth and development throughout different spheres of life; and with all this, manifestations of irritability, anxiety and isolation show up. Moreover, some children express feelings of guilt, aggressiveness, instability and sometimes a deep shyness, which makes difficult an optimum socialization to take place.

The relevance of strengthening socio-affective dimension in boys and girls is to conceptualize children as affective beings, because they are involved with capacities of exploration and socialization. Childhood is a significant stage of learning where minors' environment should provide itself wide opportunities that promote the development of specific behaviors and values related to the future life of infants, thus obtaining better results as people.

On the other hand, from the interviews it was found what a third-grade student expressed. It should be noted that this testimony is brought up

from a girl who —after the divorce process— received psychological help:

Yes! At first, I was angry with my mom more than anything, because we didn't want her to go away and leave us, and when she left, we didn't want to see her because she left us and my dad, but it's normal now. (Student 4, personal communication, March 21st, 2020)

As a consequence, regarding the importance of socio-affective dimension, it can be referred that whether a good divorce process is not carried out between both parents, this dimension will be completely affected as long as psychological support is not provided. For instance, it will be a calmer way for children to understand what is happening and thus naturally assimilate the trance they are going through, taking into account that this event generates a breakdown in their family nucleus, which will imply many changes in their emotional life mainly as well as in their development of social skills. Similarly, it is presented a study that sought to explore the influence of affective dimensions while teaching the achievement of significant learning in students of Educational Sciences. Among its results, it was exhibited the following:

The consideration of this topic is relevant due to poorly developed skills of self-control of students and insufficient attention to modern teaching materials. Since learning is a social process of imitation and identification, starting in the affective sphere, in the learning process of self-control, affective learning strategies used by students can provide invaluable assistance. (Серебрянцева, 2020, p. 59)

The aforementioned way of teaching considers the extent to which it is possible establishing that close bond between teachers and students and the other way round, where schoolchildren will build emotional coping mechanisms and resilience. Therefore, the importance of knowing the attitudes of children regarding the feelings and emotions that they express from their experiences, bearing in mind that socio-affective dimension plays a

fundamental role in human beings' life, ergo it cannot be detached from relationships with peers.

In the research that served as a basis to write this article —through a non-participant observation— it was found that most of the children with all characteristics already mentioned along this text are learners with very good academic performance, but they find it difficult to interact with people in their school environment. Thus, it is observed once again how the separation of the parents affects the children, causing anxiety when changes are present in their existence, it is the anguish of losing the relationship and affective communication with both parents and even with the rest of the people around them.

Furthermore, it is transcendental to maintain relationships with both parental figures as a factor of emotional stabilization, so it is necessary for ex-partners to be able to cooperate in child-rearing practices, in order to be a support in the legal separation process without becoming a major nightmare for children.

When attention and children's quality daily treatment decrease —due to factors such as separation— it could be reflected in multiple facets. One of these is the educational-school one:

The results of testing effect differences on academic and subjective wellbeing between divorced single-father families, stepparent families, and conflict-ridden intact families. It shows that the self-evaluated academic performance of children from divorced single-father families was lower than that of conflict-ridden intact families, and caregiver-evaluated academic performance of children from stepparent families was lower than that of conflict-ridden intact families. (Zhang, 2020, p. 17)

Based on the results of this study, the category 'development of socio-affective dimension' indicates that the children's emotional developmental stage determines their ability to generate coherent and constructive meanings; likewise, to make sense of emotional events, and that is going to have deep implications for their emotional well-being. Generally, all stress that parents carry during the separation process —which is sometimes processed on

bad terms by one of the two— makes them forget or neglect the moment of crisis that children usually go through. Hence, they leave aside many issues then children do not know what stance to assume, therefore they experience emotional confusion, since many times they do not even know why the divorce is taking place. When they were asked: “how do you feel about the changes that occurred during the separation of your parents?” One of the students expressed the following:

I am already very calm with my parents' separation and my little brothers are very rebellious, but that is not because they are separated. We never moved home and my parents never stopped giving us everything, but it's better this way because we go out more and spend more time together and mom doesn't cry for dad anymore. (Student 12, personal communication, March 21st, 2020)

Family is considered the basic primary group, in which individuals' personal development occurs and the most intimate and close degree of relationships between its members (parents and children). These values are fundamental in order to correctly live in society. Thus, as mentioned above, one of the biggest and most painful crises that people go through —especially children during their parents' separation— often generates instability; also, changes in feelings as well as behaviors, affecting different fields where they operate.

Having as a reference what was previously mentioned, it is necessary to strengthen the school as an institution to provide accompaniment to children during different moments that the issue of parents' separation brings. Hence, in an inquiry about socio-affective development in the school environment —through cooperative physical challenges in children of fifth grade of elementary school— it was found this: “Teachers have essential roles in creating effective communication in the class. They must have influential factors such as personality, material acquisition, classroom management, speaking ability, classroom circumstance conditioning, having individuality principle, and open-minded” (Darmuki *et al.*, 2017, p. 45). One of the most important

aspects in the development of socio-affective dimension is the accompaniment that is given to children at home, school and society itself:

The formation of a family begins with social thoughts referring that the family is the first unit and the first institution in society where the relationships contained in it are mostly direct relationships. That's where individuals develop early stages of the socialization process, and through individual interaction acquire their knowledge, skills, interests, values, emotions and attitudes in life. (Roostin, 2018, p. 2)

Although it is clear that the family is the first entity that prepares children for a good development of the socio-affective dimension, school and society also have a great responsibility, insomuch as it is based on social skills and the relationship that infants have with peers to express feelings and emotions; moreover, it is necessary for them to get ready for being trained in values and thus understand all differences that there are between one individual and another. Accordingly, they acquire the ability to relate and solve problems throughout their life.

In addition, when it comes to socio-affective aspects, references are made to all those processes or gradual changes that occur in human's personality, in their emotions and in social areas. Human beings are, above all, social people who survive in a world where they cohabit. This world should be perfect for children to express themselves, communicate, feel and think.

For these reasons, all training and education children commonly receive during their first years of life by all adults, their peers and their context are considered of great importance, inasmuch as these are the beginning for the development of each one in different aspects of their life.

## Conclusions

Divorce impacts childhood, but when there is responsible accompaniment, it is a trance that children overcome over time without impeding their socio-affective development, allowing them to establish social skills like any other learner, because separation does not only affect their world at home,



but it often represents changes in housing, friends, schools and colleagues, which makes it more difficult to assimilate the process.

In this research, the development of these participants' socio-affective dimension, in its majority, is affected due to the divorce processes poorly carried out by their parents, which implies that this could be the main cause for children to suffer great emotional changes, specially by not receiving external help to face this situation more easily.

Along this inquiry, parents show that they do not deal with the issue of divorce with their children. This generates uncertainties, insecurity, mistrust, fears and feelings of guilt in minors, since it makes them think that they are the reason why the separation took place. Therefore, it is difficult for them to express their feelings and emotions to other people in their environment.

It can be noticed that these parents deny their children the possibility of being part of the process in a calm and bearable way, and sometimes they put infants in a stressful situation, in which they do not know what stance to take regarding the figure with whom they will not live. As a consequence, the divorce matter must be a process accomplished on good terms, so children are not in a situation of anguish, taking into account that for them it already implies a great emotional burden and perhaps they will not know how to handle it.

## References

- Arrubla, S., Ramírez, L. and Valencia, B. (2016). Quantitative Advances of Research in Early Childhood Education and its Relation to Teaching. *Infancias imágenes*, 15(1), 119-128. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a08>
- Bácares, J. C. (2019). The rights of children and adolescents: a reflection on resistances, phenomena and actors which modulate, determine and postpone them in Latin America. *Infancias Imágenes*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.14483/16579089.13116>
- Caksen, H. (2021). The effects of parental divorce on children. *Psychiatriki*, 33, 81-82. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2021.040>
- Cardona, M. N., Fernández, Y. S., Jiménez, H. S., Jaramillo, V. B., Cifuentes, L. M., & Bustamante, R. L. (2019). Teaching English through expressive languages? Emergent representations from a research reflection. En M., Córdoba (Ed.) *Gestión del conocimiento perspectiva multidisciplinaria* (pp. 373- 386). Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago "Jesús María Smprúm". <https://shorturl.at/gosl2>
- Casallas, D. (2023). Social representations, childhood and culture. *Infancias Imágenes*, 21(1), 73-87. <https://doi.org/10.14483/16579089.16058>
- Castañeda, B., Forero, O. and Gamboa, G. (2017). *Reflection about the importance of personal values through fables in the EFL classroom* [Doctoral Dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5095>
- Серебрянцева, О. Г. (2020). Affective teaching strategies and development of conversational self-control abilities during foreign language learning process. *Международный научно-исследовательский журнал*, 2(92), 59-62. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.92.2.047>
- Darmuki, A., Nurkamto, J., and Saddhono, K. (2017). Evaluating Information-processing-based Learning Cooperative Model on Speaking Skill Course. *Journal of Language Teaching & Research*, 8(1), 44-51. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0801.06>
- González, B. G., Ortiz, D. N., and Rincón, H. L. P. (2020). *Development and strengthening of the socio-affective dimension based on plastic arts and music for pre-school patients in two health institutions in the department of Santander*. [Specialization Dissertation, Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB]. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12022>
- Iwelumor, O., Jamaludin, S., George, T., Babatunde, S. and Olonade, O. (2020). "A Child is as important as Life": Reflections on the Value of Children from Infertile Couples. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 8(5), 302-307. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2020.3752>

- Mouchet, M. S., and Baylé, F. J. (2022). Sadness as an integral part of depression. *Dialogues in clinical neuroscience*, 10(3), 321-327. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2008.10.3/smmages>
- Norqobilova, R., and To'Rayeva, M. (2022). Importance of talent in child development. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(7), 56-61. <https://philpapers.org/rec/NORIOT-2>
- Roostin, E. (2018). Family influence on the development of children. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.22460/pej.v1i1.654>
- Schaan, V. K., Schulz, A., Schächinger, H., and Vögele, C. (2019). Parental divorce is associated with an increased risk to develop mental disorders in women. *Journal of affective disorders*, 257, 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.071>
- Silva, R., and Valbusa, F. (2017). Le competenze socio-emotive degli insegnanti nella scuola dell'infanzia: ruolo nella pratica professionale e ricadute educative. Dalla voce degli insegnanti indicazioni utili alla formazione1. *RICERCAZIONE*, 9(2), 37-50. <https://iris.univr.it/handle/11562/977743>
- Valencia, B., Berrio, V. and Díaz, K. (2020). School transition as a challenge in the learning process of boys and girls. *Infancias imágenes*, 19(1), 9-20. <https://10.14483/16579089.13646>
- Vélez, V. G., Romero, R. J. R., and Bayona, C. S. (2023). Theoretical-practical keys to strengthen the participation of boys and girls: Learning from PAR. *Infancias Imágenes*, 21(2), 156-165. <https://doi.org/10.14483/16579089.20805>
- Yanik, B. (2017). An Ethnographic Approach to Education: What Are You Doing in This Village? *Online Submission*, 8(26), 113-118. <https://eric.ed.gov/?id=ED577577>
- Zhang, C. (2020). Are children from divorced single-parent families disadvantaged? New evidence from the China family panel studies. *Chinese Sociological Review*, 52(1), 84-114. <https://doi.org/10.1080/21620555.2019.1654366>
- Zymeraj, S. (2018). The report of cooperation between school and family. *European Journal of Education Studies*, 4(9), 258-264. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1795>





## Maestras en la radio: un encuentro con las palabras, los saberes y las historias

María Adelaida Londoño-Mira<sup>1</sup>

Yeins Méndez, Pilar Villegas y Lucero Pacheco son tres maestras que se encontraron en los programas de formación ofrecidos por la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital: “Un Encuentro con Maestros: Voces y saberes a través de las TIC (Radio y Radio internet)”. Han sido invitadas a escribir sobre sus experiencias como maestras para quienes la radio es una aliada en sus procesos pedagógicos. Al leerlas, se conocen sus historias y cada una narra el momento en el que sus procesos se articularon a Tripulantes Radio. Cada artículo presenta un amplio panorama emotivo de tres mujeres exitosas que comprenden que el trabajo en redes, la entrega ilimitada de sus saberes y la ampliación de sus horizontes de aprendizaje, redundan inevitablemente en comunidades de niñas y niños que cuentan con unas maestras innovadoras, para quienes las nuevas tecnologías son aliadas en sus procesos de acompañamiento y aprendizaje.

La remembranza de Lucero, de su madre aplanando con la radio de fondo, es un recuerdo familiar para muchos, ya que la radio ha sido y sigue siendo la acompañante de los hogares y de diversas labores y oficios, para quienes las voces y la música acompañan y acompasan sus momentos de trabajo y desarrollo de rutinas. Así que muchas niñas y niños hablan de lo que se escucha en sus casas, pero pocos han tenido la oportunidad de ser ellos, de que sus voces sean las que se escuchen a través de las ondas radiales.

Tripulantes es un programa de radio que nació hace 16 años y se ha emitido ininterrumpidamente cada sábado a las 10:00 a.m., por LAUD 90.4 f.m., la emisora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este espacio, que ya suma más de 600 aventuras, cada semana las niñas y niños comparten sus opiniones, seleccionan los temas de su interés para dialogar, preguntar y contar lo que saben y quieren aprender. En función de las maestras y maestros, Tripulantes ha sido una herramienta que apoya el desarrollo de ciertos temas en el aula y también un modelo inspirador para hacer radio en los colegios. De la cercanía con los docentes y de su necesidad de adquirir herramientas a fin de llevar Tripulantes a sus colegios, nacen los programas de formación, compuestos por diplomados y ciclos de talleres en los que se entregan diversos contenidos y se atesoran todas las experiencias previas de los participantes, todos los procesos que se generan posteriormente y que siguen engranados con el programa Tripulantes.

En una de estas experiencias se da el encuentro de las maestras que hoy escriben para *Infancias Imágenes*, que día a día son generadoras de encuentros radiales que permiten que niñas, niños, maestras y maestros, dialoguen como pares y compartan sus experiencias a través de la tecnología más avanzada: el lenguaje.

187

<sup>1</sup> Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Comunicadora Social y Periodista egresada de la Pontificia Universidad Javeriana. Con experiencia de 20 años en coordinación de comunicaciones, periodismo y promoción de lectura con niños escolarizados y desescolarizados y en condiciones de vulnerabilidad. Generadora de contenidos web para diferentes poblaciones etarias, en temas de educación y cultura. Desde el año 2014 es la productora del programa Tripulantes Radio de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital. Es la fundadora y directora del grupo de promoción de lectura “Grandes Lectores”. Dirigió las series radiales “Camino del Saber”, producida por el Consejo Noruego para los Refugiados (2021) y “La Ruta Espacial” para Save the Children Colombia (2022), realizadas desde el Grupo Inventio. Es coautora del libro *Radio Infantil: Experiencias y aprendizajes para reinventar la vida* (2022).



# Radio educativa: estimulando imaginación y liderazgo estudiantil a través de las redes de docentes

## Educational Radio: Stimulating Student Imagination and Leadership Through Teacher Networks

Yeins Paola Mendéz-Prado<sup>1</sup> 

**Para citar este artículo:** Mendéz-Prado, Y.P. (2023). Radio educativa: estimulando imaginación y liderazgo estudiantil a través de las redes de docentes. *Infancias Imágenes*, 22(2), 188-190 <https://doi.org/10.14483/16579089.21320>

**Recibido:** 1 octubre de 2023.

**Aprobado:** 15 de noviembre de 2023.

### Resumen

Este artículo explora el papel fundamental de la radio como herramienta educativa y su capacidad para estimular la imaginación y la conexión emocional en el aprendizaje. La autora comparte su experiencia personal, desde su infancia, donde descubrió la magia de la radio y cómo esto influyó en su enfoque pedagógico como maestra y directiva docente coordinadora. Las redes de maestros desempeñaron un papel esencial al permitir el intercambio de contenidos y la colaboración en la enseñanza a distancia, no solo en pandemia sino también en la época actual. Así mismo, se realiza una descripción de cómo en la institución educativa INEM Santiago Pérez, se promovió la producción audiovisual como una herramienta para el empoderamiento y el liderazgo de los estudiantes, con un enfoque en la capacitación y la formación de formadores. El compromiso con la capacitación en medios y el liderazgo juvenil se considera esencial para preparar a las nuevas generaciones y enfrentar así los desafíos del siglo XXI.

**Palabras clave:** liderazgo estudiantil, radio educativa, redes de maestros.

### Abstrac

This article explores the fundamental role of radio as an educational tool and its ability to stimulate imagination and emotional connection in learning.

The author shares her personal experience, from her childhood, where she discovered the magic of radio and how this influenced her pedagogical approach as a teacher and educational coordinator. Furthermore, it highlights the essential role of teacher networks in facilitating content exchange and collaboration in distance education, not only during the pandemic but also in the current era. It also provides a description of how the educational institution INEM Santiago Pérez promoted audiovisual production as a tool for empowering students and fostering their leadership, with a focus on training and trainer development. The article emphasizes the commitment to media training and youth leadership as essential aspects for preparing the new generations and addressing the challenges of the 21st century.

**Keywords:** radio as an educational tool, teacher networks, youth leadership

### La radio como puente entre imaginación y conexión educativa

La radio siempre ha desempeñado un papel mágico en nuestro aprendizaje y comprensión del mundo, permitiéndonos explorar universos imaginarios a través de los sonidos. Desde mi infancia, descubrí el encanto de aprender a través de la radio, sumergiéndome en las historias de radionovelas y cuentos que cobraban vida en mi mente mientras cerraba los ojos. Aquellos

1 Docente en la Secretaría de Educación del Distrito, Coordinadora de Convivencia. Colegio INEM Santiago Pérez. Correo electrónico: [ypmendezp@unal.edu.co](mailto:ypmendezp@unal.edu.co)

momentos eran como puertas abiertas a la imaginación, invitándome a viajar a mundos desconocidos.

A medida que crecí y me convertí en maestra, siempre mantuve la creencia de que los efectos sonoros y la magia de la radio tienen el poder de estimular a los estudiantes, a fin de que construyan y visualicen sus propios mundos. La radio se convirtió en una herramienta valiosa en mi enfoque pedagógico, una forma de llevar a los estudiantes a aventuras educativas que trascienden las barreras físicas y despiertan su creatividad.

Durante la pandemia mi conexión con la radio adquirió una profundidad aún mayor. Con las aulas cerradas y la educación en línea convirtiéndose en la norma, la radio se convirtió en un refugio de aprendizaje y una fuente de conexión emocional. Los estudiantes, atrapados en sus hogares, encontraron consuelo y estimulación en las voces y los sonidos que provenían de la radio en línea, una nueva ventana a la educación y la información, una forma de escapar del aislamiento y construir puentes hacia un mundo en constante cambio.

Las redes de maestros desempeñaron un papel fundamental en nuestro camino, ya que, mediante el trabajo colaborativo, no solo pudimos intercambiar valiosos contenidos sonoros para enriquecer la educación de nuestros estudiantes, sino que también logramos mantenerlos estrechamente conectados con la escuela.

### La escuela como laboratorio de proyectos audiovisuales

Soy licenciada en química, especialista en Higiene y salud ocupacional, magíster en Enseñanza de las ciencias exactas y naturales, y coordinadora de convivencia. Estos títulos conforman una amalgama de conocimientos que han moldeado mi trayectoria educativa. En mi rol en la Institución Educativa INEM Santiago Pérez, me he dedicado a desarrollar propuestas centradas en el liderazgo, el empoderamiento femenino, la interculturalidad y la promoción de la escuela como un territorio de paz. Dichas iniciativas involucran activamente a niños, niñas y jóvenes, cuya inmersión en las redes sociales es innegable en la era digital en la que vivimos.

Como respuesta a este contexto, hemos puesto un fuerte énfasis en la capacitación en la producción de

contenidos audiovisuales, reconociendo el poder y la influencia de los medios digitales en la comunicación contemporánea. Esta capacitación se ha mantenido constante y ha evolucionado con el tiempo.

Hoy en día, en el marco del Proyecto “Mariposas de Acero<sup>2</sup>”, hemos desarrollado una línea específica en la que las estudiantes desempeñan un papel fundamental. Ellas no solo adquieren conocimientos y habilidades en producción audiovisual, sino que también se convierten en formadoras para otros miembros de la comunidad educativa; sin embargo, no nos limitamos solo a nuestro entorno escolar, también extendemos nuestra labor hacia la comunidad circundante.

Este enfoque de “aprender haciendo” ha demostrado ser altamente efectivo, ya que empodera a las estudiantes para compartir sus conocimientos con otros y otras, generando un impacto positivo, tanto dentro como fuera de nuestra comunidad educativa. Esto no solo fortalece su desarrollo personal, sino que también contribuye a la construcción de un entorno más inclusivo y participativo, en el que las voces de los jóvenes tienen un papel activo en la promoción de valores de paz, diversidad y liderazgo en nuestra sociedad.

Este compromiso continuo con la capacitación en medios y la promoción del liderazgo juvenil es esencial para preparar a las nuevas generaciones, en función de enfrentar los desafíos del siglo XXI y contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa y pacífica.

### Construyendo sintonía: la radio en la escuela y la formación en redes de maestros

Mi búsqueda de formación en el ámbito de la radio me condujo inicialmente a la Red de Docentes Investigadores, Reddi, donde encontré la oportunidad de unirme a Reddifusionradio<sup>3</sup>, una radio en línea que brinda a educadores de distintos lugares la posibilidad de aprender a producir contenido sonoro específicamente diseñado para el entorno escolar.

De forma autodidacta, adquirimos habilidades fundamentales que abarcan desde la creación de guiones para la producción de *podcasts*, hasta el dominio de técnicas avanzadas de grabación de audio; además, nos sumergimos en el mundo de la edición

2 <https://mariposasdeacero.wixsite.com/equidadgenero>

3 <https://reddi.net/radio-reddi/>

de audio utilizando *software* de código abierto. También aprendimos a diseñar estrategias publicitarias para promocionar nuestros productos ante la comunidad y, no menos importante, adquirimos las competencias necesarias para establecer emisoras en línea.

Estas redes de maestros nos brindaron la posibilidad de acceder a los talleres dirigidos a docentes ofrecidos por “Tripulantes Radio”, el programa de radio de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dicha cátedra, dentro de su plan de acción, ofrece procesos formativos destinados a maestros que estén involucrados en el desarrollo de proyectos de radio escolar.

Tanto para nosotros como para nuestros estudiantes, esta experiencia representó una valiosa oportunidad de acercarnos a una radio con una amplia trayectoria y un enfoque auténtico. Además, al unirnos a la red de Tripulantes, seguimos participando en un espacio donde se comparten y se intercambian contenidos de manera continua.

## 190 **Nuestro paso decisivo: el programa Tripulantes y más allá**

Los lazos que forjamos en el programa Tripulantes no solo han permitido que consolidemos a Reddifusionradio como una entidad en la que producimos contenido educativo, además hemos extendido nuestras fronteras a nivel nacional e internacional. A través de un programa que abarca desde la creación de guiones hasta el establecimiento de emisoras en línea, hemos capacitado en estos fundamentales conceptos, a numerosos docentes y estudiantes de edades comprendidas entre los 9 y los 65 años.

Nuestra labor ha tenido un impacto significativo, ya que muchos de los participantes han establecido sus propias emisoras. En este momento, estamos inmersos en intercambios de contenido con estas emisoras, lo que nos ha posicionado como referentes de formación en este campo. El eco de nuestro trabajo se ha expandido más allá de nuestras fronteras, y nuestra comunidad sigue creciendo.

Además de la producción de contenido educativo, hemos llevado a cabo formaciones tanto a nivel nacional como internacional, lo que ha fortalecido nuestra presencia en el ámbito educativo y de la radio. Nuestra misión de promover la educación a través de medios audiovisuales y la creación de emisoras en línea, se ha convertido en un faro que guía a aquellos que desean explorar este emocionante y educativo mundo.

### **A manera de conclusión**

En este viaje educativo, la radio ha demostrado ser un medio mágico que impulsa la imaginación y la conexión educativa. Desde la infancia, hemos experimentado cómo la radio nos transporta a mundos desconocidos y, como educadores, hemos reconocido su poder para estimular la creatividad de nuestros estudiantes. Durante la pandemia, la radio se convirtió en un refugio de aprendizaje y conexión emocional para los estudiantes, manteniéndolos unidos en tiempos desafiantes. Además, las redes de maestros jugaron un papel crucial al permitirnos intercambiar valiosos contenidos y mantenernos conectados con la educación.

En otro aspecto, en la Institución Educativa INEM Santiago Pérez, hemos abrazado la producción audiovisual como herramienta de empoderamiento y liderazgo. Capacitamos a estudiantes y los convertimos en formadores, generando un impacto tanto dentro como fuera de la comunidad educativa. Nuestro compromiso con la capacitación en medios y el liderazgo juvenil contribuye a forjar una sociedad más inclusiva y participativa, preparando a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

En el camino de la educación descubrimos que la radio es un faro que ilumina el aprendizaje, una puerta a la imaginación y un puente que conecta corazones y mentes. A medida que exploramos el poder de la radio, encontramos la magia en sus sonidos, la fuerza en sus palabras y la unidad en su transmisión.





# Docente busca jóvenes locutores...

## Teacher seeks young announcers...

Pilar Villegas-Castro<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Villegas-Castro, Y.P. (2023). Docente busca jóvenes locutores.... *Infancias Imágenes*, 22(2), 191-193. <https://doi.org/10.14483/16579089.21286>

**Recibido:** 1 octubre de 2023.

**Aprobado:** 15 de noviembre de 2023.

Al salir en el año 2007 del pregrado tuve en mi cabeza el apoyar un espacio comunicativo, pues recuerdo a la profe Margot Acosta de la Universidad Minuto de Dios cuando nos pusimos en la tarea de crear un periódico, que involucrara los diálogos y los saberes literarios de toda la comunidad. Sin embargo, esto implicaba investigar o indagar todo lo referente a lo que deseábamos obtener en este proyecto; por ello, la profe encargada me envió con el docente Arturo Rojas en la Facultad de Comunicación Social de la misma universidad. Recuerdo que al ingresar a sus instalaciones me encontré con una cabina de radio y el profe dirigiendo a sus pupilos en el programa de la tarde, fue increíblemente fascinante pues volví a mi niñez cuando quería ser periodista, entonces mi atención volvió a la realidad inmediatamente cuando el profesor atendió mi solicitud y él muy atentamente me explicó lo que en ese momento se llamó “Minutos narrativos”. Un periódico dedicado a estudiantes escritores y lectores de todos los géneros.

Con el pasar del tiempo, me gradué como docente de Lengua Castellana de la Uniminuto, pero mi interés de ser profe era de darles a mis “pelaos” otros espacios que los llevara a mundos increíbles, pero no imposibles de alcanzar. Llegué en el año 2008 a la Fundación el Cielo en la Tierra, en el barrio Sierra Morena de la localidad de Ciudad

Bolívar en donde aprendí con su gestor, Francisco Galiano, todo lo referente al Pensamiento sistémico. Una pedagogía que me ayudaría a comprender o entender un poco más la misión de los medios de comunicación al servir a una comunidad que necesitaba ser escuchada y comprendida, pero al mismo tiempo debería ser participativa y colectiva con herramientas útiles como un programa radial o un documental en la televisión. Lo que a su vez reflejaba la perseverancia de sus jóvenes y las ganas de aprender a tener una localidad con un proyecto de vida exitoso.

En la fundación estuve trabajando un año y en el 2010 por ese tiempo hice una pausa en el colegio Colsubsidio San Vicente en la localidad de San Cristóbal. Allí quería crear un espacio comunicativo con los niños de primaria, pero por falta de tiempo tuvimos que darlo al olvido. Luego, de 2013 a 2016 en el colegio Cafam Santa Lucía, me dieron la tarea de sacar adelante la emisora “El Tablero”, con ayuda de su comunicadora social, Andrea Jaimes, iniciamos un nuevo espacio radial escolar para recrear las vivencias, los gustos y los conocimientos de los jóvenes de la institución. Por ello, formé un grupo de estudiantes de diferentes grados de secundaria quienes tomaron la pauta de diseñar una parrilla amigable a sus radioescuchas. Este grupo de locutores tomó como arma de

<sup>1</sup> Magister en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [villegascastropilar@gmail.com](mailto:villegascastropilar@gmail.com)

defensa los micrófonos y logró el reconocimiento de la Localidad Rafael Uribe Uribe (segundo puesto en proyectos comunitarios en piezas comunicativas) y del Canal Capital, vistos como jóvenes líderes. Esto último no hubiese sido posible sin la ayuda de Cristian Camilo Iburguen, director de la emisora comunitaria Quiberne Radio, quien llegó a apoyarme y ser uno solo en El Tablero. Fue satisfactorio ver y escuchar a nuestros aprendices en programas radiales concientizando a la gente en el contexto ambiental o en un Reality Show que deseaba enseñar a estudiantes de diferentes colegios el sueño de aprender música a través de diferentes instrumentos, obteniendo así el segundo puesto a mejor banda escolar local y la participación en el programa de los sábados en la tarde Zona Escolar de LAUD Estéreo, emisora de la Universidad Distrital. En verdad fueron “Los años maravillosos” de la radio escolar.

Pero esta docente inquieta se arriesgó a irse a un colegio religioso entre 2016 y 2018. Un lugar sin tantas oportunidades pero que, si no hubiera sido por el grupo de locutoras que le dieron vida a *Morning Market RSD*, estaríamos hablando de la profesora que perdió la confianza o la fe en sí misma, pero por arte de magia al escuchar las voces de mis nuevas locutoras del carrito de mercado con un megáfono volvería a sus andanzas. *Morning Market RSD* se dio a conocer por primera vez como un programa en vivo, con música al aire libre, diversos concursos, entre ellos concursos de baile en grupos o juegos. Estas mismas locutoras también participaron en cinco programas en *Zona Escolar* con temas tan relevantes como la política y la economía en Latinoamérica; estudiantes que me demostraron lo fuerte que es subir la voz, pero sin nadie que te escuche. De ellas aprendí a tener templanza en sacar todo adelante sin tener obstáculos, sí me encontraba en un mar de nervios de ver cómo mi proyecto se venía abajo a causa de un mal ambiente de trabajo.

Era el momento de partir de dicha institución, sin Dios ni ley solo me acompañaba la soledad, mi familia y unos cuantos conocidos por preguntar si sabía de algún lugar que deseaba conocer el mundo lindo de la radio. Entonces llegué a una

ONG como docente, pero con una única observación de NO tocar el tema de radio intercultural. Pero el destino estaba a mi favor, allí conocí a la señora Piedad, quien me presentó a José Chacón, el director de la Fundación niños con futuro, quien no dudó en aprobarme la idea de enseñarle a sus chicos Radio virtual o digital; así fue como creamos “Radio Futuro”, sin dejar a un lado las recomendaciones dadas por mis docentes de la maestría, el ser un agente investigador no implica que debería ser agente de cambio o transformador social.

Se logró tener un nuevo grupo de niños desplazados o migrantes que participaría por primera vez en una radio comunitaria infantil en el barrio Bella Flor de la Localidad Ciudad Bolívar, entonces “Radio futuro” se fue abriendo camino al andar al darse a conocer en Tripulantes, como una emisora intercultural comunitaria realizada por niños entre los 9 y 12 años. María Adelaida Londoño, quien produce y lidera este programa, me dio también la oportunidad de seguir capacitándome; sin embargo, el tiempo pasó y fue hermoso aprender de mis niños locutores la forma de salir adelante, pero era hora de entrar en confinamiento a causa de una pandemia y la idea de seguir dando lora con “Radiofuturo” seguía intacta. A pesar de ello, el profe “José” decide suspender el proyecto. Fue un gran golpe.

Entre el 2020 y 2021 no quería volver a saber de proyectos similares, solo si tenía que ver con el proyecto de grado de la maestría que cursaba en la Universidad Distrital. Una llamada de la profesora Yeins Méndez de Reddifusionradio cambiaria el rumbo de mi historia. Le propongo a ojo cerrado un programa para la tercera edad llamado *Chocolate, Arepa y Tertulia*, un programa hermoso de la mano de mi madre con deseos de volver a esos diálogos o saberes ancestrales dados de generación en generación en diferentes contextos socioculturales en Colombia, como sus platos típicos, los lugares turísticos, las enseñanzas de padres a hijos, entre otras temáticas. Este programa se transmitió todos los viernes en época de pandemia y terminó por volver de forma presencial a las aulas de clase. Por otro lado, no podía dejar pasar lo significativo que fue en el mismo año estar de invitada para el inicio



del diplomado: *Voces, saberes y aprendizajes a través de las TIC (Radio y Radio internet)* de la Universidad Distrital por parte de la profesora Flor Alba Santamaría, al igual agradezco al programa radial *Voces y devenires* de LAUD Estéreo.

Es 2023 y sigo agradecida por cada experiencia. Hoy puedo decir que con la mano amiga de la señora rectora Omaira Sánchez del colegio oficial Institución Educativa Departamental Rural Integrado, que es valioso ver el apoyo incondicional de escuchar “Al aire” a sus estudiantes hablando en inglés. Estos programas se transmiten los viernes de 8 a.m. a 8 p.m. En donde cada transmisión está relacionada con las familias de La Calera, sin ver los obstáculos sobre el idioma. Un programa radial que ofrece a la juventud campesina la importancia de

continuar con el legado cultural de sus ancestros. New World Town Radio fue inspiración de siete docentes y veinte estudiantes para ser certificados en el taller de *Voces y saberes*, ofrecido por María Adelaida Londoño de la Universidad Distrital y Cátedra de la UNESCO. Ella fue nuestra guía en el proceso de reconocer la radio más allá de una herramienta de comunicación, sino un espacio interactivo entre culturas, edades e intereses. Agradezco a LAUD Estéreo por abrirle las puertas a mis jóvenes locutores en cada proceso dado, a María Adelaida y la profe Flor Alba Santamaría en dejar que esta docente encuentre en cada locutor infantil o juvenil un mundo maravilloso de seguir aprendiendo de la radio, una forma colectiva de aprender a comunicarse con el mundo actual.





# Voces, imaginación y sonidos de infancia\*

## Voices, Imagination, and Sounds of Childhood

Lucero Victoria Pacheco-Perdomo<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Pacheco-Perdomo, L.V. (2023).

Voces, imaginación y sonidos de infancia. *Infancias Imágenes*, 22(2), 194-197 [https://doi.org/ 10.14483/16579089.21302](https://doi.org/10.14483/16579089.21302)

**Recibido:** 1 octubre de 2023.

**Aprobado:** 15 de noviembre de 2023.

194

Acompañar a mamá mientras planchaba era toda una aventura. Voces fuertes, agudas y graves caracterizaban los diversos personajes emergentes en el ambiente cálido de la delicada tarea que realizaban sus manos pequeñas, fuertes y amorosas. Alisar la ropa y escuchar la radio novela, era el plan completo. Sentía por cada uno de mis poros la calidez del oficio y la emoción de las historias tejidas por tristezas, retos, peligros, triunfos, dolores y amores. Voces y efectos sonoros instalaron en mí una infinita fascinación por la radio. Kalimán y Solín, junto a otros más, son responsables.

Sin duda, a los 9 años inicié una interesante relación con los sonidos de suspenso, los ecos de las cavernas, las fuertes pisadas, el crujir de las puertas, las voces hostiles, entrecortadas o melosas, que aguzaron mi imaginación y atención para crear imágenes: mis propias películas. Con la televisión descubrí otras formas de relato. El tejido de sonidos e imágenes planteaban otro ritmo a cada historia. *Centella*, *Heidi*, *El auto fantástico*, *Regreso al futuro*, *ET* y la *Tumba de las luciérnagas*, ampliaron mi horizonte de relatos, anticipando el deseo de contar mis propias historias. Entre descubrimientos el tiempo corrió.

Los estudios en pedagogía me permitieron acceder a un infinito mundo de saberes que guiaron mi

experiencia audiovisual. Encontré otras formas en que el lenguaje sonoro y visual conecta con lo que queremos, lo que conocemos, lo que somos, enseñamos y aprendemos. El deseo de crear historias, contarlas y promover en mis estudiantes distintas formas de representar sus realidades, enriquecer el lenguaje y movilizar el pensamiento, me llevó a estudiar Pedagogía de la comunicación y medios interactivos, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esta formación en Educomunicación me llevó a descubrir formas distintas de planear y desarrollar mis clases, incorporando en ello los recursos audiovisuales.

Ubicar como centro el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas, permitió conocer sus recursos de lingüísticos, su entorno, sus expectativas, incluso entender procesos de pensamiento y las potencialidades con las que tuve la oportunidad de acompañar mi camino profesional. Estos ejes fueron primordiales y dieron señales sobre los propósitos a seguir a mediano y largo plazo. El audiovisual en el aula no se limita a mostrar una película, escuchar una canción o un programa radial, se trata de re-crear el mundo a través de las imágenes, los sonidos, de fortalecer la atención, posicionar la voz, la escucha activa, la oralidad. Es la oportunidad de

\* Colectivo de comunicación originado en pandemia, actualmente de carácter independiente.

<sup>1</sup> Docente Colegio Técnico República de Guatemala IED. Licenciada en Educación Preescolar con Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Culturas Escritas y Alfabetización inicial de la Universidad Nacional de la Plata-Argentina. Correo electrónico: [lucero victoria2010@gmail.com](mailto:lucero victoria2010@gmail.com)

conocer las distintas realidades, los contextos, las inquietudes y los deseos de los niños, pero también de los míos. Porque todo empieza en mí, pasa por mi experiencia. Es lo que tengo, lo que me inquieta, en lo que creo: lo que sueño.

El año 2004 con mi grupo de estudiantes de Ciudad Bolívar (Bogotá, D.C.), tuve la oportunidad de contribuir con la Universidad Distrital en la “Propuesta de un Modelo Pedagógico de Competencia Televisiva con Fines Educativos”, para la Comisión Nacional de Televisión de Colombia (Bustamante, *et al.*, 2004). Los ejes de esta investigación fueron las relaciones entre educación y comunicación y estrategias de formación del televidente en la lectura crítica de los medios. Aquí un descubrimiento más: la televisión como prolongación sensorio-cognitiva de nuestra experiencia de lo real. En la televisión todo es representación, afecta las sensibilidades e imaginarios sociales y con ello la influencia en los esquemas de acción y pensamiento (Aguaded, 2000). Esto afianzó el compromiso personal y profesional para fortalecer el capital cultural a través de estrategias educativas de mediación entre los estudiantes, sus familias y los medios de comunicación, cimentadas en el *uso crítico* de los recursos audiovisuales, una más de las aventuras que la vida me ha permitido.

Una grabadora de doble casetera, sencillos micrófonos y muchas ganas es el origen de la primera emisora institucional (Colegio Distrital Acacia II, Localidad 19, Bogotá, D.C.). Fue la oportunidad para que estudiantes de todos los grados de primaria tuvieran la oportunidad de escuchar sus voces amplificadas llenas de alegría y de emoción. El encuentro se daba en los descansos, en una pequeña cabina improvisada cerca a la rectoría. Los profesores, con entusiasmo y compromiso acompañaban la escritura de los libretos, preparaban las voces, organizaban los turnos, las interpretaciones; así se logró instalar otra forma de hablarnos, de expresarnos, de reírnos, de pensar y contar historias.

Casi a la par, respondiendo a mis búsquedas y descubrimientos, la imagen fija y también en movimiento hicieron parte de esas formas de reconocernos como individuos y como comunidad. Una exitosa exposición de fotografía, resultado de un concurso institucional, registró como imagen fija

momentos cotidianos de la vida escolar; y una cámara de VHS permitió grabar los ejercicios de reportería de los estudiantes hablando de sus salidas pedagógicas, de sus deportes, de sus experiencias, contando historias, relatos de sí mismos. Bien lo dijo Irene Vallejo: “Somos los únicos animales que fabulan, que ahuyentan la oscuridad con cuentos” (Vallejo, 2021).

Una nueva institución en otra localidad de la ciudad fue el escenario de más oportunidades (Colegio Técnico Distrital República de Guatemala, Localidad 10, Bogotá, D.C.). Empecé a llevar al aula historias contadas a propósito de los temas obligatorios en cualquier asignatura. Ahuyentando la rutina con fotografías, videos, películas y relatos sonoros. Qué gran día cuando en una clase de Lengua Castellana, no se dijo una sola palabra, el protagonista fue un ratón popular en el mercado, pero que en esa ocasión quería aprender algo. Las imágenes hablaron, fueron la palabra. Con gran seguridad, este ratón practica sus dotes como “aprendiz de brujo”: cargar baldes y baldes de agua, de repente una escoba loca, descontrolada que hace ahora la labor de cargar el agua y el sueño confiado y profundo. La terrible inundación, el desespero y la infaltable violencia. Música de Dukas, dibujos de Disney, todo contado con imágenes en movimiento y un impecable acompañamiento filarmónico. Sin duda, el toque mágico de la historia. Comienza así el tejido de la palabra hablada y escrita, un tanto tímidas al principio, pero pronto todo empezó a fluir. Para 2009 y 2010 los relatos escritos y relatos sonoros ya reflejaban los distintos mundos que convergían en el aula, en esta nueva travesía.

Es el momento en el que el uso e incorporación del lenguaje radial fue más consistente. Desde la reivindicación de la oralidad en la vida cotidiana se dio lugar a las voces de todas y todos; la grabación de historias creadas por los estudiantes, se hicieron más ricas, incorporando efectos sonoros logrados por ellos mismos, con reseñas mejor estructuradas, preparadas a propósito de temas importantes para la escuela: el descubrimiento de América, el día de la Independencia. La indagación, la búsqueda de información y la comprensión e interpretación de cada tema, pasaron a ser fundamentales en la producción radial. Las expresiones sonoras tomaron un lugar vital en la mediación para el conocimiento, el

aprendizaje y la comunicación, sin dejar de lado el video y la fotografía como formas de representación de sus experiencias y realidades.

Las ganancias de la producción radial se amplían con el estudio en televidencia crítica y gramática audiovisual ofrecido por la Secretaría Distrital de Educación (2013) y con la Especialización en Nuevas Escrituras y Alfabetización Inicial, ofrecida por la Universidad Nacional de La Plata-Argentina (2014), aportes determinantes para mis conocimientos con miras a implementar otras formas de mediación: como el cineclub.

El cine y la literatura son pretextos sin duda atractivos y la combinación ideal para implementar el cineclub. Tras varios intentos de instalarlo en distintos horarios y la dificultad que causa el tiempo institucionalizado por las clases convencionales, decidí convocar los encuentros un día a la semana en la hora del descanso y nació: “Jueves de animación”. Ese espacio de 25 minutos, se convirtió rápidamente en un refugio para niños y niñas de todos los cursos que acudían fascinados a disfrutar del corto del día.

Año 2020, llega la pandemia y con ella nuevos retos. Sin encuentro presencial, todo cambió. Pero en marzo aparece una luz: el Diplomado Voces, saberes y aprendizajes a través de las TIC (radio y radio internet), con la Universidad Distrital, Cátedra Unesco. Extraordinaria experiencia de formación, redescubrimiento y creación. Producir contenidos radiales en condiciones de confinamiento fue posible. Es así como nace RADIO VISI, un proyecto de comunicación escolar reactivado en tiempos de pandemia, en el que aprovechamos los recursos digitales y el lenguaje radial para poner en circulación las voces, la imaginación, los sonidos y las ideas que configuran el universo infantil y juvenil, de cara a las distintas realidades en que habitamos.

Un maravilloso equipo conformado por estudiantes de distintos grados (tercero a octavo), que manifestaron su interés por hacer parte de este reto y que reconocen en RADIO VISI una actividad alternativa, dinámica y enriquecedora para el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y las relaciones sociales. Todos y todas cuentan con el consentimiento expreso de sus padres, como corresponde en un trabajo de este tipo por ser menores de edad,

lo que además favorece la integración de las familias al proceso.

La estrategia fue valerse de la comunicación remota, mediante grupo en WhatsApp y plataformas de colaboración virtual de acceso gratuito (*Zoom, Teams* y *Meet*). El diálogo, los disensos y consensos permitieron fortalecer el trabajo en equipo en cada encuentro. Compartir las inquietudes, discutir propuestas, establecer un plan de grabación, definir responsabilidades y fechas de entrega fue la ruta a seguir. Esta dinámica fue definida y regulada por los mismos participantes, de tal manera que se posiciona la responsabilidad y el empoderamiento del proceso. Fue invaluable el apoyo de madres y padres, ya que, a través de sus dispositivos, se grababan los encuentros.

Actualmente realizamos talleres creativos presenciales una vez al mes, que nos permiten seguir explorando los distintos lenguajes y la producción de contenido. Participan niños de distintos colegios, tanto de Bogotá como de fuera de la ciudad. Las piezas radiales tienen una duración máxima de 15 minutos, se propicia la reflexión alrededor de temas fundamentales para la niñez y la adolescencia, además de temáticas de interés para la vida escolar y social desde la mirada de los y las estudiantes, apoyados en diversas fuentes de información que amplían el panorama de conocimiento. La difusión principalmente se hace a través de WhatsApp y redes sociales. RADIO VISI, además, está vinculado a *Tripulantes*, programa colombiano de radio infantil, adscrito a la Catedra UNESCO de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (*Tripulantes*, 2021) y también emitimos nuestros programas en la franja *Exploremos de RTVC* (*Exploremos*, un espacio para aprender, s.f.) y en *RedDifusion Radio*, emisora de la Red de docentes investigadores, *Reddi*.

¡Gracias a mamá! porque esa misma radio que nos acompañaba mientras planchabas, sembró en mí la necesidad de visualizar el mundo a través del sonido y la palabra hablada, y hoy me permite configurar esa estrategia que estimula el pensamiento crítico, la expresión y la posibilidad de re-crear realidades con las Voces Imaginación y Sonidos de Infancia (VISI), propia de una comunicación alternativa al servicio de la convivencia y el tejido social.

## Referencias

- Aguaded, J.I. (2000). Televisión y telespectadores. Huelva, Grupo Comunicar.
- Bustamante, B., Aranguren D. y Argüello, R. (2004). *Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva con fines educativos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Exploremos, un espacio para aprender (s.f.). *Información* [Grupo de Facebook]. <https://www.facebook.com/groups/exploremos>
- Magazín Aula Urbana IDEP. (31 de marzo de 2022). *Lucero Victoria Pacheco Perdomo. Colegio Técnico República de Guatemala IED-Localidad Engativá*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-M7LS94VYpk>
- Tripulantes (2021). La emisión especial del Día de la mujer [Emisión de radio]. *Programa colombiano de radio infantil*. <http://tripulantesradio.blogspot.com/search?updated-max=2021-03-20T06:52:00-05:00&max-results=5&m=1>
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco*. Vintage español.



## 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 pública, 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.

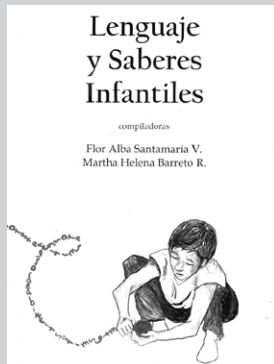
## Conflicto de intereses

**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 interdisciplinaria 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.

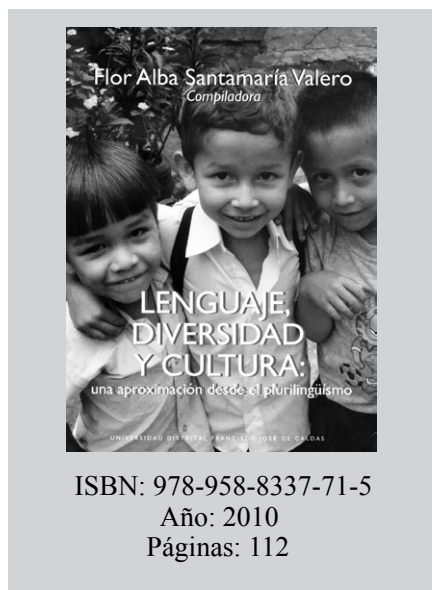


ISBN: 978-958-8337-55-5  
Año: 2009  
Páginas: 80  
Lectura por cara y cruz  
Libro álbum

## *Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales*

Compiladora: Flor Alba Santamaría  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

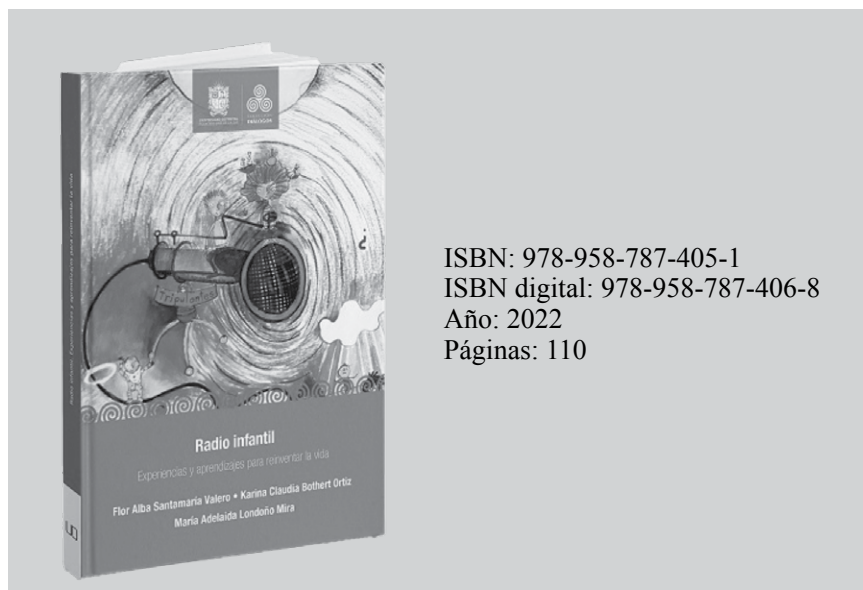
El libro Contar y pintar el agua nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de 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.



***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.



***Radio infantil: Experiencias y aprendizajes para reinventar la vida***

Autoras: Flor Alba Santamaría Valero - Karina Claudia Bothert Ortiz -  
 María Adelaida Londoño Mira

Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

ISBN: 978-958-787-405-1

ISBN digital: 978-958-787-406-8

Año: 2022

Páginas: 110

Resumen: Los textos que integran esta publicación, tan académicos como problemáticos, son o se pueden leer igualmente como una especie de apología a la radio, una invitación cordial y amable a escuchar la radio.

Así pues, que muy bien se nos puede antojar comenzar por el tercer trayecto, ese: “Grandes y pequeños crecen con la radio: historias de Tripulantes” en las que encontraremos el ensamble o una parte del conjunto polifónico a los “comandos” de la Radionave, la causa de todo lo que sigue. Luego, podríamos saltar y visitar el primer trayecto: “Voces y relatos de niños desde una radio dialógica” donde nos encontraremos con lo que ya saben las buenas maestras y maestros en la escuela, algo muy importante, que lo más importante pasa durante los recreos. Al fin, nos podríamos dirigir al segundo trayecto: “Una experiencia de investigación con la radio infantil” y como en cualquier “estudio de caso”, asumir allí todos los retos, o en todo caso, querer allí producir un grito con todas sus fuerzas, como un pulpo, multicolor y florido; un grito, como en los mejores tiempos del recreo.

Igual podríamos comenzar al revés o en el orden sugerido, la combinatoria es simple, el lector sabrá realizar su propio juego.

## Otras producciones académicas



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.



ISBN: 978-958-5434-93-6  
Año: 2018  
Páginas: 64

***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.



Duración: 30 Minutos  
 Años: desde 2007  
 Los audios pueden escucharse  
 en línea en:  
[http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/?page\\_id=2538](http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/?page_id=2538)

### 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.

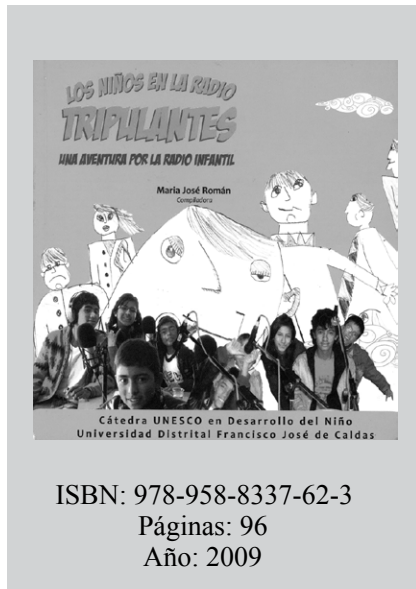
Los niños y niñas se convierten en los *Tripulantes*, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

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* 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 + 571 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.



Cátedra UNESCO  
en Desarrollo del Niño

UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS