

infancias imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias
imágenes

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

Vol. 23, no. 1, enero-junio 2024

Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo
del Niño, la Maestría en Infancia y Cultura, la
Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y la
Público al que se dirige
Investigadores, docentes, estudiantes, instituciones y
demás organizaciones y personas interesadas en el
campo de la infancia.

EDITOR

Daniel Arturo Hernández Rodríguez

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. (C) Mónica Salto Cubillos

*Docente, Universidad Nacional de
Educación, Ecuador.*

Dra. Zoila Arroyo Vera

*Docente, Universidad Técnica de Manabí,
Ecuador.*

Dra. Kathia Núñez Patiño

*Docente investigadora, Universidad
Autónoma de Chiapas, México.*

Dra. Gialuanna Enkra Ayora Vázquez

Docente, Universidad Veracruzana, México.

Dr. Eliud Torres Velázquez

*Docente, Universidad Autónoma
Metropolitana, México.*

Dr. Diego Silva Balerio

*Docente, Instituto Académico de Educación
Social, Uruguay.*

Dra. Patricia Weigandt

Docente, Universidad Nacional del Comaue, Argentina.

Dr. Brehinert Alfredo Martínez Mora

Docente investigador, Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia.

Dra. Beatriz Anguiano Escobar

Docente, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.

Dra. Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Docente, Universidad de Colima, México.

Dra. Eliém Verónica Zapata González

Docente, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

Mg. Juan Carlos Aimara Paucar

Docente investigador, Universidad Central de Ecuador, Ecuador.

Mg. Andrea Ruiz Gómez

Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Mg. Adriana Inés Cauci Becerra

Docente, Universidad de la República, Uruguay.

Dra. Fabiola Hernández Aguirre

Docente, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dra. Andrea Suárez Salazar

Docente investigadora, Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Dr. Maximiliano Basilio Cladakis

Docente, Universidad de San Martín, Argentina.

Dra. Angela Sofía Rivera Soriano

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

Juan Andrés Moreno Rodríguez

FOTOGRAFÍAS

Archivo Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

GESTIÓN EDITORIAL

Alejandra Wilches
Juan David Malaver

APOYO EDITORIAL

Mariana Mesa

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Oficina de Investigaciones

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Fernando Piraquive P.

CORRECCIÓN DE ESTILO

Alexander Olave

DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso



Cátedra UNESCO
en Desarrollo del Niño
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

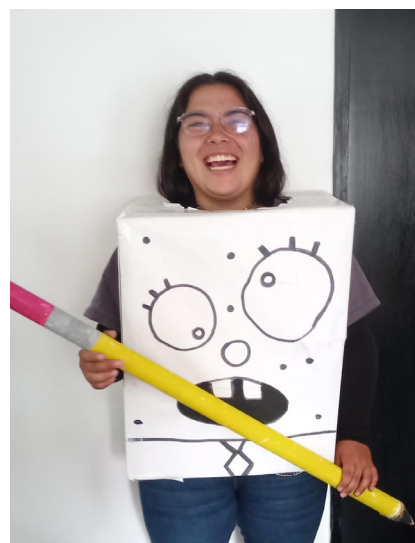


TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial

6-9

Imágenes de investigación

Voces de niños y niñas frente a la virtualidad en educación inicial

10

Children's Voices on Virtuality in Early Childhood Education

Rocío López-Ordosgoitia, Reiner Ligarretto-Feo, Mónica María Bermúdez

Significaciones imaginarias sobre bibliotecas vivas de niños y niñas en Bogotá

24

Imaginary Meanings of Children's Living Libraries in Bogotá

Ángela Leonor García Gutiérrez

La escucha analítica en el quehacer docente: estrategia para reducir el malestar escolar

38

Analytical Listening in Teaching Practice: A Strategy to Reduce School Discomfort

Mateo García Bedoya, César Augusto Ramírez Giraldo

Estrategias inclusivas escuela-familias de niños/as con trastorno del espectro autista en Chile: tarea pendiente

50

Inclusive School-Families Strategies for Children with Autism Spectrum Disorder in Chile: Pending Task

Nazarena Herrera-Paredes, Pamela Barriga-González, Magaly Cabrolí-Vargas

Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, relacionados con los procesos de educación inclusiva en Instituciones Educativas

66

Teachers' Knowledge, Attitudes, and Practices Towards Inclusive Education in Educational Institutions

Hasbleydy Andrea Triana Salinas, Valentina Estrada Castaño, Gina Carolina Duque Pineda, Wanderley Augusto Arias Ortiz



‘Los pelaos tienen que ser fuertes’: Representaciones sociales del cuerpo infantil en una comunidad Afropacífica en Guapi, Cauca

78

'Kids Gotta Be Strong': Social Representations of Children's Bodies within an Afro-Pacific Community in Guapi, Cauca

Luisa Peláez Córdoba

Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de madres *homeschoolers* en Colombia

92

Conceptions of Teaching and Learning Among Homeschooling Mothers in Colombia

Mariana Mira-Sarmiento

Textos y contextos

El tiempo de arraigo y acogida: Jan Patočka y la primera infancia

108

The Time of Rootedness and Welcome: Jan Patočka and Early Childhood

Óscar Leonardo Cárdenas Forero

Separata especial

The *Pet Sounds* Connection: When All Things Come Alive

116

La conexión *Pet Sounds*: cuando todas las cosas cobran vida

Theo W. Uskoković, Evangelina W. Uskoković, Vuk Uskoković



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/>



Daniel Arturo Hernández Rodríguez ¹

Nuestra querida revista *Infancias Imágenes*, que publicó su primer número en abril de 2002, celebra hoy un poco más de 22 años. Una edad que refleja belleza y juventud, en una trayectoria sin interrupciones, pero que, al mismo tiempo, es longeva si consideramos las grandes dificultades que amenazan la permanencia en el tiempo de las revistas universitarias en la educación pública. Con este trasfondo, la revista entrega a nuestros lectores este nuevo número 23(1) de 2024.

Como objeto comunicativo de divulgación científica, hoy la revista se dirige directamente a comunidades y grupos académicos e investigadores en infancia y educación. No obstante, los conocimientos y la definición de problemas en este campo también son de interés para docentes y estudiantes en general, así como para cuidadores, terapeutas, pediatras, literatos, artistas, políticos, juristas, abuelas, abuelos, madres, padres... en fin, todos aquellos cuya interacción cotidiana o profesional se centra en la niñez, la infancia, sus circunstancias, sus experiencias, sus expresiones y sus mundos; en suma, en sus vidas que están profundamente implicadas mutuamente con las nuestras, como partícipes decisivos de la existencia humana.

El nexo evidente de *obligación* hacia las nuevas generaciones, y hacia cada nueva nacida o nuevo nacido, involucra actualmente su viabilidad corporal y estética, afectiva y social, ética y política, simbólica y cultural, creativa y espiritual. Todo ello requiere un cuidado y cultivo adecuados, así como el apoyo de personas, comunidades y bienes culturales, desde la gestación, la acogida y la crianza. También requiere que se reconozca a las niñas y los niños como partícipes de

su educación, al tiempo que se cultivan sus facultades humanas para que se encaminen hacia el cuidado de la vida y el ambiente en general, hacia la amabilidad y el reconocimiento mutuos en relación con sus congéneres y hacia su propia formación y fortalecimiento.

Desde nuestro punto de vista, no se trata de descargar sobre los hombros pequeños de nuestros hijos y nietos las responsabilidades históricas de la destrucción de fuentes de vida y la falta de control sobre los residuos peligrosos, bajo una lógica acumulativa que también deteriora las relaciones humanas, pues se les hereda la culpa y las restricciones en el disfrute de la vida y la cultura. Por el contrario, ya podemos ser ejemplos vivos de un nuevo *ethos* de vida y alegría en nuestras interacciones con ellas y ellos, una realidad urgente, pues también lidiamos con el “malestar en la cultura” de esta era de egoísmo hegemónico, que siembra un miedo destructivo junto con genocidios, guerras, hambrunas y el incremento en gastos militares, mientras se mezquinan los acuerdos de protección de las fuentes de vida del planeta en peligro.

Más allá de un ingenuo altruismo, con las niñas y los niños nos vemos impulsados a privilegiar el cultivo de la esperanza en nuestras investigaciones disciplinares y transdisciplinares, que descubren y reconocen belleza y sabiduría en prácticas cotidianas y tradiciones de pensamiento “escritas y no escritas” (Calvino): en cantos, artes, y costumbres. Y, más que discriminar formas viejas y nuevas de maltrato, resulta significativo encontrar, allí mismo, los elementos de su crítica—como hacía León Tolstoi en su escuela campesina de *Yasnaia Poliana*, evitando intervenir directamente en los conflictos de sus pequeños alumnos, para que pudieran evolucionar y ser resueltos en su presencia, como parte de la poética de su pedagogía anarquista.

Como es esperable, muchas investigaciones se conciben en los lugares de trabajo con niñas y

¹ Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director del grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes. Editor en jefe, *Infancias Imágenes*. Correo electrónico: dahernandez@udistrital.edu.co.

niños, y de influencia de las investigadoras y los investigadores: en las casas de nutrición corporal y cultural de los recién llegados; en las casas de educación, de las artes, de los juegos y deportes; en las casas de la salud, de las ciencias y de la justicia; y en las ciudades y en los campos renacidos para la vida el saber y la alegría. Hay una necesidad poética urgente que aconseja acercarnos a nuestros deberes epocales por el camino de la investigación y la praxis, con la responsabilidad como mandato interior. Obedecerlo coincide con nuestra libertad y las dificultades y sufrimientos que suponga esta labor concluye en la alegría de su realización.

El concepto que encuentro más apropiado para dibujar la unidad del variado conjunto de artículos que presentamos aquí es el de mundos, acentuando su significación como creaciones permanentes de habitación humana. Estos lugares culturales hacen posible crear y construir sentido a las vidas humanas, ser y tener con otros en un territorio simbólico y, no pocas veces también geográfico, y en una comunidad originaria u hospitalaria. Todo lo que hagamos, enunciemos o comprendamos en un mundo, con un mundo, lo afecta, lo modifica, lo enriquece o lo deteriora.

Las autoras y autores de las investigaciones, teóricas y aplicadas que publicamos aquí, provienen de diferentes comunidades académicas e investigativas internacionales. En este número coinciden autores y autoras de Chile y Estados Unidos, nacionales y también de estudiantes y egresados de nuestros programas posgraduales. En su conjunto, estas creaciones son actos de responsabilidad, de libertad y de entusiasmo, que ahora abren sus páginas como aves migratorias.

Así, respetados lectores, están invitados por la investigadora Ángela Leonor García Gutiérrez, mediante su artículo, *Significaciones Imaginarias sobre Bibliotecas vivas de Niñas y Niños en Bogotá*, a un acercamiento a la experiencia de habitar una *Biblioteca Viva* (proyecto de la Biblioteca Nacional) por parte de un grupo de niñas y niños, usuarios habituales de la Biblioteca Pública Carlos E. Restrepo, en Bogotá. La manifestación y lectura de sus Significaciones Imaginarias se realizó mediante técnicas discursivas y expresivas, obteniendo “voces”

e imágenes plásticas, esto es, relatos e ideas. La autora combinó formas abiertas de entrevista y grupos focales, para involucrar el tiempo y las transformaciones de la biblioteca e interpretar críticamente los registros con las categorías fundamentales de Cornelius Castoriadis.

Por su parte, Luisa Peláez Córdoba, con su artículo, *“Los Pelaos Tienen que ser Fuertes”: Representaciones del Cuerpo Infantil en una Comunidad Afropacífica de Guapi, Cauca*, nos lleva a un paraje de selva y río, donde se levanta la población guapiña. Allí, uno tiene la buena fortuna de encontrarse con una investigación psico-social y antropológica, y de asombrarse por la riqueza cultural que envuelve la crianza y la formación de niñas y niños afropacíficos. Sus infancias se definen como “otras que las occidentales”, pues su bienestar depende, desde el principio, de volverse fuertes antes que de ser protegidos; no por las violencias en torno, sino por una sabiduría milenaria que ha armonizado su formación con el ambiente natural; no contra la naturaleza sino con ella, en una unidad estética, ética y sabia, fortaleciendo temprano en niñas y niños sus cuerpos, su autonomía y su identidad comunitaria. El proceso de investigación, apoyado en las categorías de Moscovici y otros autores, evidencia las palabras de familiares, cuidadores y educadores de la comunidad que, junto con la observación y trato con “los pelaos”, permitieron a la investigadora definir una *representación social* del cuerpo de las niñas y los niños de Guapi.

La indagación de la investigadora Mariana Mira Sarmiento, titulada *Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje de Madres Homeschoolers en Colombia*, profundiza en la profusión argumentativa propia de las concepciones sobre el escepticismo militante hacia la educación escolar, un escepticismo que desplaza las responsabilidades de la escuela a la familia. El grupo de madres que aceptaron formar parte de la investigación tiene un alto nivel educativo, incluso con educadoras profesionales entre ellas. Si bien el ascenso de estas prácticas podría achacarse a deficiencias estructurales y circunstanciales de la escuela, el acervo de razones fundamental sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus conveniencias en *homeschoolers* permite situar el debate necesario, como se plantea en la conclusión.

Luego de presentar estos tres artículos sobre Significaciones Imaginarias, Representaciones y Concepciones, —que exploran cómo se imagina, se piensa y se actúa en relación con los niños las niñas y los adolescentes sobre el mundo del libro y la biblioteca, sobre el lugar central del cuerpo en la vida y la cultura de la niñez guapireña, y sobre la negación de la escuela en el monopolio de la educación y formación en casa—, presentamos otro trío de artículos orientados hacia la inclusión. Dos de estas contribuciones tienen lugar en el mundo educativo y la tercera versa sobre el “Tiempo de arraigo y acogida” para la primera infancia.

Habsleydy Andrea Triana, Valentina Estrada, Gina Carolina Duque y Wanderley Augusto Arias, autores del artículo, *Conocimientos, Actitudes y Prácticas de los Docentes, relacionados con los procesos de Educación Inclusiva en Instituciones Educativas*, han partido (¿o llegado?) de los “Objetivos de la Educación Inclusiva”. Su investigación involucró el diseño de instrumentos de obtención de informaciones estadísticas, con el fin de establecer tres grandes categorías que competen a los actores de esta educación, los docentes, en tres instituciones educativas. Los sorprendentes resultados permiten imaginar que habrá noticias en el futuro próximo, y que podrían ser muy buenas si se favoreciera esta política nacional.

Enviado desde Chile por sus autoras, Pamela Barriga González, Nazarena Herrera Paredes, y Magaly Cabrolí Vargas, tenemos el gusto de publicar el artículo *Estrategias Inclusivas Escuela-Familias de Niños/as con TEA en Chile: Tarea pendiente*. Nuestra complacencia se fundamenta en la importancia de difundir soportes investigativos que promuevan la atención del Estado, los especialistas y la sociedad sobre la creciente problemática de lo que antes llamábamos (abusivamente en sentido teórico y humano) “autistas”, pero que hoy se reconoce como Trastorno de Espectro Autista (TEA), nombre que describe su interna diversidad y nuestra perplejidad. Por circunstancias que incluyen el derecho a la educación y al disfrute de los bienes culturales, le ha correspondido a la escuela la tarea de propiciar las competencias y vínculos pertinentes para involucrar a las personas con TEA, el principal

de los cuales es la familia. A pesar de lograr una cooperación entre estos actores, también se observan conflictos y “tensiones” por las significaciones pragmáticas y emocionales de palabras que crean malestar como “compromiso”. No obstante, las investigadoras proponen una maravillosa salida.

El artículo de Óscar Leonardo Cárdenas Forero, *El Tiempo de Arraigo y Acogida: Jan Patočka y la primera infancia*, nos sitúa entre el pensamiento, la vida y la humanidad, abordando el nacimiento y la emergencia de cada nuevo humano, así como la virtud de su “bienvenida” entre los humanos y los mundos, como “preexistencia”. Esto condiciona, argumenta el autor, condiciona su “posibilidad de existencia”, con esta definición los humanos nos sentimos siempre en camino, nunca acabados o cerrados en sí mismos como los demás seres vivos, (a los que en cambio veo en su propio transcurrir evolutivo, y exentos de reflexión)... Así, estamos abocados a ir más allá, a la trascendencia y la libertad. La manera como el autor conecta esta reflexión con la política de primera infancia sugiere el concepto de responsabilidad con la primera infancia, pues su “ser está en nuestras manos”. Es un texto que alimenta nuestro pensar la infancia.

Gracias al aporte de Mateo García Bedolla y César Augusto Ramírez Giraldo, *La Escucha Analítica en el Quehacer Docente: Estrategia para reducir el malestar escolar*, volvemos por el camino de Lacán a Freud. La escuela se nos presenta en su condición de malestar para adolescentes y jóvenes, quienes la perciben en sus violencias, desencanto, “pereza”, “sueño”, “silencio”, inconformismo y rebeldía. El énfasis en lenguaje que hace la escisión del sujeto (Lacán) da expresión a la interioridad subjetiva en la escuela como exterioridad. Aparece entonces el recurso de la conversación que pone entre paréntesis la autoridad. También el diálogo cotidiano iniciado cuando “el otro no existe”. De esta manera, van emergiendo las palabras que llaman al otro, haciendo posible su advenimiento, las palabras reclamo, a las que se aplica “la escucha psicoanalítica”, abriendo caminos al proceso de sublimación en el saber, el arte, la cultura...

Rocío López-Ordosgoitia, Reiner Ligarretto Feo y Mónica María Bermúdez, en su investigación, *Voces de Niños y Niñas frente a la Virtualidad en Educación*

Inicial, investigan la experiencia conectiva en educación de casi ochenta niños entre los 4 y 7 años, particularmente en relación con la pandemia. Las autoras llevan a cabo esta investigación con una población dividida en siete ciudades de Colombia que pertenecen a una red común. El artículo indaga aspectos como las mediaciones “tecno-pedagógicas”, la participación infantil, la socialización de los niños y niñas, el espacio educativo y en todo esto las voces infantiles relativas a esta vivencia.

Por último, nos complace publicar en nuestra Se-parata el artículo *The Pet Sounds Connection: When All Things Come Alive*, del profesor Uskoković,

profesor en San Diego State University in Southern California, y profesor visitante en la University of Montenegro. El proyecto del que se deriva el artículo es auspiciado por The High Tech and Educational Startup Company TardigradeNano LLC. El artículo incluye las expresiones de una niña y un niño, durante un juego con *Pets* (“pluches”), en el que participa el investigador principal (papá de los dos). Las voces infantiles son el capítulo central de un poema que es el cuerpo total de la investigación. El título se inspira en el álbum *Pet Sounds* de The Beach Boys. Esperamos que disfruten este encuentro de la poesía y la investigación con las infancias.



Voces de niños y niñas frente a la virtualidad en educación inicial¹

Children's Voices on Virtuality in Early Childhood Education

Rocío López-Ordosgoitia ², Reiner Ligarretto-Feo ³, Mónica María Bermúdez ⁴

Para citar este artículo: López-Ordosgoitia, R., Ligarretto-Feo, R., Bermúdez, M. M. (2024). Voces de niños y niñas frente a la virtualidad en educación inicial. *Infancias Imágenes*, 23(1), 10-23. <https://doi.org/10.14483/16579089.21445>

Recibido: 28 de octubre de 2023

Aprobado: 30 de agosto de 2024

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa orientada a conocer la experiencia de 77 niños y niñas de 4 a 7 años, residentes en siete ciudades de Colombia, en relación con la escuela remota mediada por tecnologías digitales. La pesquisa se fundamentó en tres categorías: mediaciones tecno-pedagógicas, espacio educativo y voz infantil. Los datos se recolectaron mediante entrevistas grupales apoyadas en el uso de métodos visuales. Los resultados dan cuenta de la importancia de la socialización y el espacio educativo en el marco de orientaciones tecno-pedagógicas que reconozcan la participación infantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio contribuye a la discusión sobre los desafíos y retos de incorporar tecnologías digitales en los primeros años de escolaridad.

Palabras claves: primera infancia, educación, virtualidad, voz infantil, pandemia.

Abstract

The paper presents the results of a qualitative study aimed at understanding the remote school experience mediated by digital technologies for 77 boys and girls aged 4 to 7 years living in seven cities across Colombia. The research was framed around three key concepts: techno-pedagogical mediations, educational space, and children's voice. Data was collected through group interviews that incorporated visual methods. The results highlight the importance of socialization and educational space within the context of techno-pedagogical guidelines that recognize children's participation in the teaching-learning process. The study contributes to the discussion on the challenges of incorporating digital technologies in the early years of schooling.

Keywords: early childhood, education, virtuality, child voice, pandemic.

¹ El artículo se deriva de los resultados de la investigación "Relaciones de las subjetividades infantiles con uso de dispositivos digitales", con código ID 00000000010199 iniciada en julio de 2021 y finalizada en junio de 2023, Bogotá.

² Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación por la Universidad de Lille. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: rvlopez@javeriana.edu.co.

³ Magister en Ciencias de la Educación por la Universidade Nova de Lisboa. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: rennierligarretto@javeriana.edu.co.

⁴ Doctora en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: mmbermudez@javeriana.edu.co.

Introducción

La relación entre primera infancia y tecnologías digitales es un terreno poco explorado, a pesar de los múltiples llamados a indagar sobre este grupo etario (Buckingham, 2005; Holloway *et al.*, 2013). En Europa y Estados Unidos, investigaciones comparativas entre países (Chaudron *et al.*, 2017) y de enfoque longitudinal (Rideout & Robb, 2020) evidencian un aumento en el consumo de tecnologías digitales e Internet por parte de los más pequeños, quienes acceden, están en contacto con estas y crean una huella digital desde edades cada vez más tempranas. Lo *digital* como un entramado de prácticas, recursos, modos de relacionamiento y de aprendizaje que permea la cotidianidad de las familias, especialmente de quienes habitan centros urbanos con alta conectividad, resulta relevante en un contexto pospandemia, donde se presume que la exposición a las pantallas ha aumentado considerablemente (Salfi *et al.*, 2021).

En este contexto, la incorporación de las tecnologías digitales en los primeros años de escolaridad ha generado un intenso debate entre quienes advierten riesgos asociados a la exposición a las pantallas en una etapa crucial para la formación de sujetos sociales (Coutinho & Deslandes, 2020) y quienes exponen beneficios motrices, cognitivos y sociales de mediar con tecnologías digitales en las prácticas educativas (Chaudron *et al.*, 2017). Ante esta dicotomía, Byrne *et al.* (2016) sugieren la creación de espacios formativos dentro y fuera de la escuela, en los cuales se aprovechen las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales y mitigar sus riesgos en edades tempranas, a través de las mediaciones que los adultos—madres, padres, cuidadores y docentes—pueden poner en práctica.

En Latinoamérica, la relación entre la primera infancia y tecnologías digitales se ha abordado desde el contexto de la educación inicial y los primeros años de escolaridad. Algunas investigaciones se han centrado en observar y analizar los saberes y las prácticas de los docentes (Marín-Suelves *et al.*, 2022; Briceño *et al.*, 2019), otras han indagado sobre las estrategias pedagógicas que los maestros de primera infancia implementan como condición de posibilidad para incorporar las tecnologías digitales en contextos

de emergencia (López-Ordosgoitia *et al.*, 2023). También se han llevado a cabo estudios sobre la formación tecnológica y las competencias digitales de los futuros maestros (Gabarda-Méndez *et al.*, 2021). Los resultados de estas investigaciones indican que hay poca innovación en las prácticas docentes frente al uso de las tecnologías y una tendencia al empleo de dispositivos personales para el trabajo institucional. Además, “la bibliografía disponible documenta que allí donde las tecnologías simplemente han sido incorporadas como nuevas herramientas para hacer lo mismo de siempre, los impactos educativos son escasos o nulos” (Székely & Cabrol, 2012, p. 252). Este desafío se intensificó durante la pandemia, cuando la urgencia de adaptar la mediación de las tecnologías digitales en la enseñanza de modalidad remota se convirtió en un reto constante para la práctica educativa de los docentes de primera infancia (Rentería *et al.*, 2021; Macías & Llumiñana, 2021).

Otros trabajos en la región analizan el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de asignaturas específicas, como matemáticas (Lezcano *et al.*, 2017; Reséndiz-Balderas, 2020), programación (Miranda & Osório, 2019), el pensamiento computacional (Pacheco *et al.*, 2022) y el empleo de tecnologías digitales en la adquisición de una segunda lengua (De la Hoz-Pertuz, 2022). Adicionalmente, en Latinoamérica ha surgido una tendencia de estudios interesados en conocer la experiencia en el hogar y con las familias, fundamental en cómo los niños se relacionan con las tecnologías digitales. Esto se ha convertido en un factor determinante en el contexto pospandemia (Grané, 2021; Grandales-Valdés *et al.*, 2021).

Finalmente, la literatura muestra que los estudios sobre la relación entre primera infancia y tecnologías digitales usan como referentes principales las perspectivas de los padres, cuidadores y docentes. La voz de los niños y niñas está poco presente en la investigación, lo cual se debe tanto a los retos y desafíos metodológicos que esto representa (Rodríguez-Pascual, 2006) como a las representaciones y conceptos erróneos sobre la validez de la perspectiva infantil en la investigación social (James & Prout, 1997; López-Ordosgoitia *et al.*, 2023). Ante este vacío, Livingstone (2014) hace un

llamado a indagar la relación con las tecnologías digitales desde la propia experiencia de los y las niñas, ya que la evidencia muestra su vivencia de lo digital difiere de las percepciones de los adultos que los rodean. En esta línea, el enfoque de la nueva sociología de la infancia (James & Prout, 1997; Gaitán, 2006), en el cual se apoya esta investigación, reconoce a los niños y niñas como sujetos activos, los cuales contribuyen eficazmente al desarrollo de su entorno cercano.

A pesar de la escasa experiencia sistematizada sobre cómo incorporar adecuadamente las tecnologías digitales en el aula durante los primeros años de escolaridad, la pandemia COVID-19 obligó a los maestros y maestras de primera infancia a poner en marcha diferentes dispositivos de emergencia, en los que las prácticas de enseñanza-aprendizaje fueron mediadas por las tecnologías digitales. Las experiencias formativas y de acompañamiento a niños y niñas tuvieron lugar a través de computadores, celulares, tabletas y una variedad de aplicativos y contenidos digitalizados, que se tradujeron en juegos, canciones, videos y presentaciones. En ese contexto, aparecieron nuevas trayectorias de mediación pensadas y encaminadas a atender las necesidades de la primera infancia, lo que afectó tanto las experiencias de aprendizaje como la relación de los niños y niñas con su entorno. Con base en lo anterior, se plantearon los siguientes interrogantes que orientaron la investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los niños y niñas sobre las formas de mediación establecidas durante el periodo de escuela remota mediada por tecnologías digitales? ¿Cuáles fueron las transformaciones experimentadas por los niños y niñas en relación con el espacio de aula? ¿Cuáles fueron las formas de socialización que caracterizaron el espacio de aula remota mediada por las tecnologías digitales?

Este artículo tiene como objetivo describir, desde la perspectiva infantil, la experiencia de los niños y niñas de primera infancia durante el periodo de escuela remota mediada por tecnologías digitales, la cual se implementó como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Para ello, se realizaron entrevistas grupales, apoyadas en métodos visuales, con 77 niños y niñas entre 4 y 7 años, en 8

colegios de 7 ciudades de Colombia. Se analizaron categorías temáticas relacionadas con las mediaciones tecno-pedagógicas, el espacio del aula y las formas de socialización que caracterizaron los espacios remotos-escolares durante la pandemia COVID-19. Con este trabajo, se pretende hacer un aporte a las discusiones que buscan identificar elementos determinantes al momento de incorporar tecnologías digitales en el aula de preescolar.

Planteamiento teórico

Escuela y mediación tecnológica en la educación inicial

Las tecnologías digitales ofrecen posibilidades de expresión, interacción y participación en la investigación social, ya que reivindican las voces y experiencias de los niños y niñas sobre lo acontecido en la pandemia COVID-19, cuando la escuela tuvo que adaptarse repentinamente a un formato remoto mediado por tecnologías digitales, que en muchos casos produjo retos inusuales para docentes y alumnos, dada la escasa apropiación o el nulo uso de plataformas en la escuela previo a la pandemia. Aun así, los y las docentes agenciaron desde prácticas creadas *in situ* para el mantenimiento de lo pedagógico como apuesta (Dussel, 2021). Para algunos, la falta de conectividad incidió de forma determinante en que se priorizaran actividades análogas, de una relación a distancia-física como posibilidad de lo escolar (Cepal, 2020). En ambos casos, el lazo pedagógico se mantuvo, con efectos para la construcción de una presencialidad pospandemia (Trucco & Palma, 2020).

Para los y las docentes, la agencia tecnológica como producción para una clase representó un acontecimiento, no solo por las condiciones técnicas y tecnológicas exigidas para promover la participación e interacción pedagógica, sino también porque para los niños y niñas fue una novedad: no sabían por qué o para qué estaban ahí, en unas circunstancias que resultaban difíciles para tramitar la actividad escolar, incluyendo la interacción física con los otros.

La estructuración y organización de contenidos pedagógicos a través de plataformas y el uso generalizado de tecnologías digitales durante la pandemia contribuyó a desvanecer algunas resistencias y

tensiones que se habían manifestado en la educación inicial. Esto permitió sostener al estudiantado en un ambiente digital no cotidiano. En consecuencia, se reforzó la idea de que la educación inicial debe contener vivencias análogas, lo cual está fundamentado tanto en la desconfianza que genera la cultura del entretenimiento como en el imaginario pedagógico que valora ciertos dispositivos, como la lectura y la escritura, en la formación directa del sujeto. Este estudio sugiere que es posible contar hoy con otras mediaciones más interactivas y participativas, destacando la necesidad de que las y los niños puedan habitar lo digital como experiencia vital de relación pedagógica, en lugar de considerarlo una materialidad punitiva que se basa en la desconfianza hacia lo que pueden explorar.

Esta investigación reconoce la distinción para la construcción de experiencias en el trabajo pedagógico de la educación inicial, que consideramos crucial para la formación del sujeto. Las decisiones que este toma dan paso a disposiciones y muestras de lo singular, en las que lo propio co-forma parte de la vivencia escolar. Desde esa perspectiva, el uso de tecnologías digitales como espacios de exploración, vinculación y creación (Gómez, 2013) deriva en afectaciones para la responsabilidad y la participación social. Así, la interrelación con medios digitales en las prácticas cotidianas no solo aportará a la alfabetización como incidencia educativa actual, sino también permitirá fomentar una subjetivación que reafirma las palabras de Biesta (2010, citado en García, 2021, p. 182): “Venir al mundo... solo puede ser entendido como un proceso creativo que necesariamente depende del carácter plural del mundo”.

La pandemia abrió la puerta al uso de tecnologías digitales en la construcción de una mediación para las intenciones pedagógicas y de relaciones con el saber. Esto no solo responde a una necesidad cultural y social del presente, sino que también permite configurar otras interacciones con propósitos de indagación singular y colectiva. En la docencia, aquello implicó pasar las fronteras de la gobernanza frente a lo que un dispositivo tecnológico, en este caso digital, puede representar. Sus propósitos e intenciones son la preponderancia de una relación mediada, donde la disposición de

los niños y niñas influye continuamente en lo que hacen, en sus logros, en lo que no logran, así como en la socialización de sí y la enseñanza como vínculo. De ahí que experimentar la trama digital signifique también un empoderamiento en la toma de las decisiones didácticas y un lugar para las historias que niños y niñas nos pueden contar.

Espacio educativo

El espacio educativo como dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia ha sido una variable poco estudiada. Ha primado la mirada sobre la arquitectura y el diseño industrial como prácticas que buscan que la iluminación, el mobiliario, entre otras condiciones físicas, cumplan las especificaciones técnicas para la producción de espacios escolares. Sin embargo, dada la irrupción de tecnologías digitales en el espacio educativo, resulta frecuente cuestionar el papel del espacio educativo y la mediación tecnológica en una pedagogía orientada a las necesidades de los más pequeños.

La pandemia del COVID-19 causó que el espacio educativo pasara a un segundo plano, por cuanto primó el desarrollo de contenidos como apuestas didácticas para un escenario educativo virtual propio de la sociedad en red (Castells, 2006). Ello obligó a los docentes a repensar el diseño de materiales y contenidos para el espacio virtual como acción expansiva del acto educativo, “el hacer cosas se ha vuelto digital, ahora los objetos físicos empiezan siendo diseños en pantalla y estos diseños pueden ser compartidos en línea en forma de archivos” (Anderson, 2013, p. 34). Así, hubo una resignificación del espacio educativo como dimensión del aprendizaje: se comenzó a concebir que la planeación, el diseño y la implementación en un espacio virtual requería de la convergencia tecnológica en los entornos virtuales de aprendizaje. A continuación, se presentan algunos diseños posibles para la educación virtual susceptibles de estar asociados a la noción de espacio educativo.

Las tipologías expuestas procuran que las niñas y niños tomen un rol activo que movilice su acción formativa en virtud de la interactividad de los recursos educativos digitales. Particularmente durante la primera infancia, es vital que se diseñen

espacios virtuales para reconocer las dinámicas, actividades, juegos e interacciones posibles en escenarios híbridos, en los que las pantallas, la motricidad, lo estético y lo afectivo se interrelacionan en beneficio del aprendizaje. Por eso, resulta fundamental reflexionar sobre la función del espacio educativo físico y virtual que tuvo lugar durante la pandemia COVID-19 para reconocer la incidencia del diseño de espacios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia.

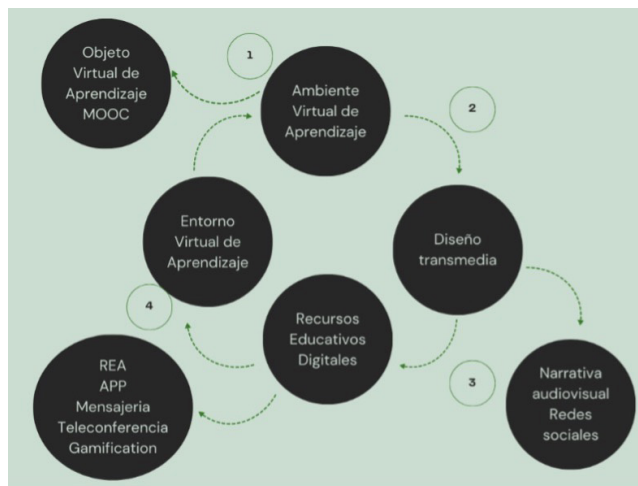


Figura 1. Tipos de diseño de espacios mediados por tecnologías digitales.

Fuente: elaboración propia.

Voces de los niños y las niñas en la investigación educativa

La incorporación de las voces de las niñas y niños en la investigación educativa ha comenzado a ocupar un lugar destacado en las reflexiones académicas nacionales e internacionales (Cavagnoud *et al.*, 2013). Con la entrada en vigencia de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y el surgimiento de estudios enfocados en la infancia conocidos como *Childhood Studies* (James & Prout, 1997), se empezó a reivindicar el lugar de los niños y niñas como actores sociales, reconociendo el valor de sus interpretaciones sobre el mundo social y abriendo espacios de participación en las distintas esferas sociales, incluyendo la investigación científica y social.

Así, la presente investigación concibe la primera infancia como una categoría social y cultural

que varía según los distintos contextos históricos, políticos, geográficos y sociales. Se considera un lugar estructural ocupado por *niños y niñas*, considerados como una colectividad que interactúa en relación con la manera como se articulan sus necesidades y competencias (James & Prout, 1997). Por eso, reconocer la perspectiva de la primera infancia en la experiencia educativa durante la pandemia COVID-19 significa concebirlas como sujetos activos de la comunidad educativa, con destrezas y competencias para interactuar y aprender a través de las mediaciones tecnológicas que se materializaron en este periodo histórico particular.

Metodología

Este estudio deriva de un proyecto de investigación de mayor alcance, que tiene como objetivo describir y analizar las experiencias de maestros y maestras, así como de niños y niñas de 4 a 7 años, durante la transición de la escuela a la casa, a un formato de educación remota mediada por las tecnologías digitales durante la pandemia COVID-19. La investigación tuvo dos fases: la primera se enfocó en identificar, junto a los docentes de primera infancia, los procesos de adaptación pedagógica, la apropiación y mediación de tecnologías digitales en las clases remotas, así como el acompañamiento de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Ordosgoitia, 2023); la segunda, se centró en conocer las perspectivas de la primera infancia sobre su experiencia durante las clases remotas mediadas por tecnologías digitales. Este artículo responde a esa segunda etapa de investigación.

El diseño metodológico empleado es cualitativo y de tipo descriptivo. Se abordaron tres categorías de análisis: mediaciones tecno-pedagógicas, espacio educativo y voz infantil, con el fin de reconocer la vivencia de las infancias en el marco de la educación remota mediada por tecnologías. Este cruce entre variables se realizó a partir de entrevistas grupales apoyadas en métodos visuales que incorporaron múltiples formatos visuales en el trabajo de campo (mapas, fotografías, *emojis*) como elementos elicitadores (López-Ordosgoitia & Rodrigues, 2014). Adicionalmente, mediante

el enfoque narrativo visual, se resaltaron “voces, acciones y experiencias de los participantes cuyos roles menores los colocan al margen de la acción” (Kingsley, 2009, p. 545). Este enfoque narrativo favoreció identificar las categorías de análisis con mayor relevancia para la población infantil.

Población e instrumento

La población estuvo conformada por 77 niños y niñas entre 4 y 7 años, provenientes de 8 instituciones en 7 ciudades principales de Colombia: Bogotá, Barranquilla, Cali, Medellín, Bucaramanga, Manizales y Pasto. Al momento de recolectar los datos, los y las participantes asistían a prejardín, jardín, transición y primero. La muestra fue seleccionada de manera aleatoria por conveniencia, basándose en el interés de los propios niños y niñas en participar en estas actividades, quienes estaban vinculados a las instituciones involucradas en la primera fase de la investigación,. En cada escenario se conformó un grupo de niños y niñas, como se muestra en la [Tabla 1](#).

El diseño metodológico consistió en tres sesiones de 30 minutos, cada una de las cuales contó con un instrumento específico apoyado en una guía de preguntas diseñada en torno a tres temas: 1) vivencias escolares en la pandemia; 2) sentires de la vivencia escolar en casa; 3) imágenes de la pandemia.

Proceso de recolección y análisis de datos

El proceso de recolección de datos se realizó simultáneamente en las siete ciudades, en colaboración con las y los maestros de los ocho colegios.

Para asegurar un acompañamiento durante todo el proceso y garantizar el cumplimiento de los objetivos del estudio, el equipo de investigación diseñó un proceso de formación y acompañamiento, considerando la socialización del instrumento, aspectos éticos de la investigación y desafíos metodológicos. Las sesiones de recolección de datos con niños y niñas se realizaron entre noviembre y diciembre del año 2021. La actividad fue presencial en algunas instituciones, mientras que en otras fue de manera virtual, debido al cierre temporal e intermitente de escuelas.

El equipo de investigación analizó los datos. Después de transcribir las entrevistas, se realizó una primera lectura del material recolectado, el cual fue codificado utilizando el software NVivo y la herramienta de código abierto para el análisis cualitativo Voyant Tools. La codificación permitió una primera clasificación y partió de las categorías inicialmente planteadas: mediaciones tecno-pedagógicas, espacio educativo y voz infantil. El entrelazamiento de estas categorías facilitó la noción de constructos hipotéticos frente a las vivencias escolares (Espinoza Freire, 2018) como sentires de la vivencia escolar en casa. Luego, se optó por subcategorías inductivas que posibilitaron una clasificación de estructura lógico-formal de las variables para generar un análisis detallado y menos generalizante de las voces de los niños y niñas (Kerlinger, 1988) en torno a las mediaciones tecno-pedagógicas y las formas de socialización que caracterizaron las adaptaciones pedagógicas mediadas por tecnologías digitales.

Tabla 1. Muestra de niños y niñas participantes.

Colegio	Ciudad	Grados	Niños	Niños	Niñas
Colegio 1	Cali	Jardín, transición	11	6	5
Colegio 2	Bogotá	Transición	5	2	3
Colegio 3	Barranquilla	Kinder, transición y primero	8	4	4
Colegio 4	Manizales	Jardín, transición	12	5	7
Colegio 5	Bucaramanga	Transición 1 y 2	9	1	3
Colegio 6	Pasto	Jardín, Transición, Primero	13	4	9
Colegio 7	Medellín	Jardín, Transición y Primero	10	4	6
Colegio 8	Bogotá	Jardín, Transición y Primero	10	5	5
Total niños y niñas			77	31	42

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Diseño metodológico de las sesiones.

Sesión	Objetivo	Formato visual	Imágenes
1	Identificar las vivencias escolares durante la pandemia.	Emoji	Señala cómo te sentiste cuando la profesora explicó una actividad en el computador/tableta/celular. ¿Por qué?
2	Identificar los sentires de la vivencia escolar en casa.	Mapa	
3	Identificar las representaciones que comparten los niños y niñas sobre la pandemia.	Fotografía	

Fuente: elaboración propia.

Aspectos éticos de la investigación

El proyecto de investigación fue aprobado por el comité de ética de la universidad a la cual pertenecen los autores. Los padres y las madres, así como los niños y niñas, firmaron consentimientos y asentimientos. Se garantizó la participación voluntaria y se les informó sobre la posibilidad de abandonar la actividad en cualquier momento, así como de negarse a responder cualquiera de las preguntas o realizar las actividades solicitadas, sin ningún tipo de consecuencia. Se atendieron todas las preguntas que surgieron. Las entrevistas grupales se registraron en audio y se tomaron fotos, asegurando proteger la identidad de los y las menores.

Resultados

Mediaciones tecno-pedagógicas

Las mediaciones tecnopedagógicas se refieren a las condiciones de posibilidad producidas por las y los maestros para lograr sus objetivos de enseñanza y aprendizaje relacionados con un saber o con intenciones de afectación formativa

(Runge & Muñoz, 2012). Estos, en nuestro caso, se derivaron de un ambiente remoto o de pantallas digitales. Al indagar sobre la caracterización de las mediaciones construidas por los y las docentes, los niños y niñas entrevistados plantearon que, en muchas ocasiones, se optaba por actividades iniciales que buscaban fomentar una disposición motivante (Expósito & Marsollier, 2020). Tal es el caso del colegio 5, donde un participante contó sobre la incorporación de un baile de entrada o inicio de clase, que para él se tornó aburrido. Esto podría deberse a la tecnificación del espacio y a la relación a distancia en la que el contacto con el cuerpo resulta imaginable, pero no practicable.

Niño 38: Aburridas y alegres.

Profesora: ¿Por qué unas aburridas?

Niño 38: Porque siempre tenía que bailar y eso me hacía doler... me hacía cansar un poco la rodilla.

Profesora: Ah, cuando te ponían a bailar y hacer ese tipo de cosas te cansabas.

Niño 38: Ajá, me cansaba.

Profesora: Y, ¿por qué alegres?

Niño 38: Porque cuando yo ya cumplí mis 5 años, me puse en mi computador y empecé clases virtuales y tenía que hacer unas como cuatro veces y ahí como que tenía un poco de descanso. Puedo ver tele, puedo jugar en el celu, todo eso. (Entrevista grupal (EG), colegio 5)

Lo anterior sugiere que el inicio de la clase puede establecer una disposición anímica para la situación de aprendizaje que tendrá lugar. Esto representa una reiteración pedagógica que evidencia la dificultad para adecuar un ambiente de enseñanza en pantalla, con condicionantes tan fuertes como el escaso uso de tecnologías digitales en primeros años de escolaridad, o bien la familiaridad análoga como fundamento para la producción de una clase con estudiantes de educación inicial (Dussel, 2021).

Otro hallazgo del estudio indica que la mediación de los maestros era mucho más sentida cuando la vivencia (en pantalla) convocaba a hacer cosas, como al elaborar recetas, lo que podemos expresar como materialidad con involucramiento virtual por parte de los estudiantes. Durante este tipo de momentos, mejoraba la atención y el nivel de relación de las y los niños, quienes sentían que hacer, preguntar y concretar algo resultaba más deseante que, simplemente, limitarse a escuchar explicaciones. Lo anterior se evidencia en el siguiente diálogo:

Niña 13: A mí me gustó cuando hicimos recetas.

Profesora: ¡Vea que chévere! ¿A ti que te gustó?

Niño 14: Cuando... las recetas también.

Profesora: También cuando preparaban recetas...

Niño 16: ¡Ah! y cuando unas tareas que eran divertidas. (EG; colegio 2)

Otro aspecto relaciona las explicaciones como detonantes de las mediaciones construidas por las y los maestros: ¿Qué hacían y cómo llegaba esto a los niños y niñas? La falta de comprensión se articuló especialmente como adjetivo frente a lo escuchado o visto en pantalla. Según las entrevistas, para la mayoría resultó muy difícil entender lo que

su profesora intentaba decir, contrario a lo que se vivía en el aula presencial, donde las explicaciones pedagógicas fluían con facilidad:

Profesora: ¿Le entendiste las explicaciones a tu profesora?

Niña 26: Solo le entendí a mi *teacher* S cuando estaba en el jardín... solo en el jardín, no tanto en las clases virtuales.

Profesora: O sea, cuando tú ibas al colegio entendías muy bien, pero cuando estabas en el computador no.

Niña 26: No, pero cuando estaba en pandemia, pues yo estaba en mi jardín, mis amigos y yo.

Profesora: Y, ¿le entendías a la profe o no le entendías?

Niña 26: Mmmm solo le entendía a la profe Sandra cuando estaba... cuando estoy en el jardín.

Profesora: ¿Y cuando estabas en el computador?

Niña 26: No le entendía tanto.

Profesora: ¿Por qué no le entendías tanto?

Niña 26: Porque... porque algunas cosas eran difíciles. (EG; colegio 4)

Lo anterior incitó a los y las docentes a crear situaciones más lúdicas, buscando lograr que las niñas y niños comprendieran de mejor manera. Estuvimos ante experiencias inéditas en las que probar un juego, una dinámica, preguntas, imágenes, canciones, etc., configuró parte de las decisiones que privilegiaban la comprensión de los estudiantes. Desde sus voces—sin intentos de generalizar—la vivencia presencial resultó crucial: la materialidad como tacto y el hacer las cosas con las manos afecta positivamente no solo la percepción, sino también las condiciones para hacer del lugar un entorno vivible, capaz de producir subjetividad infantil (Amador, 2009; Trucco & Palma, 2020).

El nivel de participación es también una clave de caracterización de las mediaciones tecno-pedagógicas. Nuevamente, para una gran parte de los niños y niñas, la participación en las clases virtuales resultó difícil, debido a problemas de conectividad: asuntos técnicos como micrófonos inhabilitados o falta de equipos adecuados en casa. Para los estudiantes, estas rarezas inhibían la

palabra y el contacto físico, que para ellos funciona como “normalidad” de los actos comunicativos (Diker, 2008):

Profesora: Estando así, desde la casita, ¿crees que participaste más o participaste menos?

Niño 43: Me distraía porque no ponía atención.

Profesora: Te distraías, ¿cierto? (se ríe) Es muy sincero...

Niño 44: Yo participo mucho.

Profesora: ¿De qué manera?, ¿desde el computador o estando aquí en el colegio?

Niño 44: Desde el colegio.

Profesora: ¿Desde el colegio sentiste que participabas más?

Niño 44: Sí.

Niña 45: Yo participaba menos en lo virtual.

Profesora: ¿Y cómo te hacía sentir eso? ¿Feliz, triste, aburrida?

Niña 45: Aburrida. (EG; colegio 6)

18

Lo anterior revela una confianza por lo tramitado y vivido (el colegio presencial) y una distracción que viene emparentada con el estímulo digital. En consecuencia, para los entrevistados, regresar al aula presencial significa una pausa para la demanda (en ocasiones densa) que ocasionó la pantalla como escena pedagógica.

Los resultados revelan que volver a la presencialidad implica retomar la vivencia, el cara a cara, el cuerpo a cuerpo. El computador parece quedar para los juegos, el ocio y el entretenimiento, pero no como posibilidad para asistir a una clase.

Profesora: ¿Qué cosa les gustaría seguir haciendo en el computador, ahora que están en el colegio?

Niña 17: Los juegos de informática en la *tablet*.

Profesora: ¿Por qué?

Niña 17: Es que en la sala de informática, los niños no saben cómo hacerlo, en cambio la *teacher*, allá en el computador, envía el *link* y solo es presionarlo y jugar.

Profesora: Ah ¿Qué te gustaría a ti?

Niño 19: Los juegos de informática.

Profesora: ¿Por qué los juegos de informática?

Niño 19: Porque me enseñan.

Profesora: Y tú, ¿quieres volver a quedarte en la casa y conectarte al computador?

Niña 19: No quiero volverme a conectar en el computador, pero sí me gusta jugar en el computador. (EG; colegio 3)

El espacio de aula en modalidad remota

Al indagar sobre la perspectiva de las niñas y niños frente a la vivencia del espacio de aula durante la pandemia, se evidencia que este elemento fue vital para definir un lugar de estudio que ofreciera condiciones favorables para la concentración y el apoyo de los familiares en el hogar. Esto implicó un ejercicio de observación como instrumento para reconocer las características del espacio e identificar las condiciones físicas, las dinámicas del hogar y los comportamientos que podían favorecer o afectar la asistencia a la escuela remota mediada por tecnologías digitales. La observación focal resultó ser un detonante para definir un espacio propicio para aprender (Herrero, 1997). Esto se reflejó en algunas de las respuestas obtenidas al indagar sobre los espacios de estudio, como en el siguiente caso: “Me siento feliz en mi casa, en el comedor hice mis trabajos. En la sala de mis abuelos, porque mi mamá siempre trabajaba” (Niña 13, EG, colegio 2).

El testimonio anterior reafirma lo planteado por Ruiz (1994), para quien el espacio educativo no se refiere exclusivamente a un espacio físico, sino que apropiar el espacio escolar implica reconocer las dimensiones afectivas, motrices, sensoriales, psíquicas, tecnológicas y domésticas que circulan y significan el espacio para el estudiante. Además, al indagar por los lugares más frecuentes para el estudio, se aludió a los espacios comunes y privados en la medida que no fueran compartidos con otros familiares. La Figura 2 describe la sala, el comedor y la habitación como una tendencia para asistir a la escuela remota mediada por tecnologías.

La elección de los espacios de estudio estuvo influenciada en gran medida por las condiciones físicas y técnicas que favorecían el uso de dispositivos tecnológicos como computadores, tabletas y celulares. En consecuencia, la participación de los niños y niñas en la elección del espacio de estudio se configuró a través de la disponibilidad

de familiares que pudieran apoyarlos en las tareas y actividades propuestas en las clases remotas. Esto otorgó un carácter anecdótico a la selección del lugar, supeditada a los tiempos de los adultos, como se evidencia en el siguiente testimonio: “En el comedor mi mamá me ponía el computador, porque el computador tenía un cable y en la habitación no había lugar donde conectarlo” (Niño 40, EG, colegio 5).



Figura 2. Lugares comunes para el estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Puede decirse, entonces, que la comprensión del espacio de aula en la modalidad remota adquirió un segundo orden, donde no primaron las voces de los niños y niñas, ratificando así los desafíos políticos que acompaña la participación infantil en los estudios y las prácticas educativas (Susinos & Ceballos, 2019).

Los resultados también muestran representaciones visuales relacionadas con la vivencia, significación y apropiación del espacio de aula en el hogar mediado por tecnologías digitales. A través del dibujo, es posible identificar la imagen interior del niño o la niña como los símbolos ascensionales presentes en el trazo (León-Río, 2023).

Formas de socialización

Al indagar sobre los aspectos que más se extrañaron durante la pandemia y la escuela remota, la falta de amigos se destacó como un factor común en las respuestas. En un diálogo entre la maestra y los niños y niñas del colegio 7 que participaron en el estudio, pudimos identificar el lugar que ocupa la socialización en esta experiencia educativa.

Profesora: Ahora, van a recordar cuando estaban en pandemia ¿Qué era lo que más extrañaban del colegio?

Niña 61: Ver a todos mis amigos.

Niña 64: Ver a mi amigo y a todos los del colegio.

Niña 65: Ver a todos mis amigos. (EG, colegio 7)

La falta de socialización como elemento central en la experiencia educativa remota durante la pandemia denota posiblemente unas adaptaciones tecno-pedagógicas centradas más en los



Figura 3. Espacios de estudio (Colegio 2)

Fuente: Elaboración propia

aspectos del aprendizaje y menos en la experiencia de socialización, la cual es esencial durante la educación inicial. Espacios de diálogo, trabajo entre pares, experiencias de interactividad y juego en los entornos digitales pueden favorecer los procesos socioafectivos que se establecen como factores determinantes en el aprendizaje. La ausencia de posibilidades de socialización en las clases remotas durante pandemia resulta paradójica, ya que se supone que lo digital permite divertirse, encontrarse, compartir con los otros desde posibilidades políticas, sociales, culturales y materiales (López-Ordosgoitia et al., 2023).

No obstante, para las y los participantes, el aprendizaje se tornó aburrido al no poder compartir con el otro durante las clases. Esto plantea un nuevo desafío para los maestros y maestras, relacionado con los tiempos de conexión y desconexión, intuyendo que las pausas y recreos de las jornadas remotas se dieron en cada uno de los ambientes privados de la casa, sin la posibilidad de compartir con los pares. Lo anterior se ve reflejado en las entrevistas del colegio 2.

Profesora: Ve contando qué carita estás haciendo.

Niña 12: La aburrida.

Profesora: Cuéntanos por qué.

Niña 12: Porque... (silencio).

Profesora: ¿Por qué te sentías aburrida cuando recibías la clase por el computador o por la *tablet* o por el celular?

Niña 12: Porque no tenía amigos.

Profesora: Tú, cuéntanos.

Niña 13: Feliz por seguir viendo mis clases y aburrida porque no tenía amigos. (EG, colegio 2)

Estas respuestas también dan cuenta del acompañamiento parental como un factor esencial en el aprendizaje de los niños y niñas, que les ayudaba a disminuir la sensación de aislamiento durante las clases remotas. Algunos de ellos expresaron desear este acompañamiento, ya que les permitía seguir las indicaciones, corregir acciones, preguntar, apoyarse en el otro. Ello puede verse retratado en el siguiente diálogo del colegio 6.

Profesora: Cuando ustedes estaban en las clases virtuales, ¿estaban solitos o acompañados?

Niño 43: Acompañado.

Profesora: Y si te dejaban solito, ¿cómo te sentías?

Niño 43: Furioso.

Profesora: No te gusta que te dejen solo, ¿por qué?

Niño 43: Pues porque me da un poco de miedo.

Profesora: ¿Por qué?, ¿qué te daba miedo?

Niño 43: Pues porque yo... yo quería estar acompañado, yo no quería estar solo.

Profesora: ¿Para qué querías estar acompañado?

Niño 43: Porque, cuando no entendía, mi mamá me decía lo que había dicho el profe. (EG, colegio 6)

Conclusiones

Los hallazgos permiten concluir que la caracterización de las mediaciones tecno-pedagógicas, desde la perspectiva de los niños y niñas, configuran dimensiones que relacionan vivencias virtuales en las que *aprender haciendo* produce sentido de realización. Esta valoración resulta distinta a la participación en pantallas, la cual fue percibida como extraña y con intermitencias técnicas para la conexión. Esto evidencia una escasa familiaridad con los entornos digitales como opciones posibles para la producción de una clase. Además, las explicaciones pedagógicas no resultaron comprensibles para ellos.

Otro hallazgo relevante es que las niñas y niños asumen la pantalla más como un espacio de juego o de ocio que como un contexto para el aprendizaje. El regreso a la presencialidad representa para ellos diferencias significativas en el uso del espacio: la dificultad para participar como principio de mediación reforzó el privilegio por hacer del aprendizaje y la enseñanza situaciones reales de experiencia análoga.

Igualmente, la socialización con pares y el acompañamiento adulto fueron fundamentales en las experiencias de aprendizaje desde la perspectiva infantil. Aunque estos aspectos no resultan excluyentes de los formatos remotos mediados por tecnologías digitales, sugieren la necesidad de una preparación, diseño y planificación cuidadosos de

espacios virtuales que brinden posibilidades de interacción, socialización y retroalimentación.

El espacio educativo como variable dependiente del aprendizaje en la modalidad remota se ubicó en segundo plano, por cuanto las decisiones para definir un lugar de estudio adecuado obedecieron a condiciones técnicas o físicas. En consecuencia, la voz de los menores adquirió un segundo valor frente al acompañamiento que podrían brindar las familias, con una preferencia por utilizar espacios comunes como salas y comedores para la escuela remota.

Por otro lado, se reconocen limitaciones en el estudio debido a la homogeneidad de las instituciones participantes, todas pertenecientes a una misma red nacional. Asimismo, las condiciones durante la pandemia impidieron que los investigadores realizaran el proceso de recolección de datos, y en su lugar tuvieron que hacerlo las y los docentes. Se recomienda seguir explorando en la incorporación de tecnologías digitales en los primeros años de escolaridad, retomando tanto la perspectiva infantil como la de otros agentes educativos.

Para terminar, con la construcción del presente artículo, agradecemos de modo especial a las y los maestros y las niñas y niños de las instituciones educativas que participaron en el estudio. El compromiso y la dedicación que mostraron para la realización de nuestras pesquisas intensificó nuestro deseo por hacer de la visualidad una reivindicación de la voz infantil.

Referencias

- Amador, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómaditas*, 31, 241-262. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112061017.pdf>
- Anderson, C. (2013). *Makers: la nueva revolución industrial* (Trad. J. Fernández). Empresa Activa.
- Briceño-Pira, L., Gómez-Muñoz, D. P., & Flórez-Romero, R. (2019). Usos de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular. *Panorama*, 13(1-24), 20-32. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1203>
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. Ofcom. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10000145/1/Buckingham-medialiteracy.pdf>
- Byrne, J., Kardefelt-Winther, D., Livingstone, S., & Stoilova, M. (2016). *Global kids online research synthesis, 2015-2016*. Unicef Office of Research Innocenti; London School of Economics and Political Science. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/irr_2016_01.pdf
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza.
- Cavagnoud, R., De Suremain, Ch-E., & González-La Riva, P. (2013). Introducción. Infancia y niños en las sociedades andinas contemporáneas. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 42(3), 323-332. <https://doi.org/10.4000/bifea.4107>
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2017). Young children (0-8) and digital technology - A qualitative study across Europe. *Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/294383>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2020, 26 de agosto). *Cepal propone garantizar y universalizar la conectividad y asequibilidad a las tecnologías digitales para enfrentar los impactos del COVID-19* [Comunicado de prensa]. <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-propone-garantizar-universalizar-la-conectividad-asequibilidad-tecnologias>
- Coutinho, T., & Ferreira, S. (2020). The intensive use of the internet by children and adolescents in the context of COVID-19 and the risks for self-inflicted violence. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2479-2486. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32520292/>
- De la Hoz-Pertuz, M. R. (2022). El uso de las TIC en edad preescolar y la educación en una segunda lengua. *Cedotic*, 7(1), 14-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8889801>
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional General Sarmiento. https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/87cde0d790fb2acf275bb4476036386f.pdf

- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, 293, 130-141. <https://nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>
- Espinoza, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Conrado*, 14(Supl. 1), 39-49. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500039&lng=es&tlng=es
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Gabarda, V., García, E., Ferrando, M. L., & Chiappe, A. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: formación tecnológica y competencia digital. *Innoeduca*, 7(2), 19-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8172963>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- García, W. (2021). Alain Badiou y la educación como proceso de subjetivación a través de verdades. *Sophia*, 31, 167-188. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.06>
- Grané, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia? *Edutec*, 76, 7-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>
- Grandales, L., Luque, L., & Domínguez, Y. (2021). Las TIC en la primera infancia, desde el contexto familiar. *Joven Educador*, 33. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rjEdu/article/view/1226>
- Gómez, R. (2013). Jóvenes urbanos integrados, nuevos repertorios tecnológicos y trabajo educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 19-31. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14107>
- Herrero, M. L. (1997). La importancia de observar en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789646>
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. The London School for Economics and Political Science (LSE): EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/52630>
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge Education Classic Edition.
- Kingsley, J. (2009). Visual methodology in classroom inquiry: enhancing complementary qualitative research designs. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 534-548. <https://doi.org/10.11575/ajer.v55i4.55344>
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- León-Río, B. (2023). Los símbolos ascensionales en el arte infantil. *Calle 14*, 18(33), 70-89. <https://doi.org/10.14483/21450706.19941>
- Lezcano, M., Benítez, L. M., & Cuevas, A. A. (2017). Usando TIC para enseñar Matemática en preescolar: El Circo Matemático. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 11(1), 168-181. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2227-18992017000100012&script=sci_abstract
- Livingstone, S. (2014, 12 de septiembre). *Digital media and children's rights* [Media Policy Project Blog]. School of Economics and Political Sciences. <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2014/09/12/sonia-livingstone-digital-media-and-childrens-rights/>
- López, R., & Rodrigues, A. (2014). Los niños y el internet: la nueva sociología de la infancia y el uso de métodos visuales. *Comunicando*, 3, 220-233. <https://revistas.sopcom.pt/index.php/comunicando/article/view/175/113>
- López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D. A., Aristizábal-García, D. M., & Lafaurie-Molina, A. (2023). Children's participation in Colombia: uses, perceptions, and feelings of the media environment. *Jeunesse*, 15(1), e20220024. <https://doi.org/10.3138/jeunesse-2022-0024>
- López-Ordosgoitia, R., Ligarretto-Feo, R., & Bermúdez-Grajales, M. (2023). Estrategias pedagógicas de maestros en educación inicial

- durante la pandemia: Tecnologías digitales y rol de las familias. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 296-311. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41254>
- Macías, A. M., & Llumiquinga, S. R. (2021). Proceso de enseñanza aprendizaje en la educación inicial desde entornos virtuales, a partir de un *software* educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 12-22. <https://doi.org/10.62452/jmq9da98>
- Marín-Suelves, D., Becerra-Brito, C. V., & Rego-Agraso, L. (2022). Los recursos educativos digitales en educación infantil. Analizando las visiones del profesorado. *Digital Education Review*, 41, 44-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8526063.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Pacheco, A. M, Pertuz, E., & Jiménez, M. C. (2022). El pensamiento computacional como estrategia para la educación ambiental en la primera infancia. En E. Serna (Ed.), *Revolución educativa en la Nueva Era. Vol. II* (pp. 1094-1102). Instituto Antioqueño de Investigación. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7382033>
- Pinto, M., & Osório, A. J. (2019). Aprender a programar en educación infantil: análisis con la escala de participación. *Pixel-Bit*, 55, 133-156. <https://hdl.handle.net/1822/61926>
- Rentería, L., Mayacela, Á., Rojas, M., Mayacela, M., & Mayacela, Á. (2021). Facebook como herramienta educativa emergente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nivel inicial en tiempos de pandemia. *Revista Digital Nova-sinergia*, 4(1), 42-52. <https://doi.org/10.37135/ns.01.07.02>
- Reséndiz-Balderas, E. (2020). Análisis del discurso y desarrollo de la noción de número en preescolar y el uso de las TIC. *CienciaUAT*, 14(2), 72-86. <https://revistaciencia.uat.edu.mx/index.php/CienciaUAT/article/view/1237/678>
- Rideout, V., & Robb, M. (2020). *The Common-Sense census: media use by kids age zero to eight*. Common Sense Media. https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf
- Rodríguez, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 139-157. <http://hdl.handle.net/10272/8446>
- Ruiz, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 93-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150154>
- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación: de nuevo, una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Salí, F., Amicucci, G., Corigliano, D., D'Atri, A., Viselli, L., Tempesta, D., & Ferrara, M. (2021). Changes of evening exposure to electronic devices during the COVID-19 lockdown affect the time course of sleep disturbances. *Sleep*, 44(9), zsab080. <https://doi.org/10.1093/sleep/zsab080>
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2019). Me gusta la selva porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder: el uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65, 43-67. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.506>
- Székely, M., & Cabrol, M. (Eds.) (2012). *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Trucco, D., & Palma, A. (2020) (Eds.). *Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Cepal.





Significaciones imaginarias sobre bibliotecas vivas de niños y niñas en Bogotá¹

Imaginary Meanings of Children's Living Libraries in Bogotá

Ángela Leonor García Gutiérrez ²

Para citar este artículo: García Gutiérrez, A. L. (2024). Significaciones imaginarias sobre bibliotecas vivas de niños y niñas en Bogotá. *Infancias Imágenes*, 23(1), 24-37. <https://doi.org/10.14483/16579089.21417>

Recibido: 16 de octubre de 2023

Aprobado: 08 de octubre de 2024

Resumen

La *Biblioteca Viva* es una categoría propuesta por la Biblioteca Nacional que se ha ido consolidando a lo largo de los años en Colombia, donde la biblioteca pública es la base de los servicios institucionales que garantizan el acceso a la cultura y a la información. Este artículo expone y analiza algunos hallazgos de un estudio de caso que exploró *las significaciones imaginarias* sobre la biblioteca, es decir, las ideas que han formado sobre ella los niños y niñas de 7 a 9 años que son usuarios de la Biblioteca Pública Carlos E. Restrepo en Bogotá. Se investigó si la biblioteca está viva, a partir de la palabra y las ideas de los participantes, utilizando la técnica de grupo focal, la iconografía y a la entrevista abierta, logrando hallazgos representativos, que permitieron analizar la situación actual de la biblioteca desde la voz de sus usuarios más asiduos y sinceros que recibe día a día.

Palabras clave: Biblioteca Pública, Biblioteca Viva, Infancias, Significaciones Imaginarias Sociales.

Abstract

The *Living Library* is a category proposed by the National Library that has been consolidated over many years in Colombia where the public library is the basis of institutional services that guarantee access to culture and information. This article presents and analyzes some of the findings of a case study that asked about the imaginary meanings, that is, the ideas that children aged 7 to 9 have constructed about the library throughout their lives as users of the Carlos E Restrepo Public Library in Bogotá. We investigated whether the library is alive, based on the words and ideas of the participants, using the focus group technique, iconography and open interviews. This approach yielded representative findings that allowed us to analyze the current situation of the library from the perspective of its most frequent and sincere users, who visit it every day.

Keywords: Public Library, Alive Library, Childhood, Social Imaginary Meanings.

1 Este artículo se deriva de los resultados de la investigación "Significaciones imaginarias sociales sobre las bibliotecas vivas de niños y niñas de 7 a 9 años que participaron de los programas y servicios de la Biblioteca Pública Carlos E Restrepo de Bogotá. Estudio de caso", iniciada en el mes agosto del año 2022 y finalizada en el mes julio del año 2023, presentada para optar por el título de Magister en Infancia y Cultura en la Línea Historia, Imaginarios y Representaciones sociales de Infancia realizada por Ángela Leonor García Gutiérrez, Bogotá.

2 Magister en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora de la Biblioteca Pública Carlos E. Restrepo, BiblioRed. Correo electrónico: algarciag@udistrital.edu.co.

Introduction

La biblioteca pública como objeto de estudio es analizada desde la mirada de la comunidad que la habita. Por ello, la voz de las infancias es protagónica en la consecución de objetivos relacionados con mejorar los servicios bibliotecarios y responder de mejor manera a la ciudadanía. Es crucial entonces la voz reflexiva y artífice de los y las bibliotecarias que día a día leen este contexto y buscan, de manera creativa, resolver las demandas de la comunidad de usuarios, incluyendo las instituciones que se articulan con el espacio. La presente investigación, producto de un estudio de caso, buscó conocer *las significaciones imaginarias* de los niños y las niñas sobre las bibliotecas públicas, de cara a la propuesta orientadora de la Biblioteca Nacional de Colombia en la Cartilla *La biblioteca pública que queremos* (Rodríguez, 2011). Esta cartilla es un material formativo y orientador que se comparte con los bibliotecarios de todo el territorio nacional, los cuales trabajan en una biblioteca pública departamental o municipal. Su propósito es hacer de estos espacios “bibliotecas vivas”, refiriéndose puntualmente a la personalidad o carácter de la biblioteca. Sin duda, las bibliotecas públicas son lugares dinámicos donde la palabra y las infancias habitan de manera permanente. Por tanto, son espacios para fortalecer el proceso de significación del entorno físico, social y cultural. Este proceso colectivo e individual inicia incluso antes del nacimiento y permite entender el lugar que cada persona ocupa.

Del mismo modo, al lado de la categoría de *Biblioteca Viva*, se retoma la teoría de las significaciones imaginarias sociales propuesta por Cornelio Castoriadis en su libro *Institución Imaginaria de la Sociedad* (1975), para explicar la sociedad y la cultura. Castoriadis busca hacer evidente cómo las significaciones imaginarias sociales se encuentran instituidas en nuestra sociedad. La cultura, así como las infancias y la biblioteca, son construcciones sociales que obedecen al pensar-decir (*legein*) y el hacer (*teukhein*) determinados de una sociedad que no es inmutable, sino que es cambiante y dinámica. De este modo, como punto central de la investigación, al revisar con atención las relaciones que la biblioteca pública establece con las

infancias y con la cultura, se evidencia que esta es una relación histórico-social dentro de la estructura del Estado, entendiendo este último en términos de Castoriadis, en permanente interacción y complementariedad con los individuos, objetos, situaciones y otras significaciones imaginarias:

Son ellas la que dan existencia, para una sociedad determinada, a la coparticipación de objetos, acotos, individuos... no tienen referente; sino que instituyen un modo de ser de las cosas y los individuos como referido a ellas... Son presentificadas y figuradas... Condicionan y orientan el hacer y el representar social, en y por los cuales continúan ellas alterándose. Tomado de La institución imaginaria de la sociedad, Cornelio Castoriadis, 1975. 77 centrales de la sociedad considerada. Estas no pueden ser sin aquellas; no hay entre ellas relación de prioridad. (2013, p. 574)

En consecuencia, la investigación tuvo como objetivo principal analizar las significaciones imaginarias sociales sobre las “Bibliotecas Vivas” de un grupo de niños y niñas de 7 a 9 años, del Colegio Santo Stefano, que participaron de los servicios y programas de la Biblioteca Pública Carlos E Restrepo. Esto se logró a partir de tres objetivos específicos: identificar las comprensiones e ideas sobre la biblioteca en el grupo de niños y niñas participantes; comparar las ideas sobre la biblioteca del pasado, del presente y del futuro de los niños; y develar las significaciones imaginarias de los niños y las niñas sobre las “Bibliotecas Vivas”.

Con el fin de concretar los objetivos trazados, se convocó a un grupo de 8 niños y 6 niñas (un total de 15 participantes) de 7 a 9 años, quienes, luego de tener experiencias significativas en la Biblioteca Pública Carlos E Restrepo (BP CER en adelante), participaron del grupo focal en donde se les preguntó acerca de sus ideas sobre las bibliotecas. Con lo anterior, se buscó escuchar las voces de los niños y las niñas usuarias, de modo que se puedan tener ideas para mejorar los servicios, programas, recursos e infraestructuras para el servicio no solo infantil, sino para toda la ciudadanía, pues se está de acuerdo con los planteamientos de Tonucci (2010), frente a la importancia de la voz de los niños en la construcción de la sociedad.

Al revisar los antecedentes, se dio cabida a los trabajos de grado y proyectos de investigación que presentan propuestas innovadoras para los servicios bibliotecarios. En particular se consideraron aquellas investigaciones que plantean cuestiones sobre la palabra y la lectura, o que indagan los imaginarios de las bibliotecas y la lectura. Muchos de los trabajos considerados fueron escritos por bibliotecarios de diferentes lugares de Colombia como Envigado, Duitama y pertenecientes a bibliotecas de BiblioRed, ubicadas en otros sectores de Bogotá como la Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo y la Manuel Zapata Olivella-Tintal. En todas las investigaciones analizadas, la voz de los niños y las niñas fue fundamental.

Sumado a lo anterior, la investigación se entrelazó de manera conceptual a partir de tres categorías que permitieron la indagación y reflexión del estudio de caso, trazando el camino a seguir:

1. “Cultura y biblioteca”, sustentada en los conceptos de cultura Clifford Geertz, de biblioteca de Didier Álvarez y la historia de la biblioteca pública en Colombia.
2. “Infancia, lenguaje y palabra”, donde se retomaron conceptos de infancia de Francesco Tonucci, Jorge Larrosa, Eduardo Bustelo, y de lenguaje, poesía y palabra de Martin Heidegger, Evelio Cabrejo, Humberto Quiceno y Graciela Montes.
3. “Significaciones imaginarias sociales” sustentadas en los planteamientos de Cornelius Castoriadis.

Metodología

Esta investigación es un estudio de caso enmarcado dentro del paradigma cualitativo interpretativo. Se considera entonces que “la realidad (asunto ontológico) es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia” (Ceballos, 2009, p. 416). En este sentido, se revisaron las prácticas bibliotecarias enmarcadas dentro de la propuesta de la Biblioteca Nacional para que las bibliotecas sean vivas, integrando diversos recursos para dar lugar a servicios y programas en bibliotecas públicas que son dinámicas y de libre acceso. Estas bibliotecas dejan huella en los usuarios al cumplir con sus expectativas de acceso a la información, al arte y la cultura, desafiando así concepción habitual de una biblioteca silenciosa,

con bibliotecarios hostiles y con acceso restringido a sus recursos.

Estas dinámicas retan de manera permanente al bibliotecario por lo que el ejercicio investigativo resulta esclarecedor en relación con las percepciones que tienen las personas sobre el espacio. Esto permite a los bibliotecarios tomar posiciones sobre estas ideas y proponer nuevas formas de servicios bibliotecarios, al tiempo que se consolidan los diversos perfiles de las personas que con su labor construyen la “Biblioteca Viva” a diario, ofreciendo su experiencia profesional, cualidades y talentos. Como resultado, se establece una práctica consciente, fuera del margen de la escuela y más enfocada en la educación no formal, la cual permite proponer nuevas maneras de relacionarse con esta labor desde la educación y lo institucional.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente que, aunque el perfil del bibliotecario respeta los estudios en el campo de la bibliotecología académica y administrativa, se expande para incluir a humanistas y artistas que también son profesionales bibliotecarios y muchas veces bibliotecólogos. Estos individuos, gracias a su rica experiencia en la labor, amplían el horizonte de una profesión y permiten un trabajo inter y transdisciplinario con profesionales en literatura, historia, lingüistas, filólogos, artistas, docentes de diversas disciplinas, e incluso ingenieros y diseñadores.

Así las cosas, se busca dinamizar la postura de profesionales de todas las áreas que buscan construir prácticas y conocimiento desde la biblioteca pública. Irene Vasilachis (2006), a propósito de este proceso, resalta que la investigación cualitativa permite tener en cuenta la “diversificación y pluralidad de mundos de vida, los que enfrentan al investigador con nuevos contextos y perspectivas sociales” (Vasilachis, 2006, p. 6). Esto es aún más relevante en el contexto latinoamericano, caracterizado por su diversidad y desigualdad, que se manifiesta de manera particular en los niños y niñas que asisten a las bibliotecas públicas, ya sea de manera autónoma o a través de instituciones. Las oportunidades de acceso al capital cultural y artístico son muy desiguales, por lo que las bibliotecas son espacios cruciales para estas dinámicas y para observar estos fenómenos.

Como se mencionó, el proceso de indagación se enfocó en la categoría “Biblioteca Viva”, propuesto por la Biblioteca Nacional de Colombia, para dar un norte a las más de 1500 bibliotecas que hacen parte de la [Red Nacional de Bibliotecas Públicas \(2010\)](#). Estos espacios se convierten puntos de confluencia social, de experiencias culturales, que favorecen el aprendizaje significativo a través de la lectura, la palabra hablada, cantada, contada y escrita. Además, promueven la práctica bibliotecaria, la adquisición de conocimiento y del intercambio de saberes, de la mano de la educación artística, ambiental y científica. Estas dinámicas permanentes en la biblioteca sustentan lo que Alfredo Guiso llama una “nueva racionalidad”, la cual asumiendo “en primera instancia a los sujetos en sus potencialidades y posibilidades, en sus limitaciones y restricciones, en sus capacidades creativas, en las dinámicas ecosociales generadoras de aperturas respectivas y en las nuevas formas de construcción del conocimiento” ([Guiso, 2000, p. 2](#)).

Estrategias metodológicas

Siguiendo a Floryan Ceballos, como ya se dijo, se eligió el estudio de caso porque permite acercarse a la experiencia de una manera abierta, lo cual permite proponer la ruta de análisis a medida que se relata lo sucedido. Esto da estructura al proceso y facilita verificar los objetivos y responder la pregunta problema. Como ya se mencionó, dado que se busca construir desde una orilla particular de la profesión del bibliotecario, el estudio de caso invita a tomar una posición como investigador y a revisar desde el propio hacer lo que se quiere proponer con rigor y de una manera metódica, pero con la posibilidad de basarse en la propia experiencia y práctica, utilizando la manera particular de relato del investigador, dando fuerza a la palabra y pensamiento que nace de la praxis social, la planeación de programación bibliotecaria y el ejercicios académico e investigativo.

Por otro lado, se apeló a la iconografía, sus conceptos y elementos, dado que durante las actividades planeadas dentro de la ruta de la metodología se emplearon dibujos que hicieron los niños y las niñas participantes del estudio de caso. Esta

técnica favoreció la revisión de las significaciones imaginarias, pues plasmaron en dibujos y escritos breves lo que imaginan y sus ideas del mundo que les rodea. Estas ideas e imaginarios están en construcción permanente y son dadas por condiciones histórico-culturales. En consecuencia, se buscó no influir demasiado en los dibujos, sino que estos obedecieran preguntas abiertas, dando la opción de utilizar escritura.

Finalmente, se usó el grupo focal como técnica complementaria al estudio de caso, con el fin de acercarse a las significaciones imaginarias de los niños sobre la biblioteca. Se indagó específicamente las ideas de los niños sobre la biblioteca a través de las preguntas abiertas: ¿Cómo imaginan la biblioteca del pasado? ¿Cómo imaginan la biblioteca del presente? ¿Y cómo imaginan las bibliotecas en el futuro? Estas preguntas proporcionaron un diálogo enriquecedor, permitiendo compartir ideas y puntos en común a partir de las categorías de análisis propuestas en la investigación para clasificar las respuestas obtenidas.

Retomando la idea anterior, se organizaron las respuestas y la información recopilada durante el grupo focal en rejillas, con el fin de facilitar la revisión y comparación de datos, partiendo de las ideas principales encontradas en el trabajo iconográfico y de escritura. Se elaboró una rejilla para cada tiempo mencionado en las preguntas: “Pasado”, “Presente” y “Futuro”. En cada rejilla, se clasificaron los datos e imágenes según dos categorías de análisis: la primera, “Realidad Entorno”, se centró en las ideas que los niños tienen sobre su entorno, su realidad y la infraestructura que lo compone; la segunda, “Emociones y Sentires” se relacionó con las emociones y sentimientos que suscita imaginar la biblioteca. En el caso de la rejilla del futuro, se incorporó el concepto de “Anhelos”, considerando cómo les gustaría que fuera esa biblioteca en el futuro.

La población participante

Aprovechando que las infancias habitan la biblioteca, se propone particularizar una experiencia con una de las instituciones que recibe con compromiso los servicios y articulación bibliotecaria: el Colegio Santo Stefano, ubicado en el barrio

Eduardo Santos de la localidad de Los Mártires, en la ciudad de Bogotá. Durante el segundo semestre de 2022, el colegio movilizó los diversos grupos de primaria hacia la Biblioteca Pública Carlos E Restrepo, lo que permitió establecer una relación institucional y asumir el compromiso de emprender un proceso de formación conjunto entre la institución educativa y la biblioteca.

Con ayuda de la institución, se determinó que participarían cinco niños de grados primero, segundo y tercero de primaria, quienes ya habían asistido a una visita guiada en la biblioteca y conformado un grupo base de 15 participantes: 9 niños y 6 niñas. Para la investigación solo se tuvieron en cuenta sus nombres de pila, omitiendo sus apellidos. Durante el análisis, no se consideró el grado escolar de los estudiantes, ya que las sesiones se llevaron a cabo sin tener en cuenta este criterio. No obstante, es importante señalar que el grupo estuvo compuesto por cinco niños de grado 1, cinco de grado 2 y cinco de grado 3, todos con edades comprendidas entre los 7 y 9 años, y quienes ya sabían leer y escribir. Aunque no se dispuso de información particular sobre el contexto socioeconómico de cada participante, se consideró que el colegio está ubicado en un barrio tradicional y popular del centro de Bogotá, y, por su naturaleza privada e infraestructura pequeña, atiende a hijos de vecinos residentes del sector.

Además de lo anterior, el estudio de caso fue realizado por la bibliotecaria y coordinadora de la biblioteca, quien, con ayuda de los gestores de servicios de información y auxiliares bibliotecarios, organizó y realizó las visitas guiadas, las sesiones especiales del programa de Alfabetización Informacional y el grupo focal.

De este modo, la bibliotecaria convocó primero al grupo de niños que ya conocían la biblioteca a partir de visitas guiadas organizadas con el colegio al que asisten. Con ellos se inició el estudio de caso, desarrollando el servicios de Alfabetización Informacional ALFIN- “Club de Ciencia: Saberes Elementales Sobre la Naturaleza”, en el marco de la estrategia “Aprendamos cantando y contando”. Esta propuesta propia dinamiza las acciones en la biblioteca y en el territorio, combinando diferentes elementos estéticos, artísticos, científicos,

pedagógicos y culturales que dan como resultado sesiones muy significativas e importantes para los niños y niñas, así como para sus familias, los docentes y otras personas asistentes.

Para trabajar con el grupo de niños seleccionado para el estudio de caso, se llevó a cabo una planeación que buscó dar cuenta de lo que pasa día a día en la biblioteca, la cual diariamente recibe usuarios de todas las edades, ya sea de manera individual o grupal. Para atender a estos usuarios, la biblioteca dispone de diversos recursos, que está presentes de manera permanente en el servicio bibliotecario, como la colección bibliográfica, elementos audiovisuales y la colección virtual de la Biblioteca Digital de Bogotá. Se retomó, por otra parte, la música como elemento estético principal en la promoción de lectura y actividades de alfabetización informacional. Esto ha generado y sigue generando buenos resultados, ya que ha logrado captar la atención de los niños y las niñas en el ejercicio de la oralidad, la lectura y el intercambio de diferentes tipos de conocimientos y saberes.

Así, es importante examinar por qué se genera este efecto empático al introducir un elemento como la música en las prácticas bibliotecarias. Esta examinación debe estar mediada por el afecto y la complicidad de quien asume a los niños y niñas como sujetos conscientes y plenos, en constante formación y con una curiosidad ávida por ser estimulada. En consecuencia, lo que se espera es lo que enfatiza Guiso:

Recuperar el sujeto en movimiento para dar cuenta del movimiento de la realidad. Ello lleva a retomar la idea del desarrollo de un estilo ético/estético, capaz de acrecentar la sensibilidad y creatividad intelectual, construyendo sujetos potentes con capacidad de pensar, de ponerse al frente de la realidad. (Guiso, 2000, p. 3).

Esto no solo en la perspectiva de los sujetos de la investigación, sino también del sujeto que investiga.

Retomando aquí la experiencia del estudio de caso, tras una serie de actividades significativas a través del ALFIN y el aprovechamiento de los espacios y recursos de la biblioteca, se llevó a cabo el

grupo focal, siguiendo a Hamui y Varela, quienes lo consideran una técnica

particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera, cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural. (2012, p. 56)

Así, durante el grupo focal, se llevó a cabo una entrevista abierta en la que se indagó sobre las ideas que los niños y niñas tienen a cerca de la biblioteca en el pasado, el presente y el futuro. Estas ideas se recopilaban a través de respuestas habladas, escritas y dibujadas (iconografía). Se comprendió que el concepto de biblioteca no puede ser impuesto solamente por una visita a la biblioteca, sino que debe ser construido por cada niño a partir de las experiencias y la información que ha recibido a lo largo de su vida.

De este modo, se revisaron las respuestas recolectadas durante el grupo focal y se organizaron en dos categorías: “Emociones y Sentires” y “Realidad entorno”. Estas categorías se establecieron en relación con las ideas de los niños sobre la biblioteca que habitaron, con el objetivo de incluir la perspectiva de todos y todas las participantes de la investigación, así como el relato que nace de la visita y la vivencia en la biblioteca.

Posteriormente, se llevó a cabo la etapa de sistematización y análisis, durante la cual se describieron los datos de la experiencia y la información recogida. Esta etapa permitió realizar una lectura de la vivencia de los niños que visitaron la biblioteca a través de la gestión de su colegio, que buscaba abrir espacios para que los y las estudiantes tuvieran lugares de encuentro con la lectura, de promoción artística y cultura. A continuación, se presenta una breve descripción analítica del grupo focal, resultado del análisis de las rejillas de datos que condujeron a los hallazgos sobre los imaginarios de la biblioteca pública viva de este grupo representativo de niñas y niños usuarios.

El estudio de caso que concierne a esta investigación se desarrolló a partir de la observación realizada por la bibliotecaria que lideró la

investigación en la Biblioteca Carlos E Restrepo, centrada en las infancias, las instituciones que las atienden y las dinámicas que se presentan en la biblioteca. Se realizó un acercamiento inicial a una población específica, gracias a la articulación con el colegio Santo Steffano, y se organizó primero la jornada de afiliación institucional, luego las visitas guiadas a la biblioteca y, finalmente, se desarrolló el servicio de ALFIN “Club de Ciencia: Saberes Elementales Sobre la Naturaleza” con los niños que se acordó con las directivas.

En busca de las ideas sobre la biblioteca

Considerando este pequeño proceso semestral de articulación biblioteca-escuela, se delineó la problematización y la pregunta de investigación sobre las ideas que tienen los niños y niñas protagonistas del estudio de caso acerca de la biblioteca. Sin embargo, dado que, como se ha mencionado previamente, las significaciones imaginarias no se construyen de la noche a la mañana, el propósito de este estudio no es saber si los participantes han disfrutado de las visitas o si antes pensaban que la biblioteca era aburrida. El énfasis de investigación se centró en las ideas que los niños tienen sobre la biblioteca—si son ideas de una “Biblioteca Viva” o no—imaginándola en el pasado, el presente y el futuro. Como clausura especial, el día viernes 11 de noviembre de 2022, los quince niños fueron recibidos en el auditorio de la biblioteca, donde se organizó una mesa para dar el “Desayuno de palabra en la biblioteca”, el nombre dado a este espacio de encuentro de grupo focal. En esta última reunión, los 15 niños, las maestras acompañantes y la bibliotecaria se despidieron fraternalmente y se indagó sobre sus ideas acerca de la biblioteca. Además, tuvieron la oportunidad de hacer una última visita por los espacios bibliotecarios que más les gustaron, de una manera más libre y autónoma. Todo debía estar preparado, ya que solamente se contaba apenas con dos horas para hacer las tres actividades. Con el fin de que la experiencia fuera amena y atractiva, se pensó en un menú agradable de ci-ruelas rojas frescas, mantecada, café o aromática y sándwiches.

Los niños llegaron muy puntuales con un aire altivo, pues sabían que eran los protagonistas de una investigación y que por esto estaban citados a un desayuno especial en el que se les iba a entrevistar. A esta altura, ya saludaban al equipo bibliotecario con emotividad y familiaridad, manifestando que extrañaron asistir a la biblioteca y preguntando si se iba a cantar y sobre qué sería. Ante sus interrogativas, se les informó que debían ser muy organizados para aprovechar el tiempo, a lo cual todos se comprometieron a escuchar atentamente las instrucciones y, en general, cuando alguien hablara. En este punto, se dio inicio al grupo focal con una entrevista abierta, estructurada en tres momentos que giran en torno a las preguntas sobre el pasado, presente y futuro de la biblioteca.

¿Cómo imaginas la biblioteca del pasado?

Mientras se preparaban los sándwiches y bebidas, se planteó la primera pregunta. Se utilizó un pedazo de papel kraft extendido por toda la mesa y se compartieron marcadores y resaltadores de colores, junto con lápices y borradores. En seguida, se les indicó que cada uno podrá hacer uso del espacio en la sección de papel que tenía en frente. Se les pidió que escribieran su nombre, edad y curso. Los niños y niñas podían escribir la pregunta para orientarse o dibujar el símbolo representativo que habían definido para cada uno y que se había usado en sesiones pasadas.

La dinámica les motivó a escribir y a dibujar al respecto. Hablaban y comentaban algunas ideas como que “las bibliotecas eran de madera, para aprender y hacer tareas”. Saori, de 7 años, considera que en el pasado “todos venían a leer” y era un lugar divertido. Para Matías, de 9 años, en el pasado la biblioteca

era de madera y los libros estaban guardados en armarios de madera. La gente [iba], también niños. No había internet. Por eso la gente venía por información y también por un silencio que estaba. La gente se concentraba y era muy divertida.

En ambos casos, los niños consideran que la biblioteca en el pasado era un lugar divertido en donde se leía. La conciben como un lugar al cual

se acudía para aprender; incluso Matías, el niño más grande, dice que es “el lugar al que la gente iba por información”, una de las funciones principales de la biblioteca, lamentándose con caritas por no contar en el pasado con el servicio de internet. Él identifica la biblioteca del pasado como un espacio silencioso donde las personas podían concentrarse. Para David, de 9 años, la biblioteca en el pasado tenía “estantes grandes de madera, había bibliotecaria, no había wifi y no hablaban como ahora”. Gabriel, de 7 años, nos cuenta que la biblioteca en el pasado “era para pasar el tiempo”. Por su parte, José Manuel, de 8 años, nos cuenta que en el pasado la biblioteca era “una casa de madera viejita con libros viejitos, una casita librera”.

Similarmente, Paula, de 8 años, dice que la biblioteca en el pasado era de madera y no contaba con internet. Para Valery, de 7 años, la biblioteca era “muy bonita, para estar con la familia, para compartir”. Finalmente, para Julián, de 9 años, la biblioteca en el pasado era “un lugar hermoso, era de madera, era divertida, no había internet, los estantes eran de madera”.

Tras revisar las respuestas sobre la biblioteca del pasado, se hace evidente que las ideas y sensaciones de los niños mayores influyen en los más pequeños quienes copian casi de manera exacta lo que estos dicen. Es valioso observar cómo la biblioteca se entendía en el pasado como un lugar rústico de madera, donde, sobre todo, se podía estudiar y leer con tranquilidad, a pesar de no contar con internet, lo que parece ser motivo de lamento. En general, no se percibe como un lugar desagradable, sino un lugar de formación o de ocio, divertido, donde también estaban los niños. El momento de indagación sobre el pasado culminó con el desayuno sorpresa, muy esperado por los niños y niñas, quienes lo disfrutaron con entusiasmo, pidiendo más mantecada y especialmente embelesados con los sándwiches de jamón y queso enrollado en un pan hojaldrado calentito.

¿Cómo imaginas la biblioteca del presente?

En el segundo momento, cuando ya todos estaban con el estómago lleno y satisfecho, se les entregaron hojas a cada niño, marcadores de colores

y lápices. Se utilizó la misma metodología para preguntar a los niños: ¿Cómo imaginan las bibliotecas en el presente? ¿Cómo son en la actualidad? Dado que se repitió la dinámica, los niños respondieron de una vez en voz alta “¡Ya no hay estantes de madera!”, “¡Es divertida y se puede compartir con los amigos!”.

Para Matías, de 9 años, la biblioteca en “el presente tiene estantes, pero no son de madera, sino de hierro y los libros están en buen estado”. Matías se refiere al nombre de la biblioteca como “Carlos El Restrepo”. Para Juan David, de 9 años, la biblioteca “en el presente es más bonita, ya no es de madera, tiene tecnología y libros para investigar. También, computadores para buscar, televisores, sonido; es muy bonita, espaciosa”. Por su parte, Salomé y Valery, ambas de 7 años, presentaron las mismas respuestas, destacando que la biblioteca en el presente tiene “mucha diversión y cariños, y profesoras hermosas como la que tengo yo”. Para María Fernanda, la biblioteca en el presente “es divertida, podemos leer y jugar”. Para Samuel, de 7 años, la biblioteca en el presente es “para compartir con la familia, para poder más leer tranquilamente.” Gabriel, de 7 años, por su parte, dice que la biblioteca “me parece para relajarse”. Julián, de 9 años, nota que ahora en las bibliotecas “los estantes son de hierro, son modernas y tienen sillas modernas”. Mientras que, para Julián, de 8 años, en el presente la biblioteca es “aburrida y lo único que no es aburrido son los cómics, películas y libros de terror”.

Es claro que, para los niños, la biblioteca es un espacio divertido, que ha cambiado en cuanto a mobiliario y tecnología. Ellos reconocen la figura de la profesora bibliotecaria y, en general, se distinguen emociones afectivas positivas en estas manifestaciones. La biblioteca es un lugar tranquilo donde se puede jugar, leer, compartir con la familia, amigos y relajarse. Sin embargo, uno de los participantes consideró que la biblioteca es aburrida pese a que son llamativas las colecciones de comics, audiovisuales y en general el género de terror.

¿Cómo imaginas la biblioteca del futuro?

Para finalizar el grupo focal, se preguntó por la biblioteca futuro, ante lo cual los niños imaginaron diferentes opciones. Ninguno imaginó que

no existieran, sino que todos imaginaron versiones avanzadas y mejoradas, con opciones de todo tipo. Por ejemplo, para Julián, de 9 años, en la biblioteca del futuro hay “carros voladores, ya no hay cámaras, ya no habrá puertas”. Matías, de 9 años, la imagina “con computadores gamers o de empresario y canchas de fútbol”. Samuel, de 7 años, nos dice que la biblioteca del futuro dispondrá de “carros voladores, con canchas, computadores empresarios”. Del mismo modo, para Fernanda, de 7 años, la biblioteca en el futuro contará con libros, carros y casas voladoras. Para José Manuel, de 8 años, en la biblioteca del futuro “se entrará por abajo flotando”. Para Juan David, de 9 años, en la biblioteca del futuro (en su escrito confunde la palabra futuro con la palabra presente) “habría última tecnología, tendría piscina, sería muy muy grande, tendría atracciones para jugar, PES y gamers”.

Estas respuestas dejan en evidencia cómo los niños imaginan una biblioteca futura, con espacios e infraestructura relacionada con sus gustos, como que tenga canchas y carros voladores. Es interesante ver cómo los niños consideran que la biblioteca podría tener estos cambios y además ser un lugar abierto, sin puertas ni cámaras de seguridad. Por otro lado, algunos niños imaginaron una biblioteca similar a la que ya existe pero mejorada. Por ejemplo, Kamila, de 8 años, imagina que en la biblioteca del futuro “los libros son más grandes, más lindos y serán más lindos, serán en el futuro”. Para David, de 9 años, en la biblioteca del futuro “no hay madera, hay más piedra y más libros”. A Gabriel, de 7 años, le parece que la biblioteca en el futuro será “muy avanzada, con instrucciones y más espacio”. Para Valery, de 7 años, la biblioteca en el futuro es “divertida y podemos leer y jugar”; y para Saori, de 7 años, en el futuro la biblioteca contará con “más libros”.

Estas respuestas permiten concluir que los niños y las niñas imaginan que la biblioteca y los libros no desaparecerán en un futuro. Si bien se imaginan carros voladores y canchas en ellas, también imaginan que seguirán siendo un lugar divertido, con muchos más y mejores libros, espacios acogedores, juegos y tecnología.

La información y datos recogidos frente a las ideas de los niños y niñas participantes sobre la

biblioteca durante el grupo focal se organizaron en rejillas para facilitar su revisión y comparación. Este análisis se basó en las ideas principales encontradas en el trabajo iconográfico y escrito.

Resultados: Realidades y sentires que develan la biblioteca pública

Interpretación y hallazgos

Para ubicar las significaciones imaginarias de los niños y niñas sobre la biblioteca, se analizaron las ideas de los participantes a partir de dos categorías: “Emociones y sentires”, “Realidad Entorno”. Estas categorías fueron complementadas por la subcategoría “Anhelos”. Este enfoque permitió organizar sus respuestas de manera más efectiva, facilitando la identificación de las significaciones predominantes, que podrían alinearse con las significaciones imaginarias centrales, así como aquellas más individuales que pertenecen al imaginario radical.

De esta manera, se buscó categorizar el material obtenido de acuerdo con las ideas que los niños expresaron. La categoría “Emociones y Sentires” resultó útil para referir las ideas relacionadas con el sentir de los niños frente a la vivencia en la biblioteca, cómo se sienten o si les gusta estar allí. Esta categoría resulta mucho más subjetiva pues se refiere a las sensaciones. Por ello, las respuestas varían sustancialmente cuando se refieren a lo divertido que fue, es y será ir a la biblioteca; y cómo es “hermosa y fabulosa”, un lugar donde se “aprende” y se puede disfrutar del tiempo y compartir con los seres queridos.

Por otro lado, se propone la categoría de análisis “Realidad Entorno”, la cual es un poco más objetiva. En esta, se evidenció que los niños concuerdan en ideas que comparten en voz alta y no tienen problema en adoptarlas como propias, pues les resultan llamativas. Estas ideas incluyen que la biblioteca puede tener una cancha de fútbol, mejores tecnologías, servicios e infraestructura física; los niños y niñas reconocen la biblioteca como un espacio cómodo y útil que puede mejorar cada vez más.

A ambas categorías se suma la subcategoría “Anhelos”, formulada para identificar las ideas que tienen sobre el futuro, particularmente sobre

sus deseos, sueños y lo que les gustaría que fuera la biblioteca. A continuación, se comparten algunas de las ideas que más sobresalieron en el grupo focal, que serán tomadas como las significaciones imaginarias de los niños y las niñas sobre las bibliotecas de quienes participaron del presente estudio de caso.

Emociones y Sentires:

- La biblioteca fue, es y será un lugar divertido.
- La biblioteca es un lugar para pasar el tiempo libre, en tranquilidad.
- La biblioteca es un lugar para formarse.
- La biblioteca es un lugar afectivo con profesoras agradables.
- No es aburrida.

Anhelos:

- La biblioteca es un lugar para compartir con la familia y amigos.

Realidad Entorno:

- La biblioteca cuenta con una infraestructura importante que ha cambiado de acuerdo a los tiempos. Se moderniza, antes era en madera, ahora se usan otros materiales y mobiliario.
- Antes las bibliotecas no contaban con internet y esto era muy triste.
- La biblioteca es un lugar tranquilo y silencioso.

Anhelos:

- La biblioteca debe contar cada vez con mejores recursos tecnológicos, espacios de ocio y recreativos.
- Contará con más y mejores libros.

Luego de este análisis de la información, que finalmente permitió dilucidar las significaciones imaginarias de los niños y niñas, es claro que se puede decir mucho acerca de la “Biblioteca Viva”, a partir de las ideas sencillas y esclarecedoras que fueron revisadas.

Conclusiones

Como se planteó al inicio de este artículo, la investigación que dio lugar al presente estudio de caso se origina por la necesidad de develar las ideas, sentires y significaciones de los niños y las niñas

frente a la biblioteca. Esto permite poner a prueba el concepto de “Biblioteca Viva”, dando lugar al lenguaje sencillo y directo de los protagonistas de la investigación.

Al volver sobre la pregunta problema que orientó el recorrido investigativo —¿Cuáles son las significaciones imaginarias sociales sobre las “bibliotecas vivas” de niños y niñas de 7 a 9 años que participaron de los servicios y programas de la Biblioteca Pública Carlos E Restrepo de Bogotá?— se concluye que los imaginarios que los niños y niñas usuarios tienen sobre la biblioteca la definen como un espacio vivo que pueden disfrutar, construir y habitar. Esta concepción de la “Biblioteca Viva” se nutre de la experiencia personal de cada niño y niña, especialmente de aquellos que la utilizan de manera regular, aprovechando las salas, en particular la sala Infantil y la de Distrito Gráfico, así como las colecciones y recursos disponibles en estos espacios.

Esta concepción también se nutre de la experiencia en las actividades que lideran bibliotecarios y mediadores promotores de lectura expertos en infancias, cultura, artes y lectura. Estas actividades están diseñadas a partir de las conversaciones y espacios de participación que se promueven, como las Salas de ideas y los Grupos de Amigos de la Biblioteca–GAB. Asimismo, se incluyen los programas como la Hora del Cuento, la Huerta Bibliotecaria La Siempre Viva, el Laboratorio de teatro y el Club de lectores infantil, que buscan captar el sentir de los usuarios y sus ideas con relación a la programación, desarrollo de servicios e incluso soluciones para problemáticas sociales que se presentan en la biblioteca.

Así, considerando el camino andado para llegar a este punto, es evidente que la biblioteca es viva, porque permite que los sujetos se apropien, disfruten, lean, canten y hablen de ella. En el caso de los niños y las niñas, permite reconocer las realidades de la niñez vecina del territorio, facilitando que se atiendan las necesidades de formación, de acceso a la información y a la cultura en dichos contextos. Esto permite que se garanticen los derechos que todos los adultos deben propender ya de manera individual con los usuarios infantiles o ya de manera concertada con las instituciones que les atienden, como lo es el caso de la biblioteca.

En consecuencia, se puede decir que la biblioteca es un lugar vivo, agradable y adecuado para las infancias. La biblioteca se configura de esta manera, porque los bibliotecarios y profesionales de diferentes disciplinas que se encuentran en constante proceso de formación, se preocupan por promover este sentido en el espacio donde los niños reciben el servicio, permeando su experiencia por estas intenciones que finalmente se vuelven realidad en las planeaciones y ejecución de programas, actividades y servicios permanentes ofrecidos para los niños, las niñas y en general para toda la ciudadanía.

Entonces, partiendo de la idea de que la “Biblioteca viva” es una realidad, su significado se sustenta en un concepto colectivo establecido por el Estado a través de la Biblioteca Nacional y la Red Nacional de Bibliotecas Públicas durante más de una década. Este concepto ha sido aceptado por la comunidad a través de sus bibliotecas locales, integrándose en el tejido de significaciones comunes relacionadas con la cultura, el acceso a la información y a la educación. Además, ha sido validado por las comunidades de bibliotecarios y usuarios en el territorio nacional, especialmente en la ciudad de Bogotá.

Por consiguiente, en la Biblioteca Carlos E. Restrepo donde se entiende que las ideas de los niños y niñas participantes del estudio obedecen a vivencias auténticas, agradables, individuales, colectivas. Por ello, son experiencias sanas para su desarrollo psíquico y físico, las cuales dan lugar a la emergencia de significaciones de la biblioteca durante la infancia en sentido positivo. Estas significaciones, al ser colectivas, son inducidas por la sociedad instituida de la que hacen parte estos individuos. De acuerdo con Castoriadis:

La institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones imaginarias sociales, que podemos y debemos llamar mundo de significaciones... La sociedad instituye en cada momento un mundo como su mundo... La sociedad da existencia a un mundo de significaciones y ella misma es tan solo en referencia a ese mundo... Lo que mantiene unida a una sociedad es el mantenimiento conjunto de su mundo de significaciones. (Castoriadis, 2016, p. 557)

Las significaciones imaginarias reunidas en la categoría “Territorio Entorno”, plantean diferentes ideas, posturas y preocupaciones colectivas, que dan lugar a entender ese mundo de significaciones frente a las bibliotecas, el cual responde a esa vivencia colectiva, que no solamente se da por la visita a la Biblioteca Carlos E Restrepo, sino por las ideas generales que los niños traen de la biblioteca, aprendidas en sus hogares, colegios y dadas por las personas que les acompañan.

Es claro que para todos y todas es importante el tema de la infraestructura física. Todos imaginan en el presente, pasado y futuro, bibliotecas grandes, con espacios suficientes y mejores recursos bibliográficos, TIC's y mobiliario. Para los participantes, este debe cambiar de acuerdo con las épocas y avances tecnológicos. Del mismo modo, todos están de acuerdo en que la biblioteca es un espacio tranquilo, de concentración y estudio, que debe permanecer así, obedeciendo a la idea colectiva de que, si bien dista de la visión de la biblioteca como un espacio aburrido y lúgubre, da cuenta de la idea de una biblioteca para concentrarse, donde sigue primando su función educativa y formadora.

Con relación a la categoría de “Anhelos”, la cual se cruza con la de “Territorio-Entorno”, los deseos que los niños tienen frente a la biblioteca se hacen evidentes y contribuyen a la manera en cómo la significan y la manera en que la instituyen. Para ellos, es un anhelo contar con una biblioteca “con mejores recursos tecnológicos, espacios de ocio y recreativos, con más y mejores libros”. A pesar del avance tecnológico y de las ideas que los niños y niñas tienen para mejorar la biblioteca, con actividades recreativas y espacios como piscinas o canchas, los libros no dejarán de estar presentes, pues imaginan siempre que habrá más, mejores, más resistentes y en estanterías modernas.

Estas reflexiones sugieren que los niños son capaces de imaginar y crear su mundo, ejerciendo su individualidad y subjetividad, en la medida que construyen significado desde su propia experiencia y de la experiencia colectiva. En efecto, se ve cómo los niños y las niñas, son capaces de ser artífices de su propia realidad al imaginarla, nombrarla y así instituir la. Los niños son capaces de crear los lugares que habitan diariamente. Por ello, es

necesario que los adultos pongan toda la atención a estas dinámicas y se esfuercen por establecer las condiciones adecuadas para poderles acompañar y orientar para que puedan hacer el mejor uso del espacio y de los recursos que tienen a su favor a nivel social, tecnológico, formativo, económico, jurídico, cultural, ético, político, etc.

Francesco Tonucci (2010) resalta la importancia de enfocar todos nuestros esfuerzos sociales, institucionales y comunes hacia los niños y niñas. De este modo, argumenta el autor, podremos garantizar una sociedad adecuada para ellos, que proteja sus derechos. Desde este nivel, se puede buscar una comunidad justa para todos los ciudadanos y ciudadanas. Entender las ideas de los niños y las niñas debe ser una constante búsqueda que dé sentido al pensar-decir (*legein*) y hacer (*teukhein*) de la biblioteca. Allí, los y las bibliotecarias que cada día les acompañan deben cuidarlos con cariño, paciencia y atención, para que puedan construir la biblioteca a partir de una práctica consciente y respetuosa de la otredad y la diversidad.

Por su parte, en la segunda categoría de análisis presentada “Emociones y Sentires”, se buscó ese imaginario radical que obedece al “individuo social” y sus sensaciones interiores, emociones y sentimientos. Este imaginario se encuentra inmerso en el tejido de significaciones sociales que lo configuran al igual que a la sociedad en la que se encuentra. Los niños y las niñas, entendidas como sujetos de derechos, plenos de sus facultades e individualidad, son considerados “individuos sociales”. En consecuencia, siguiendo a Castoriadis y Tonucci, es indispensable escuchar y responder a sus sentires, necesidades y situaciones, de manera objetiva y responsable.

Al indagar por las significaciones imaginarias de los niños que visitaron la biblioteca, relacionadas con sus sentires y emociones, fue sorprendente ver cómo el afecto puede mediar el gusto por asistir a un lugar y el interés por aprovechar los recursos que están allí. Desde el primer momento, los niños y niñas que visitan la biblioteca, tanto del Colegio Santo Steffano como de las demás instituciones con que se articula, se sienten acogidos y respetados. Esto se debe al compromiso por escucharlos y atender sus requerimientos, dar lugar

a experiencias significativas y exitosas, que hagan que la vivencia en la biblioteca sea especial y deseable, invitándolos a seguir volviendo a compartir, aprender, leer, contar y cantar.

En relación con las significaciones imaginarias sociales relacionadas con las “Emociones y Sentires”, se encontró que para los niños la biblioteca fue, es y será un lugar “divertido”, donde se puede recibir formación y educación. Además, es un espacio que permite la creación y consolidación de vínculos afectivos con familiares, amigos y pares desde muy temprana edad. Se convierte en un lugar donde se puede cultivar el ocio y tiempo libre de una manera provechosa y tranquila, recibiendo atención de personas afectuosas, amables y empáticas que comparten información, enseñan cosas interesantes, escuchan, cuentan y cantan.

A partir de las significaciones sobre la biblioteca, podemos ver cómo se establece un concepto de biblioteca amable, donde pasan cosas agradables, creando un lugar al que se anhela volver. En la categoría “Emociones y sentires”, contrastada con la de “Anhelos”, se identifica un imaginario social muy especial que da cuenta de la importancia de la biblioteca en el lazo afectivo familiar, comunitario y social en el seno de la cultura que recibe al niño, “la biblioteca es un lugar para compartir con la familia y amigos”.

Los niños y las niñas habitan la biblioteca desde bebés, debido a lo cual desde pequeños están en un espacio donde el lenguaje tiene un lugar privilegiado y participan de actividades y programas donde “la música de lengua oral está ahí esperándolo para nombrarlo y acariciarlo verbalmente” (Cabrejo, 2020 p. 27). De este modo, el habitar la biblioteca toma un significado que se vincula a la formación y acompañamiento del individuo desde la infancia. Se convierte en un lugar que garantiza estos vínculos y dinámicas necesarias para que el individuo crezca y se desarrolle de manera saludable social, psíquica y físicamente. Además, promueve que desarrollen constantemente su “capacidad de conocer”, la cual, según Tonucci, lleva a motivar la investigación innata: “La facultad del lenguaje” que, de acuerdo con el profesor Cabrejo, permite al individuo “participar corporalmente en la construcción de sistemas de comunicación”

(2020, p. 40). Esto fortalece esa “frontera indómita” de la que nos habla Graciela Montes.

Por lo anterior, el anhelo de compartir en el espacio de la biblioteca por parte de los niños y las niñas que la visitan, con sus familiares, profesores, amigos y pares, tiene que ver precisamente con esta necesidad del individuo de sentirse acogido en su grupo social. Este grupo, además de componerse por la madre y la familia en primera medida, también involucra instituciones y personas adultas que deben ser capaces de acompañar a los niños y a las niñas.

En consecuencia, la biblioteca y el personal bibliotecario es crucial en esta labor que constituye a la biblioteca pública como un espacio para las infancias y para el desarrollo del individuo, a partir de programas y servicios que aviven el entusiasmo innato de las personas por el lenguaje, el conocimiento y el compartir social.

Considerado el recorrido hecho hasta aquí y el objetivo principal que motivó esta investigación, se puede concluir que las significaciones sociales de los niños que visitan la Biblioteca Pública Carlos E Restrepo concuerdan en que es un espacio dinámico, cambiante, divertido y útil, que parece estar vivo, de acuerdo a lo planteado por la [Biblioteca Nacional \(2010\)](#), ya que se trata de una biblioteca con recursos, con programación cultural y oferta de servicios activa, pero sobre todo reconocida y aprovechada por quienes la visitan.

De este modo, siguiendo con los objetivos específicos, se identificó que los niños comprenden la biblioteca en todos los tiempos como un lugar donde pueden compartir, aprender y mejorar. Además, imaginan que en un futuro hallan todas las opciones tecnológicas y recreativas; de este modo, está lejos de la imagen de la biblioteca aburrida, sitiada por el avance TIC y el pronóstico exagerado de la muerte del libro impreso y la lectura.

El análisis comparativo de datos permitió evidenciar que hay más diversidad en las respuestas relacionadas con la infraestructura y el espacio. Estas ideas estuvieron muy presentes en los niños, quienes imaginan una biblioteca que definitivamente va cambiando con el paso del tiempo. Por tanto, no es fantasía afirmar que los bibliotecarios deben estar comprometidos con mantener vivas

las ideas sobre la biblioteca. Esta responsabilidad debe estar guiada un compromiso para que la comunidad entera pueda comprender el porqué de su existencia y por qué se fortalece a medida que pasa el tiempo, pues las necesidades de acceso a la cultura, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y a la formación no cesan. Siempre va a existir la necesidad de contar con espacios de esparcimiento, aprendizaje autónomo, cohesión social. Dado que la BP CER, pese a sus cualidades y características que la hacen única, es un reflejo de los espacios bibliotecarios en la ciudad, se puede afirmar que en Bogotá, definitivamente las bibliotecas públicas son lugares vivos.

En coherencia con lo anterior, se recomienda seguir recogiendo y analizando las voces e ideas de las usuarias y usuarios, espacialmente de los cuidadores, de los niños, niñas y adolescentes. Para ello, es fundamental promover espacios de participación como los grupos focales, que se pueden desarrollar de manera consecutiva (mensual o semestral), al estilo de salas de ideas, mesas de trabajo, cartografías sociales, entre otros. Sin duda, estos espacios permiten que la comunidad se apropie de la biblioteca y sus recursos, comprenda su función y participe de la construcción de esta a través de sugerencias y recomendaciones que deben ser luz para los bibliotecarios. Más importante aún, contribuyen a generar una conciencia frente a lo que realmente representan estos espacios para una comunidad.

Para finalizar, no queda más que reiterar la invitación de seguir considerando la biblioteca pública, entendida como “Biblioteca Viva”, como objeto de investigación, pues esto permitirá continuar develando sus significaciones y fortaleciendo su misión en la sociedad, en respuesta a las exigencias de quienes son el presente del país:

Los niños y las niñas, entendiendo que, al considerar su bienestar, pensamos en el de toda la comunidad, ya que el lugar que sea adecuado para los niños y las niñas, lo es para cualquiera persona: Los niños garantizan una mirada integradora. Los niños son lo nuevo y garantizan innovación e imaginación. Los niños nos comprometen con los ideales y nos obligan a no deponer valores, a engrosarlos,

a hacer posible lo imposible en el terreno de la verdad, la igualdad, la libertad y la solidaridad. La incorporación de los niños al pensamiento y la acción constituye hoy una fuente invalorable para el porvenir de la democracia, y hoy, exactamente hoy son el paisaje de la nueva ciudadanía. (Tonucci, 2010, p. 240)

Referencias

- Álvarez-Zapata, D. (2005). “Biblioteca pública y currículo: algunas ideas para comprender las relaciones entre educación y proyecto bibliotecario”. *Revista Pez de plata, Bibliotecas Públicas a la Vanguardia*, 4, 1-13.
- Bustelo, E. (2012). *Notas Sobre Infancia y Teoría: Un Enfoque Latinoamericano*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Cabrejo, E. (2020). *Lengua Oral: Destino Individual y Social de las Niñas y los Niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabrejo, E. (2022, 20 de noviembre). “Construcción de los mundos –exterior y psicosocial de las niñas y los niños a través del lenguaje” [conferencia]. *10º Coloquio de Infancia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Cacino, L. (2011). “Aportes de la noción de imaginario social para el estudio de los movimientos sociales”. *Revista de la Universidad Bolivariana*. Vol. 10, No. 28, 69-83.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Ceballos, F. A. (2008). *El informe de investigación con estudio de casos*. Universidad Anáhuac Mayab. <http://www.javeriana.edu.co/magis>
- García, A. L., Contreras, C., Ramírez, C. M., Giraldo, C., Ramírez, D. F., Lancheros, E., Pinzón, G.,... Pinzón, V. (2012). *Giros de Palabras: Lectura y Escritura en BiblioRed*. Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá, BiblioRed.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Guiso, A. (2000). *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles*. Universidad de Costa Rica.

- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Editorial Siglo XXI.
- Hamui, A. & Varela, M. (2012). *La técnica de Grupos Focales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Heidegger, M. (1916). *Hölderlin y la Esencia de la Poesía. Publicado en Arte y Poesía*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana: Estudios Sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación*. Ediciones Comisión de Estudios de Posgrado Universidad Central de Venezuela.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica.
- Quiceno, H. (2016). Experiencia, Infancia y Cultura. *Revista Historia y Educación en Latinoamérica*. Vol. 15, No.2, julio – diciembre, 1-9.
- Red Nacional de Bibliotecas Públicas, RNBP. (2017). *Aquí se lee*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Rodríguez, G. (2011). *La biblioteca pública que queremos*. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Tonucci, F. (1999). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños y las niñas*. Editorial Graó
- Tonucci, F. (2010) *Cuando los niños dicen ¡Basta!*. Editorial Losada.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial, Barcelona, España.





La escucha analítica en el quehacer docente: estrategia para reducir el malestar escolar¹

Analytical Listening in Teaching Practice: A Strategy to Reduce School Discomfort

Mateo García Bedoya^{id ROR}², César Augusto Ramírez Giraldo^{id ROR}³

Para citar este artículo: García Bedoya, M., Ramírez Giraldo, C. A. (2024). La escucha analítica en el quehacer docente: estrategia para reducir el malestar escolar. *Infancias Imágenes*, 23(1), 38-49. <https://doi.org/10.14483/16579089.22098>

Recibido: 24 de abril de 2024

Aprobado: 07 de octubre de 2024

Resumen

El malestar escolar, abordado desde la perspectiva psicoanalítica, se presenta como una manifestación de las divisiones internas del sujeto. Este fenómeno afecta tanto a estudiantes como a docentes, generando tensiones que impactan el proceso educativo. El presente artículo explora cómo la conversación desde el enfoque psicoanalítico puede ayudar a revelar expresiones subjetivas de dicho malestar, permitiendo un análisis profundo de sus manifestaciones.

Jacques Lacan, en su *Seminario. Libro 17: El reverso del psicoanálisis* (1969), sostiene que el sujeto se constituye a través del discurso y el lenguaje, los cuales exponen inconscientemente su incompletud. Según Lacan, el sujeto "no sabe lo que dice" porque no conoce su propio ser, lo que deja entrever su malestar a través de formas como la violencia, la crítica, el desencanto o la rebeldía. Este enfoque permite captar las tensiones escolares y propone intervenir

mediante estrategias que reconozcan estas expresiones para mejorar el ambiente educativo.

Palabras clave: Malestar Escolar, Psicoanálisis, Conversación, Saber, Pulsión.

Abstract

From a psychoanalytic perspective, school discomfort is seen as a manifestation of the subject's internal divisions. This phenomenon affects both students and teachers, creating tensions that have a negative impact on the educational process. This article takes a psychoanalytic approach to explore how conversation can help uncover subjective expressions of discomfort, allowing for a deeper analysis of its manifestations.

Jacques Lacan, in his *Seminar XVII: The Other Side of Psychoanalysis* (2008), argues that the subject is formed through discourse and language, which unconsciously reveal their incompleteness. According

1 El artículo es producto de los resultados de la investigación realizada durante la maestría en investigación psicoanalítica realizada en la Universidad de Antioquia, dicha investigación comenzó el mes de enero del año 2019 y finalizó en diciembre del año 2020.

2 Magister en Investigación Psicoanalítica, Universidad de Antioquia. Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: mateo.garciabe@upb.edu.co.

3 Doctor en filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor titular, Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: cesar.ramirez@upb.edu.co.

to Lacan, the subject "does not know what they are saying" because they do not know their own being, thus exposing their discomfort through forms such as violence, criticism, disillusionment, or rebellion. This approach allows for a better understanding of

school tensions and proposes interventions through strategies that recognize these expressions to improve the educational environment.

Keywords: School Discomfort, Psychoanalysis, Conversation, Knowledge, Drive

Introducción

En el contexto educativo, el malestar escolar es un fenómeno complejo que afecta tanto a docentes como a estudiantes, generando tensiones y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva psicoanalítica, este malestar se presenta como una manifestación de las divisiones y demandas internas de los sujetos en falta. El presente artículo de investigación se enfoca en explorar el malestar escolar a partir de la conversación psicoanalítica, analizando las expresiones subjetivas de incomodidad y sus posibles relaciones con conceptos psicoanalíticos. A través de conversaciones con la comunidad educativa, se busca identificar las formas de nombrar el malestar, con el objetivo de comprenderlo en profundidad y proponer estrategias de intervención efectivas.

Lacan en el *Seminario. Libro 17: El reverso del psicoanálisis* (1969), considera que el sujeto nace en un discurso y se vincula a la institución a través de la palabra. Afirma Lacan que solo con el lenguaje el sujeto existe y, a partir de su uso, se narra inconscientemente las divisiones y la incompletud padecida, mostrando sin saberlo cómo entiende el malestar. Para Lacan: "El sujeto no sabe lo que dice, y por las mejores razones, porque no sabe lo que es" (1955, p. 367). Será precisamente la voz de ese sujeto la que se puede escuchar en la experiencia de trabajo en instituciones educativas y la que permitió percibir la cuestión del malestar, caracterizado como violencia, crítica, desencanto, pereza, sueño, silencio, inconformismo, rebeldía, entre otros.

Metodología

Las conversaciones que a continuación se presentan han sido tratadas con un enfoque analítico desde la llamada: *conversación psicoanalítica*. Se trata de un proceso conversacional que se lleva a

cabo de manera aparentemente natural. Para Brito (2004), en el texto titulado *El método de investigación psicoanalítico y el proceso conversacional en la investigación social cualitativa*, la conversación se da de manera normal y cotidiana. A lo largo de esta, se parte de la ignorancia del saber para arribar a la creación y a la invención. Es un espacio donde confluye la improvisación puesto que no se busca seguir ninguna entrevista realizada previamente sino dar lugar a lo nuevo que dice el sujeto.

Para Miller (2010), la conversación es lo que se instala en el lugar del nombre del padre, es decir, aparece donde se ubica el saber acumulado, la erudición científica que no permite decir nada; es un laboratorio de investigación que parte de la improvisación. No tiene un programa establecido o preguntas estructuradas, simplemente se entabla un diálogo, del cual se espera que emerja lo nuevo. De manera similar, Laurent (2000), en su texto *Lo imposible de enseñar*, considera que en la conversación hay que huir de lo ya sabido. Se busca hallar algo nuevo mediante un diálogo cotidiano. La conversación como método investigativo resulta apropiada en tiempos en el que el Otro no existe.

Finalmente, es preciso que en los diálogos se encarne la virtud de la precisión ante el detalle, como lo expone Miller (1992), en el texto *Clase inaugural del centro Descartes*, la virtud de las ideas claras y distintas —similar al método cartesiano— debido a que ante la duda busca dar certezas. Si bien lo preciso es concerniente al método matemático, la novedad introducida es la de considerarla como una máxima de la investigación analítica, entendida como la capacidad de ver más allá de lo obvio. En palabras de Miller (1992): "Propondría, entonces, como virtud máxima de la investigación analítica, en la enseñanza y práctica del psicoanálisis, la precisión" (p. 142). Esta precisión es entendida como la capacidad de luchar contra la vaguedad

—*lo flou*— Lo importante no es encariñarse con ella, sino luchar en su contra, intentando encontrar con precisión los detalles más pertinentes en las conversaciones, para luego cernir y poder atrapar de mejor manera el fenómeno encontrado.

A continuación, se presentan algunos extractos de las conversaciones obtenidas con la comunidad educativa. En estas, desde sus posibilidades lingüísticas, se narra el malestar que circunda la escuela. Posteriormente, se realiza un análisis de lo dicho desde el psicoanálisis, cuyo propósito es entender, mitigar y proponer alguna salida a lo estructural del malestar.

“A mí no me escuchan”

El primer elemento que aflora en medio de las conversaciones sostenidas con la comunidad educativa sobre el malestar es la expresión: “A mí no me escuchan” (Conversación 1, comunicación personal, octubre 14 del 2020). Esta pone de manifiesto la forma de entender la incomodidad subjetiva frente a la escuela. Desde el punto de vista psicoanalítico, la expresión tiene un valor de significado fundamental, pues evidencia que, entre estudiantes y docentes, existe un malestar que se origina en la falta de escucha.

Un estudiante manifiesta sobre la escucha lo siguiente: “Yo creo que la razón por la que no nos escuchan es que no creen que nosotros tengamos opiniones válidas; nos ven como irrelevantes” (Conversación 2, Comunicación personal, octubre 14 del 2020). Esta declaración implica que los docentes y directivos escuchan a los estudiantes desde el saber puesto en el lugar de comando. Cuando se escucha desde este lugar, emerge el malestar. Este tipo de interacción implica una carencia de escucha, ya que quien habla siente no ser escuchado. El psicoanálisis propone escuchar desde un lugar distinto al del puesto de comando. Sugiere una escucha que provenga de un lugar de encuentro, que propicie la creación y la sublimación, facilitando el deseo.

En el texto titulado *Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico* (1980), Freud discute dos aspectos que deben llamar la atención respecto a la escucha: la escucha del paciente y el encuentro afectivo con él. Para Freud, la escucha implica una

atención flotante que fomenta la escucha atenta. En este tipo de escucha, no se busca percibir solo lo que se quiera escuchar; por el contrario, se entiende como una escucha libre, donde circula la palabra sin ataduras, sin contradicciones, juicios o impedimentos.

En este sentido, el docente está en la obligación de aprender a escuchar analíticamente. Esto implica dejar de lado la escucha que tiene el propósito de dar indicaciones y/o directrices, y adoptar una escucha activa que busque comprender los conflictos de los estudiantes: “No se debe olvidar que las más de las veces uno tiene que escuchar cosas cuyo significado sólo con posterioridad discernirá” (Freud, 1980, p. 112).

Uno de los docentes expresa: “Qué pereza llegar al aula a hablar de un tema y sentir que ellos [los estudiantes] no quieren escuchar” (Conversación 5, Comunicación personal, noviembre 11 del 2020). Esta afirmación abre el debate en torno a lo que esperan los docentes de los estudiantes. Tres Borja (2014) señala que, si el profesorado pudiera reevaluar sus propios conflictos psíquicos, acompañado de un recuerdo más vívido de su infancia, podría adoptar un papel diferente en la educación y, por ende, ser más escuchado.

Esto sugiere que, si un docente, en lugar de transmitir entusiasmo por el saber, se enfoca en transmitir un conocimiento que no tenga en cuenta al estudiante, no puede esperar ser escuchado. La escucha surge como resultado de la transmisión de un saber alegre. En consecuencia, hay mayor escucha cuando el educador se presenta como un narrador que no solo comparte información, sino que también expone su propia existencia y experiencia de vida, la cual: “deja huella y toca algo de cada subjetividad pues permite reflexionar” (Tres Borja, 2014, p. 60).

Se puede pensar que hay una íntima relación entre la escucha y la disminución del malestar: el descontento prolifera cuando no hay escucha. Resalta entonces que la escuela, como centro de la convivencia y del diálogo, no posibilita en ocasiones momentos de escucha. Por el contrario, impone sus propias maneras y metodologías, entre las que prima el llamado a los padres —de quienes se espera acciones estrictas frente al comportamiento

de sus hijos—, o en otros casos, la escuela utiliza la citación a coordinación o a rectoría como mecanismo para mediar el malestar. Sobre esto, uno de los estudiantes menciona: “En años pasados tenía muchos problemas en el colegio. Mantenían llamando a mis papás. Me molestaba que las cosas no las hablaban con uno, sino directamente con los papás” (Conversación 1, comunicación personal, octubre 14 del 2020).

Lo anterior implica que a los estudiantes en ocasiones no se les trata como sujetos en condiciones de responder por lo que dice o hacen. Por lo tanto, es posible afirmar que la escuela no considera a sus estudiantes como sujetos de la palabra, sino como objetos, recipientes que deben ser llenados de información y evaluados. Para [Tres Borja \(2014\)](#), el aprendizaje solo se da cuando el enseñante también aprenda, siendo necesario que en este ejercicio de la enseñanza se instaure un vínculo de afecto que haga sentir al estudiante como un sujeto y no simplemente como un objeto. La escucha mutua no se logra fácilmente en el aula. Los estudiantes suelen sentir que son objetos a disposición de la escuela, debido a que, entre otras cosas, el docente se considera a sí mismo como el poseedor del saber, dejando relegado al estudiante a la posición de un objeto que está a merced del “cuidador”. Sin embargo, actualmente queda claro que el sujeto estudiantil, en cuanto sujeto, quiere ser escuchado y hará lo necesario para conseguirlo.

Son las aulas de hoy en día, donde nada se cuestiona, donde se borran las diferencias, pues no hay sujetos, sino objetos o máquinas en adiestramiento. Pero donde sí hay revueltas, sí hay disturbios y donde el profesorado se ve desbordado ante tal descontrol y falta de motivación. ([Tres Borja, 2014, p. 59](#))

La razón que emerge en los diálogos sobre la falta de escucha se relaciona con la percepción de que los estudiantes son carentes y enfrentan numerosos problemas. Para algunos docentes, la falta de atención en clase, la indisciplina, “joder todo el tiempo”, y, en general, el comportamiento disruptivo se interpretan como una falta de preparación por parte del estudiante para tomar decisiones

sobre sí mismo. Esto implica una concepción del alumno como un ser infantil, incapacitado para tomar posturas y para decidir por su cuenta.

Por otro lado, un docente expresa lo siguiente:

Siento inconformidad al tener que dar clase a quien no quiere aprender lo que le estoy enseñando, a veces siento que es una pérdida de tiempo, dar clases a quien no le interesa lo que yo le voy a decir, sino que está ahí porque le toca, porque está obligado por los padres, sin querer seguir el currículo. (Conversación 4, comunicación personal, noviembre 11 del 2020)

Para la escuela, lo que escapa de control y genera problemas se comprende como malestar. En contraste, el psicoanálisis interpreta estas transgresiones como maneras de gozar, entendiendo que son irrupciones al modelo idealizado de la escuela. Se espera que esta sea un lugar donde priman la armonía, la disciplina y el orden, pero se los docentes se enfrentan con una realidad distinta: una realidad liderada por sujetos divididos, que se encuentran en contra de todo ideal. Sin embargo, el malestar, como fenómeno estructural, afecta tanto a docentes como a estudiantes. Para enfrentar esta situación, la escuela recurre al discurso auxiliador del padre de familia, coordinación, psicología, policía, o de quienes insten en la obligatoriedad del cumplimiento del manual de convivencia y de las normas de conducta, creyendo que así puede mitigar el descontento con la institución.

Por su parte, el psicoanálisis se origina en la escucha atenta. Inicialmente, fue concebido como una disciplina que proveía una cura mediante el habla. En el psicoanálisis, se entiende que el sujeto es un ser incapaz de adaptarse, ineficiente y que no puede calificarse así mismo. Por ello, procura generar condiciones para que el hablante acceda a un saber sobre sí mismo. Este saber debe ser propio y adquirido a partir de “tareas, compromisos o responsabilidades”. Para Miller, la práctica psicoanalítica “aborda la especie humana como hablante, según el uno por uno” (2005, p. 251). Con ello, busca que el sujeto logre adaptarse a la institucionalidad, sublimando su pulsión en función del saber, del arte, de la investigación y de la cultura.

“Hay tanto por hacer”

Los docentes y los estudiantes también relacionaron el malestar con la idea de “ambiente pesado”. Este sentimiento surge de la presión por rendir, la asignación de tareas y responsabilidades, así como de la necesidad de ser corregidos y organizados conforme a las exigencias institucionales. Este ambiente negativo se percibe como un sinónimo de malestar.

El psicoanálisis ubica la génesis de esta situación en el intento de la cultura por regular la pulsión. Se debe recordar que el sujeto busca incesantemente la satisfacción pulsional y percibe como frustración o malestar toda regulación o normativa proveniente de la cultura. Un estudiante plantea un ejemplo claro de esto: “Los papás y los profes joden por todo, como que todo lo que se hace está mal para ellos” (Conversación 2, Comunicación personal, Octubre 14 del 2020). El malestar tiende a generalizarse y trasciende los confines de la escuela: “No veía la hora de terminar de estudiar. Aparte, uno llegaba a estudiar y era el mal ambiente. Los profesores encima de uno y, al ellos notificarle todo a los papás, el ambiente seguía en la casa” (Conversación 2, Comunicación personal, Octubre 14 del 2020). Esto implica que la regulación sin importar su proveniencia se percibirá como molestia, puesto que el sujeto, incluido en la escuela, lo único que quiere y espera es gozar.

Freud, en el texto *El malestar en la cultura* (1979), considera que las acciones humanas tiene como meta el alcance del placer. a pesar de que hay placeres que no pueden alcanzarse porque atentan contra la cultura queda como única opción su aplazamiento, es decir, en el sujeto prevalece la intención de obtener placer. Para Flores (2008), “el ser humano nunca deja de aspirar hacia lo extraordinario, lo irrepetible o al placer, aun cuando durante su vida cotidiana advenga más el displacer que el placer. Ante esta situación aparece el placer como un anhelo continuo” (p. 12). A pesar de que se aspira al placer continuo, todos los lugares en la escuela buscan la prohibición o regulación del sujeto. Así, se difunde entre los estudiantes la idea de que los únicos espacios para el “placer” son los descansos. Estos se vuelven espacios en donde los estudiantes “disfrutan”, en contraste con las aulas,

que suelen percibirse como lugares de aburrimiento, molestia, pereza y sueño. Todos los espacios en la escuela, incluido el descanso, se caracterizan por la presencia habitual de un profesor cuya función es observar y limitar el disfrute.

En consonancia con la idea anterior y de acuerdo con las conversaciones obtenidas, se puede pensar que el aula es el lugar contrario al placer, un espacio la prohibición y regulación. Esta concepción del aula difiere de lo planteado por Flores (2008), quien considera que durante la infancia se valora y privilegia el disfrute y el goce: “El placer, la risa o la amistad se colocan por encima de cualquier otro interés” (p. 13).

Freud señala que, ante la prohibición del placer, es necesario que algo sostenga a la sociedad, un principio distinto al del placer. Así, escribe su obra *Más allá del principio del placer* (1979), en la cual aborda aquello que se encuentra más allá del sujeto, que lo lanza hacia el no-límite. De acuerdo con Flores (2008), “ese más allá que alcanza nuestro placer, Lacan lo definió como goce” (p. 22), considerando que es cercano al placer, pero que va más allá de él. Lacan utiliza este concepto para introducir el problema de la satisfacción, articulando el concepto del placer freudiano. Así, plantea que en la escuela se evidencia que cuando el cuerpo busca gozar no suele aparecer el límite. Para Flores: “en la actualidad parece prevalecer una tendencia al goce reconocible no sólo en las adicciones, sino también en la violencia” (Flores, 2008, p. 23)

El concepto de goce es retomado por Lacan en su *Seminario. Libro 20: Aun* (1972-1973). Desde un punto de vista jurídico, señala que solo se goza de un bien, definiendo el goce como lo diferente a lo útil: “El goce es lo que no sirve para nada” (p. 11). No obstante, Lacan considera que el superyó obliga a gozar, puesto que implica un imperativo de goce.

Es decir, mientras el sujeto desea gozar de lo que hace, los estudiantes refieren que el mal-ambiente, el malestar se ve agudizado por la cantidad de quehaceres impuestos por la escuela. Se trata de un freno al imperativo de goce. Al sujeto le interesa su satisfacción —hacer lo que disfruta— pero cuando aparecen actividades que regulan

y ameritan esfuerzo, concentración y disciplina emerge malestar ante la obligatoriedad de actividades que son entendidas como un freno a las posibilidades de gozar. Sobre esta tensión, otro estudiante expresa: “Siempre me ha molestado que el colegio obliga a hacer cosas que a uno le deberían de nacer” (Conversación 2, Comunicación personal, octubre 14 del 2020).

Cuando las instituciones se expresan desde su lugar de comando, parten de unos presupuestos sobre lo que es fundamental para el sujeto. Por ello, imponen un saber que en ocasiones escapa al interés propio, considerando que del deseo se debe regular, prohibir o potencializar, de acuerdo con sus intereses. El tradicionalismo disciplinario de cada institución agrava el malestar entre los estudiante, pues, al ocupar el lugar del saber, controla toda posibilidad de deseo al considerarlo peligroso.

Lo expuesto hasta ahora abre la posibilidad de un nuevo apartado que con frecuencia apareció en las conversaciones: la idea de “Otra vez lo mismo”.

“Otra vez lo mismo”

En las conversaciones analizadas, *la repetición* apareció con frecuencia, en expresiones como: “Otra vez lo mismo”, “Hay estudiantes insoportables, uno [el profesor] les dice una y mil veces que no hagan ciertas cosas, pero ellos insisten” (Conversación 4, comunicación personal, noviembre 11 del 2020).

En su búsqueda por un principio diferente al placer, Freud (1979) introduce la noción de *compulsión de la repetición*, con la cual considera que, a lo largo de sus vidas, los sujetos tienden a repetir algo, incluso cuando lo aborrecen. En la palabras de Freud: “Si en el caso examinado ese esfuerzo repitió en el juego una impresión desagradable, ello se debió únicamente a que la repetición iba conectada a una ganancia de placer de otra índole, pero directa” (1979, p. 16). [Cordié \(2003\)](#), por su parte, resalta una relación existente entre el goce y la repetición: “El goce es aquello que busca el sujeto más allá de los objetos codiciados, en conductas repetitivas; puede ser tanto el sufrimiento como la muerte” (p. 206).

Ante la poca capacidad de escucha, la inflexibilidad, exigencia, reglas institucionales y las actividades por realizar, se intensifican los deseos transgresores de los estudiantes, quienes buscan ser reconocidos a través de diversos actos. Esto profundiza la indisciplina escolar, que se convierte en un intento de ser escuchados. Para uno de los estudiantes, “se va a la indisciplina porque con el dialogo no se llega a nada, entonces se empieza con las acciones, a no hacer nada en clase, a gritar, a amenazar y esas cosas” (Conversación 1, comunicación personal, octubre 14 del 2020). Otro estudiante indica: “Uno es testigo de compañeros viciosos. También lo hacen en el colegio. No hacen caso, de fiesta en fiesta. Hasta algunos entran en bandas del barrio y ponen en riesgo su vida, es como si no les importara morir” (Conversación 2, comunicación personal, octubre 14 del 2020).

Según el psicoanálisis, estos actos transgresores son estrategias para hacerse notar, para ser reconocido y nombrado. El sujeto entonces tiene la intención de buscar la satisfacción desde el reconocimiento, por lo que la indisciplina implica la búsqueda de cierto goce inconsciente. Se trata de un intento de satisfacción pulsional que parece anular la posibilidad de vínculo social. En consecuencia, se afirma que al sujeto solo le interesa disminuir su malestar estructural al punto que se está dispuesto a morir con tal de gozar. En la escuela, aparece la pulsión, entendida como una fuerza, un empuje que lleva hacia la satisfacción apareciendo conductas violentas, rebeldía, anorexias, etc.

Para [Miller \(2008\)](#), estas situaciones son patologías del acto y se ven incrementadas en la escuela, porque los sujetos buscan huir del aburrimiento, la pereza y el malestar, anhelando obtener otro tipo de goce. La excesiva regulación y prohibición en la cultura se vuelven factores agravantes de este fenómeno. Miller recurre a la historia de los estudiantes para ejemplificar esto. Considera que las fiestas estudiantiles siempre han estado presentes en la educación formal. Para Miller, surgen precisamente porque los estudiantes se aburren y deben encontrar nuevas formas de goce ritualizado para completar su vida.

La escuela tienen un impacto negativo en la formación de los estudiantes cuando, al servicio de la cultura, busca castrar las posibilidades de gozar en la escuela y no considera los motivos de malestar y las necesidades de satisfacción que esta puede generar. En palabras de [Miller \(2005\)](#), “el malestar en la cultura, es en cierto sentido un manifiesto contra las morales de la castración de goce, las éticas de renuncia pulsional” (p. 83). A pesar de esto, la cultura no podría subsistir sin la regulación: para que exista el hecho cultural, se debe tolerar ciertas cuotas de malestar, aunque debe ser tarea del psicoanálisis y de la educación proporcionar herramientas que permitan crear ambientes sublimatorios de la pulsión.

En las conversaciones realizadas, uno de los aspectos que se menciona sobre la pulsión es lo reiterativo. Tanto estudiantes como docentes describen unos comportamientos, como la indisciplina, los gritos, el juego pesado, el sueño, entre otros: “Hubo un punto que al ser tan repetitivo llamaban a los papás por cualquier cosa. Eso fue como una estrategia que implantó el colegio para mantenernos atentos” (Conversación 2, comunicación personal, octubre 14 del 2020).

La pulsión, como fuerza constante e inagotable, se encuentra en una búsqueda incesante de satisfacción. Para Freud, repetir un placer ya vivenciado produce nuevos sentimientos de satisfacción al recordar un placer familiar. Lo reiterativo es expresado por [Berenstein \(2002\)](#) de la siguiente manera: “Lo que comienza siendo el simple movimiento rítmico de la succión ejercitado durante la alimentación se transforma en una repetición automática independiente de toda conexión con la necesidad, en un goce de la pulsión oral” (p. 47).

No obstante, se pudo determinar que la escuela no conoce el concepto de la pulsión, al punto de que cualquier cosa que se escape del orden y de las normativas institucionales es rechazada. Contra esto, se activan mecanismos como: llamado a padres de familia, citación a coordinación, llamado al discurso policiaco o, en algunos casos, la medicación. En este sentido, aquello que desborda las reglas institucionales es percibido como un peligro o como una amenaza, debido a que es de difícil control y dominio, por lo tanto, cuando aparece la

pulsión, la institucionalidad se ve excedida al no comprender completamente como frenar el deseo de satisfacción.

Por último, se pone de manifiesto una actitud transgresora por parte de los estudiantes, la cual es incomprendida por docentes y administrativos. El psicoanálisis, sin embargo, ofrece una posible explicación, aludiendo a que se refiere a un intento de goce del sujeto. Esta situación tiende a repetirse numerosas veces y la escuela, cada vez con mayor frecuencia, busca solucionarla remitiéndose a discursos científicos o médicos, y culminando en la medicación como respuesta en algunos casos.

“Que pereza saber eso... Que aburrimiento estudiar”

Otra categoría emergente para describir el malestar se encuentra en expresiones como “qué pereza saber esto” o “qué aburrido estudiar”, que surgieron en las conversaciones realizadas. Estas frases reflejan un conflicto del sujeto frente aquello que llama el saber escolar, [Filloux \(2000\)](#) cree que el saber pedagógico es entendido como la compilación de los conocimientos que deben ser adquiridos, considera incluso que la imposición de dicho saber genera aburrimiento.

Uno de los docentes participantes expresa: “El colegio es el lugar del conocimiento, lo importante es dar al otro las herramientas para que transforme su vida” (Conversación 4, comunicación personal, noviembre 11 del 2020). Sin embargo, el saber no es lo más importante para los estudiantes, no se priorizan los conocimientos. Para ellos, “lo más importante en la escuela es compartir con los compañeros” (Conversación 1, comunicación personal, octubre 14 del 2020).

A partir de lo anterior, es válido afirmar que el conocimiento impartido en la escuela no responde al anhelo del estudiante; más bien, al ser una exigencia institucional, se convierte en una fuente de pereza y aburrimiento. Esta situación se ha intensificado en el contexto de la educación virtual causada por la pandemia, específicamente cuando se exige distanciamiento social, pues se viola el principio fundamental de la escuela en cuanto que “lo más importante en el colegio es el acto de socializar, estar con amigos, con los profesores,

con todos". Por lo anterior, se puede afirmar que la virtualidad educativa ha sido generadora de grandes cuotas de malestar dado que implica mayor esmero por saber precisamente sobre lo que menos se quiere saber, es decir, sobre saberes culturales, creando lejanía sobre el saber de la existencia.

La investigadora [Antón \(2012\)](#) considera el aburrimiento como sinónimo de malestar, incluso plantea que se trata de una expresión frecuente en la contemporaneidad, la cual parece contraria al ideal de satisfacción presente en el sujeto. Se ha llegado a creer que la capacidad de asombro y la investigación sexual infantil previenen contra el aburrimiento, precisamente porque alienta e impulsa el interés del saber propio. No obstante, el aburrimiento llega y se impone cuando aparece el "no todo se puede" institucional.

Desde el psicoanálisis, es posible intuir que expresiones como "qué pereza esto" o "estoy aburrido" son un llamado a la presencia del Otro (maestros o padres de familia). De estos, se espera apoyo, aliento en el deseo, y espacios propicios de descubrimiento subjetivo. Sin embargo, para los estudiantes, los docentes y los adultos en la escuela solo están interesados en impartir un saber desde la imposición.

Jacques Lacan analiza la cuestión del aburrimiento en *Las formaciones del inconsciente* (1957). En este capítulo de libro, el autor plantea que el aburrimiento es algo que llega y se instala en el sujeto tal como cuando se quiere "otra cosa". Asimismo, en su clase titulada *La metáfora paterna*, dice: "Bien se puede comer m... pero no siempre la misma. Todo esto es una especie de coartada, de coartadas formuladas, ya simbolizadas, de esto que es esta relación esencial con "otra cosa". (p. 182)

El concepto "otra cosa" da pie para analizar el deseo, cuestión que es profundizada por [Lacan \(1957\)](#) y [Antón \(2012\)](#). Estos autores consideran que el término "otra cosa" se encuentra sostenido por el deseo: "El aburrimiento es lo que mantiene el deseo... de otra cosa, por esto, desde que el hombre llega a alguna parte, espera algo, un mundo mejor, un mundo futuro" ([Antón, 2012, p. 105](#)). En este sentido, solo se podría esperar algo más cuando aparezca el aburrimiento o el fastidio. Por ende, hay un aspecto del aburrimiento o

del malestar que permite la creación, el deseo y la búsqueda de algo mejor, el aburrimiento emerge como un nuevo motor de búsqueda.

El aburrimiento también es analizado por [Miller \(2008\)](#), quien considera que para obtener buenos resultados se necesita un poco de lo nuevo, de lo otro y de la diversidad. Si esto no se presenta, aparece el aburrimiento y el odio entre semejantes. Por su parte, es notorio que en la escuela se busca la homogeneidad, se busca lo igual, la similitud, anulándose lo otro al considerarse peligroso. No obstante, la escuela en el ideal debería de ser el lugar de lo no-semejante, es decir, de lo extranjero, donde se enriquezca la discusión partiendo de la contradicción, favoreciendo así el enriquecimiento del saber.

Por lo tanto, el aburrimiento podría pensarse desde dos ópticas. Por un lado, como una expresión que refleja molestia, tratándose de una sensación de insatisfacción que surge ante la imposición del saber y que está en contravía de la investigación sexual infantil. Por otro lado, el aburrimiento puede conectarse con el deseo, el cual permite "otra cosa", o sea, habilita al sujeto en cuanto deseante, situación que le permite preguntarse y desear saber más.

En relación con el aburrimiento, un docente expresa:

Siento que la escuela es una guardería para niños y jóvenes, es un espacio en el que los papas depositan a sus hijos para entretenerlos hasta que lleguen la universidad, no comprendo si se forma en humanidad, en el ser personas, para que se les llena de contenido, es simplemente transmitirles información sin sentido que olvidaran pronto y todo para que sean parte del sistema, ellos (los estudiantes) no ven la hora de irse luego de 14 años de estudio. (Conversación 5, comunicación personal, noviembre 11 del 2020)

Este fenómeno también se debe a la imposición del saber por parte de la escuela, lo cual genera malestar, aburrimiento e incomodidad, debido a que el sujeto percibe que está obligado a apropiarse de un discurso o de un conocimiento que le es ajeno y que lo aleja de su satisfacción. Para

Martínez (2009), la educación se preocupa más por el saber expuesto que por la existencia misma, mientras que para el psicoanálisis la educación debe de tener su preocupación en el mundo interno del sujeto: “La educación (que se enfoca en “preparar” a grupos para el mundo externo) y el psicoanálisis (que se enfoca en propiciar en individuos el conocimiento de su mundo interno) se sitúan en direcciones opuestas e incluso irreductibles” (p. 137).

El estudiante siente desidia por el conocimiento impartido en la escuela, al considerar que no corresponde a sus intereses. Lo percibe entonces como agresivo, impuesto y anquilosado. Menciona un estudiante:

Para mí, el colegio en muchas cosas es un limitante, desde el área académica hasta el área como persona, porque uno quiere desarrollar sus propios pensamientos o tener su propia filosofía, por así decirlo. Lo que hacen desde el colegio es rechazar todo esto e implementar lo que ellos quieren. (Conversación 3, comunicación personal, octubre 14 del 2020)

De acuerdo con lo anterior, la escuela tradicional aparece como limitante para la subjetividad, ya que, al ser propietaria de un saber fijo, absoluto, evaluable y estereotipado, castra las posibilidades del saber propio, implantando un saber desde mecanismos como el castigo, la evaluación, la prohibición, entre otros.

En *El concepto de escuela*, Miller (2008) considera que en la antigüedad esa institución no era aburrida. No había malestar, porque “la gente se acercaba a tal o cual profesor porque gustaba de su manera de decir las cosas... La gente seguía las Escuelas porque se divertía escuchando al profesor.” (Miller, 2008). El malestar, la pereza, el aburrimiento aparecen con el modo de transmisión del saber universitario producido por la obligatoriedad del saber: “En el régimen universitario se repite. Es un régimen construido sobre cierta continuidad tradicional que no acepta fácilmente una innovación.” (Miller, 2008). Además, apunta Miller que el saber escolar es expuesto, artificial y no supuesto como el saber del analista.

En consecuencia, aparecen dos formas de saber: el expuesto por la escuela y el supuesto planteado por el psicoanálisis. En el primero, radica la mayor dificultad en la escuela puesto que no forma en la libertad sino en la rigurosidad memorística. Se trata de un saber que es poseído y acumulado. El segundo es un saber supuesto, que no se tiene.

“La solución es la medicación”

A modo de conclusión y ante el malestar emergente, se ponen en marcha algunos mecanismos por parte de quienes tienen por objetivo “educar”. Este concepto viene de la etimología latina *ex duce-re* que indica la acción de sacar, guiar, conducir al otro para que salga de su propia ignorancia. Desde esta óptica, el individuo que acude al acto pedagógico es ignorante, no sabe, y es función del docente completarlo. Por esto, se puede determinar que la pedagogía pretende monopolizar el saber y regular lo desconocido del sujeto. Se habla de pretensión, considerando que, para Freud, educar es un ejercicio imposible. Sin embargo, la educación, aliada con el discurso de la ciencia y emparentada con lo que Miller (2005) llamo como *la clínica del medicamento*, busca implantar en las escuelas mecanismos o formas que logren controlar “lo incontrolable”, es decir, la pulsión. Para ello, la psiquiatría utiliza la medicación como mecanismo efectivo de control o de aplacamiento del empuje pulsional.

Cuando en la escuela surge lo “incontrolable”, se activan rutas para aplacar ciertas conductas, entre las que se encuentran: observación en el historial académico, envío a coordinación, llamado de padres de familia o, en otros casos, envío a diversas instituciones médicas, especialmente hacia aquellas que están vinculadas al discurso de la ciencia y en donde prolifera el afán de regulación, a partir de métodos como la medicación. En el texto *Los retrasados no existen*, Cordié (2003) considera que, incluso para las madres de familia, cuando aparece el niño que no se adapta, que no se regula, se acude al discurso médico o a la psiquiatría. Estos médicos son quienes determinan mediante un diagnóstico que “el niño es autista” o “no es como los otros niños” (p. 139).

Según Cueva (2015), la relación entre educación y ciencia se debe a la gran confianza que el

hombre ha depositado sobre la última, al considerarla irrefutable. Por esto, actualmente se atribuye un gran prestigio a las ciencias “objetivas”, las cuales son consideradas la única solución a ciertos problemas, con base en la suposición de que las dificultades de aprendizaje son en su mayoría de origen orgánico. Cueva, sin embargo, advierte que al no respetarse la subjetividad aparecen nuevos síntomas e incluso más complejos.

Para ampliar lo anterior, un docente expresa durante las conversaciones:

Había muchos niños de 5, 4, 3 y 2 años, todos enviados para neuropsicología o psiquiatría, algunos por violencia, por prestar poca atención en clase y posteriormente todos fueron medicados con ritalina, incluso se hacía fila en descanso; eran hasta 20 niños esperando la pastilla. En muy pocos casos había cambios, en otros yo no lo notaba tanto, pero en algunos si pasaba. (Conversación 5, comunicación personal, noviembre 11 del 2020)

La medicación en este sentido se entiende como un intento por frenar el carácter pulsional del hombre. Es una respuesta ante aquello que se escapa, que rebasa la institucionalidad y que pretende anular todo deseo. Para [Debenedetti \(2015\)](#), la medicación tiene como objetivo “normalizar” a los niños que no se ajustan. Se trata, en palabras de la autora, de un silenciamiento, ya que el niño medicado se agota por las pastillas que consume.

En el texto *El psicoanálisis y la educación: estudio de casos de estudiantes nominados con limitación cognitiva* (2017), Pinzon recalca que la medicación modifica la conducta del niño y facilita nuevas formas de selección social. Esto da como resultado el aumento del fracaso escolar, manifestado en los índices de deserción, o retiro del niño de la institución. Pinzon recurre al siguiente ejemplo, hablando en torno a José, un pequeño joven medicado:

Esto hizo que se le conociera como el correccaminos, el loco, el enfermo, los pequeños decían: “que miedo cuando José sale del salón y corre sin control, ese niño es loco, él está enfermo”. Su rendimiento

era aceptable, pero nunca cumplió con escritura y menos con lectura oral de textos. Su memoria era prodigiosa, pero para los docentes siempre fue un problema que la escuela lo aceptará y su misión se tradujo a lograr que lo medicalizarán para encontrar el camino de tenerlo quieto en el pupitre y que se asimilará como igual a los otros, considerándolo como estudiante al parecer autista. El joven fue diagnosticado con un trastorno genético hereditario llamado síndrome de X frágil o síndrome de Martin-Bell, ligado al cromosoma X que produce retraso mental de severidad variable, sin embargo, los docentes insistían que el estudiante tenía autismo. ([Pinzon, 2017, p. 76](#))

Se puede entrever que la medicación, tal como se ha mencionado, tiene como objetivo final eliminar la falta, eliminar el deseo y configurar una individualidad obediente y sujeta al saber institucional. Se busca que como objetivo que el estudiante permanezca quieto en el pupitre. Sin embargo, llama la atención, al igual que a [Cueva \(2015\)](#), que aunque se ha buscado la causa de la inadaptabilidad del sujeto en cuestiones genéticas, recurriendo al medicamento como tratamiento efectivo, aún hoy no se comprueba que el déficit de atención tenga una causa genética.

Conclusión

Durante las conversaciones realizadas, surgieron algunas nociones ligadas al malestar y al psicoanálisis, por ejemplo, la carencia de escucha, la falta de reconocimiento, la pereza, la cantidad de actividades por realizar, etc. Este malestar sugiere que tanto docentes como estudiantes desean ser escuchados y estos últimos, en ocasiones, cometen actos transgresores para lograrlo. En consecuencia, la escuela debe instaurar mecanismos que fomenten una escucha que no parta no desde el lugar de mando, sino que sea atenta, cercana y sin prejuicios. Para ello, es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa sean dóciles a cada saber, entendiendo que el saber no es una adquisición ni una conquista sino una construcción entre pares.

El concepto de “Otra vez lo mismo” alude a la compulsión a la repetición. En concordancia con lo que menciona Freud (1920), los estudiantes replican conductas que se aborrecen, como la indisciplina, solo en busca de reconocimiento o satisfacción inconsciente. Esta repetición se intensifica en el entorno escolar cuando las normas y exigencias refuerzan el malestar. En lugar de crear vínculos sociales, los actos transgresores se vuelven una estrategia para ser visualizados. Así, la reiteración del acto transgresor no solo desafía las reglas, sino que también expresa un deseo de ser escuchado y reconocido, incluso a través de conductas disruptivas.

A modo general, en las diversas conversaciones obtenidas es recurrente percibir la necesidad tanto de maestros como de estudiantes de ser escuchados. No se trata, sin embargo, de cualquier tipo de escucha, sino de aquella a la que hemos denominado escucha analítica. La escucha analítica es un mecanismo fundamental para la reducción del malestar escolar en el contexto educativo.

Este malestar en la escuela, manifestado en la percepción de no ser escuchado, genera un ambiente de descontento. La falta de escucha afecta la convivencia y fomenta la indisciplina. El psicoanálisis sugiere la importancia de una escucha activa, no desde el control, sino desde un encuentro que permita el diálogo y la creación. La rigidez institucional, enfocada en el control y la normatividad, refuerza este malestar, haciendo que el goce sea buscado a través de actos de transgresión y rebeldía.

En el marco del psicoanálisis, la escucha busca que los profesionales de la educación puedan brindar un espacio de acogida y comprensión a los sujetos en conflicto, permitiéndoles expresar sus inquietudes, angustias y demandas de manera libre y sin juicios. La escucha analítica facilita la identificación de las causas subyacentes del malestar, promoviendo la reflexión y el autoconocimiento en docentes y estudiantes. Al propiciar un ambiente de diálogo abierto y respetuoso, la escucha analítica se erige como una herramienta poderosa para abordar las tensiones emocionales y psicológicas en el ámbito escolar, fomentando de esta manera un clima de bienestar y aprendizaje significativo.

Referencias

- Antón, M. C. (2012). El aburrimiento. *Perspectivas En Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), p. 104–109.
- Berenstein, A. (2002). *Vida sexual y repetición*. Madrid: Síntesis.
- Brito, J. G. (2004). El método de investigación psicoanalítico y el proceso conversacional en la investigación social cualitativa. *Empiria.. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 7, 77–98.
- Cordí, A. (2003). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva vision.
- Cueva, M. (2015). *El Déficit de Atención desde el Psicoanálisis, del Trastorno al Síntoma*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil].
- Debenedetti, R. (2015). *TDHA y patologización de la infancia : ¿Niños rehenes de una globalización económica?* [Monografía, Universidad de la Republica].
- Filloux, J. (2000). *Campo pedagogico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Flores, L. (2008). Del gozo al goce. *Tramas*, 29, 11–31.
- Freud, S. (1980). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En: Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. XII). (pp. 107-1120). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Freud, S. (1979). Más allá del principio de placer. En: Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. XVIII). (pp. 01-62). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Freud, S. (1979). El malestar en la cultura. En: Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. XXI). (pp. 57-140). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Lacan, J. (1957). Capítulo IX: La Metáfora Paterna en el Seminario de Jacques Lacan. En: Lacan, J. *Libro 5: Las formaciones del Inconsciente*. (pp. 165-183). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Lacan, J. (1972). Capítulo I: Del goce en el Seminario de Jacques Lacan. En: Lacan, J. *Libro 20: Aun*. (pp. 09-22). Buenos Aires, Argentina: Paidós

- Lacan, J. (1969). Capítulo VII: Edipo, Moisés y el padre de la horda en el Seminario de Jacques Lacan. En: Lacan, J. *Libro 17: el reverso del psicoanálisis*. (pp. 107-124). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Lacan, J. (1955). Capítulo XIX: *Introducción del gran Otro*. En: Lacan, J. *Libro 2: El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica*. (pp. 353-370). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Laurent, É. (2000). *"Lo imposible de enseñar", ¿Cómo se enseña la clínica?* Paidós
- Martínez, J. & Larrauri, G. (2009). La asunción del lugar de Sujeto supuesto Saber en el careo con El malestar en la educación. *Tramas*, (31), p. 129–167.
- Miller, J. (1992). *Clase inaugural del centro Descartes*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. (2005). El otro que no existe y sus comités de ética. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. (2008). *El concepto de escuela*. Asociación Mundial de Psicoanálisis.
- Miller, J. A. (2010). *"Lo postanalítico", Conferencias porteñas Tomo 3*. Buenos Aires: Paidós
- Pinzon, G. (2017). *El psicoanálisis y la educación: estudio de casos de estudiantes nominados con limitación cognitiva*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Mina Gerais].
- Tres Borja, I. (2014). Sobre la educación y el psicoanálisis: de lo imposible a lo posible. *Norte de Salud Mental*, 12(50), 55–63.





Estrategias inclusivas escuela-familias de niños/as con trastorno del espectro autista en Chile: tarea pendiente¹

Inclusive School-Families Strategies for Children with Autism Spectrum Disorder in Chile: Pending Task

Nazarena Herrera-Paredes ², Pamela Barriga-González ³, Magaly Cabrolié-Vargas ⁴

Para citar este artículo: Herrera-Paredes, N., Barriga-González, P., Cabrolié-Vargas, M. (2024). Estrategias inclusivas escuela-familias de niños/as con Trastorno del Espectro Autista en Chile: tarea pendiente. *Infancias Imágenes*, 23(1), 50-65. <https://doi.org/10.14483/16579089.22450>

Recibido: 05 de julio de 2024

Aprobado: 07 de noviembre de 2024

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender las estrategias inclusivas que resultan significativas para las familias del/la niño/a con TEA, implementadas en la escuela para propiciar el vínculo con el contexto socio-familiar y garantizar un acceso pleno a la vida escolar y social, a través de una aproximación fenomenológica. Con un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a madres y padres de niños/as con TEA, así como entrevistas semi-estructuradas a profesionales del Programa de Inclusión Escolar en dos escuelas de Temuco, sur de Chile. Se logró identificar estrategias inclusivas de vinculación familia-escuela, que tienden a ser unidireccionales. Estas estrategias tienen un

marcado énfasis en lograr el compromiso de la familia, pero descuidan la articulación con el conjunto de la comunidad escolar. Aunque las familias valoran el trabajo pedagógico con sus hijo/as, expresan algunas tensiones con los/as profesionales en relación a la particularidad de cada familia. Si bien se reconoce el importante papel de las familias para lograr la inclusión de niños/as con TEA, queda como desafío desarrollar estrategias de inclusión que incidan en toda la comunidad, dentro y fuera de la escuela, con perspectiva social, que coadyuven a reducir la exclusión experimentada por las familias en su entorno.

Palabras clave: derechos de niños y niñas, inclusión escolar, neurodivergencia, trabajo social, familia.

1 Este artículo se deriva de la investigación "Estrategias inclusivas de vinculación significativa escuela-contexto sociofamiliar de niños/as con TEA", tesis presentada para optar al grado de Licenciatura en Trabajo Social con mención en Desarrollo Familiar y Social, en Universidad Católica de Temuco, Chile, 2024. El proceso de investigación se desarrolló entre marzo y diciembre de 2023, y contó con el apoyo del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco.

2 Licenciada en Trabajo Social con mención en Desarrollo Familiar y Social, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: nazarenaherpar@gmail.com.

3 Licenciada en Trabajo Social con mención en Desarrollo Familiar y Social, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: pamela09barriga@gmail.com.

4 Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. Docente del Departamento de Trabajo Social e investigadora del Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII), Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: mcabrolie@uct.cl.

Abstract

This study aimed to explore inclusive strategies significant for the families of children with ASD, specifically those implemented by schools to strengthen connections with the socio-family context and ensure full participation in school and social life. This research adopted a phenomenological approach and employed qualitative methods, including in-depth interviews with parents of children with ASD and semi-structured interviews with professionals from the School Inclusion Program at two schools in Temuco, southern Chile. The findings revealed that family-school linkage strategies tend to be unidirectional, with a strong focus on securing family commitment,

but with limited coordination across the broader school community. While families highly value pedagogical work with their children, they also report tensions with professionals, particularly regarding the unique needs of each family. Although the essential role of families in achieving the inclusion of children with ASD is recognized, there remains a challenge in developing inclusive strategies that engage the entire community, with a social perspective, both inside and outside of school, in ways that help reduce the exclusion experienced by families in their environment.

Keywords: children's rights, school inclusion, neurodivergence, social work, family.

Introducción

La preocupación por la inclusión en general y la inclusión escolar en particular (Ainscow, 2005) está estrechamente ligada al avance del cambio cultural sobre la niñez y adolescencia como sujetos de derechos, con múltiples y diversas características, superando el discurso de la igualdad tan extendido en el siglo XX (Pande, 2020; Cabrolíe *et al.* 2022). La inclusión es fundamental para el desarrollo y bienestar de niños y niñas, especialmente para aquellos/as con trastorno del espectro autista (TEA), quienes a menudo enfrentan desafíos en la interacción y pueden experimentar dificultades para participar en actividades sociales, comunitarias y entre pares (Campos, 2021). Por lo tanto, considerar medidas que aseguren la inclusión de niños y niñas con TEA tanto en la comunidad en general como en el contexto escolar en particular, para que puedan participar plenamente de la vida social. Esta inclusión no solo beneficia a niños y niñas neurodivergentes, sino que puede enriquecer la vida de sus compañeros/as, docentes, familias, cuidadores/as, y de todo su entorno. En Chile, los derechos de las personas con TEA están asegurados desde el año 2023, mediante la Ley 21.545, que promueve la inclusión, la atención integral y la protección de sus derechos en los ámbitos social, de salud y educación. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) define el TEA como un conjunto de diversas afecciones que pueden

dificultar la interacción social y la comunicación. Las personas con TEA pueden presentar dificultades en la reciprocidad socioemocional y en conductas no verbales indispensables en su desarrollo. Por su parte, María Lampert-Grassi (2018) señala que el TEA se caracteriza por pautas repetitivas y reducidas de conducta, actividades e intereses, lo que puede dificultar logros educativos y sociales. Esto resalta la importancia de implementar acciones oportunas en cuanto a su desarrollo y bienestar.

En Chile, las acciones en contexto escolar, dirigidas hacia la inclusión del/la niño/a con TEA son implementadas por profesionales ligados al Programa de Integración Escolar (PIE). En este programa participan educadores/as y asistentes de la educación, quienes trabajan principalmente desde lo psicoeducativo, sobre todo en contextos de aula (MINEDUC, 2016), incorporando en menor medida el contexto sociofamiliar del/la niño/a neurodivergente. Este aspecto es considerado primordial en la literatura especializada, pues puede tener un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de niños y niñas (Simón *et al.*, 2023). Por otra parte, la participación de padres/madres o cuidadores/as en el entorno educativo puede brindar información valiosa respecto del/la niño/a con TEA. Paralelamente, la vinculación con docentes y/o profesionales puede ayudar a comprender mejor sus necesidades y vivencias

considerando su entorno, creando experiencias positivas y efectivas durante el proceso de inclusión al contexto educacional (Baña, 2015). Así, el vínculo que se puede generar entre escuela y contexto socio-familiar es visto de forma positiva e indispensable, debido al apoyo mutuo que se pueden brindar para lograr la inclusión y una educación de calidad para todos/as los/as niños/as por igual (Öztürk, 2017). Sin embargo, en la actualidad, se torna difícil generar este vínculo entre escuela y contexto sociofamiliar, y poco se habla de los aportes que la interacción entre estas esferas puede traer consigo. Por ello, en este estudio se busca comprender las estrategias que se despliegan para lograr esta vinculación, y que resultan significativas para las familias en el proceso de inclusión plena de sus hijos/as con TEA en los establecimientos educacionales.

En el contexto chileno, el PIE, que tiene como misión abordar la inclusión escolar, se instala en establecimientos educacionales regulares, con el fin de promover la participación y que cada estudiante logre sus objetivos de aprendizaje en igualdad de oportunidades educativas (MINEDUC, 2016), especialmente aquellos/as estudiantes con necesidades educativas especiales de carácter permanente como el TEA (Superintendencia de Educación, s/f). Para lograr su objetivo, el PIE se articula con todos los estamentos pertenecientes a la comunidad educativa (alumnado, docentes, apoderados, dirección, orientación, convivencia escolar e inspectorías). Dentro de su equipo, se encuentran profesionales de educación diferencial, fonoaudiología, kinesiología, terapia ocupacional, psicopedagogía, y psicología (MINEDUC, 2019b). Si bien los lineamientos para los PIE consideran la importancia de la participación de la familia, no se aprecia una correspondencia con la conformación disciplinar de los equipos, principalmente orientados al proceso de aprendizaje.

Los establecimientos educacionales también cuentan también equipos de Convivencia Escolar, los cuales surgen de la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2019a). Estos equipos funcionan como dispositivos implementados por los establecimientos para fomentar el aprendizaje en entornos

de respeto, inclusión y participación democrática. Se entiende que el convivir involucra elementos positivos y negativos, tales como la inclusión y la discriminación, que puede ser la base, por ejemplo, de situaciones de acoso (Gallego et al., 2019).

Los equipos están compuestos por un/a encargado/a de convivencia escolar, el/la orientador/a, el/la inspector/a general, y profesionales del área psicosocial, como psicólogos/as y trabajadores/as sociales (MINEDUC, 2017a). Su desafío es generar ambientes orientados al bienestar de la comunidad, en el conjunto de todas las relaciones, ya sean formales o informales, con estudiantes, padres/madres, docentes, asistentes de la educación y toda persona que sea parte de la comunidad educativa. Estas interacciones son cotidianas y permanentes, ocurren en todos los espacios de la vida escolar e incluyen una dinámica que se construye y se va modificando gracias a estas mismas relaciones. En ellas inciden diversos factores, desde el estado de ánimo de una persona hasta acontecimientos y circunstancias de la comunidad y el entorno (MINEDUC, 2019a).

De acuerdo con la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (MINEDUC, 2017b), la institución educativa tiene la obligación de identificar activamente ámbitos concretos en los que se pueda promover la participación e involucramiento de la familia en el contexto educacional, considerando las interacciones que se generen entre ambas. Este vínculo no está exento de tensiones, por lo que esta política busca ofrecer herramientas a la comunidad educativa para ayudar a desarrollar un trabajo conjunto entre escuela y familia que sea beneficioso para el estudiantado. Para ello, es fundamental que familia y escuela trabajen de forma complementaria para que los/as estudiantes reciban una educación de calidad (MINEDUC, 2017b). En la literatura especializada, se considera que la vinculación familia-escuela debe ser colaborativa y producto de un proceso planificado en el que se definan intereses, prioridades y expectativas mutuas, los cuales requieren constante revisión y seguimiento, así como conocimiento recíproco y la construcción de confianzas (Saracosti et al., 2019).

Las estrategias de inclusión, desarrolladas en el vínculo escuela-contexto sociofamiliar, son importantes para comprender las situaciones complejas que podrían estar ocurriendo tanto en el ámbito escolar, como familiar del/la niño/a con TEA. Estos/as niños/as pueden necesitar mayor atención para superar posibles barreras en cuanto al lenguaje y comunicación, y para poder expresar con mayor facilidad emociones y necesidades (Gezuraga *et al.* 2020). De igual forma, el *principio de inclusión*, estrechamente ligado a la forma en que estas estrategias pueden incidir en los/as estudiantes con TEA, tiene como objetivo situar al sujeto en la sociedad, en el aula o contexto escolar, y hacerle sentir que pertenece al lugar en el que se desarrolla, donde puede colaborar, ser parte y progresar de forma activa. Asimismo, la escuela debe adecuar estas estrategias como respuesta a las necesidades educativas y sociales, teniendo en cuenta las características individuales y del entorno de cada niño/a que presente dificultades en su desarrollo (Álvarez, 2022).

Todos/as los/as niños/as con TEA son diferentes y no se caracterizan por rasgos específicos, sino por el entorno en que viven, sus experiencias vitales y cotidianas, y el apoyo que tengan para superar ciertas dificultades o barreras que puede imponer el modelo educativo. En este sentido, la familia cumple un papel primordial en el desarrollo y proceso de aprendizaje del/la niño/a neurodivergente. Por lo tanto, conocer el contexto familiar y entorno social, permite analizar de mejor forma el desarrollo y aprendizaje potencial, así como las expectativas, posibilidades y bienestar del/a niño/a con TEA (Baña, 2015; Valdez & Cartolin, 2019).

Independientemente de la configuración de las familias (Beck-Gernsheim, 2003), se considera que estas constituyen el principal apoyo para el/la niño/a con TEA. Trabajar con ellas implica comprender que todas son diferentes y actúan de diversas maneras ante los desafíos que implica tener un/a hijo/a con TEA. En consecuencia, los ajustes al medio escolar no dependen solo del niño/a, sino en gran parte de los recursos de la familia, el estímulo que entrega el entorno social y la responsabilidad con la que se aborde este tema en la comunidad educativa (Baña, 2015).

Desde la Política de Participación de las Familias y la Comunidad (MINEDUC, 2017b), se entiende que el círculo familiar es el primer espacio de convivencia donde se debe propiciar el bienestar en la niñez, es decir, el buen trato que cada niño y niña experimenta en el lugar significativo al que pertenece. La escuela y las familias han estado inmersas en las transformaciones sociales recientes—globalización, urbanización, revolución digital—. Esta participación social ha ido de la mano de una transformación en las configuraciones familiares (Beck-Gernsheim, 2003). En este sentido, es necesario considerarlas igualmente válidas en su diversidad para construir vínculos que promuevan el pleno desarrollo de cada estudiante y asegurar sus derechos (MINEDUC, 2017b). Sumado a lo anterior, se resalta la necesidad de considerar la familia como inmersa en un determinado contexto sociocultural, en el que la relación familia-escuela hace parte de la complejidad social (Cabrolié *et al.*, 2019).

En cuanto a la respuesta de la escuela frente a las necesidades educativas especiales de los/as estudiantes, cabe mencionar que los/as profesionales de la educación pueden, por desconocimiento, no considerar suficientemente las diversas características que presentan niños/as con TEA. Esto hace que la inclusión de las familias sea primordial, pues pueden aportar información muy significativa para el diagnóstico y la intervención (Álvarez, 2022). Estas constituyen el eje principal en la red de apoyo que involucra el proceso educativo que atraviesan niños y niñas con TEA. Para Molina (2015), los/las profesionales y docentes pueden ser una guía para la familia, en las necesidades que surjan en torno a su hijo/a, entregando soporte y estrategias que favorezcan su inclusión. Aquí resulta fundamental que docentes y profesionales hayan tenido la posibilidad de formarse en una lógica inclusiva (Beneke *et al.*, 2018; Román *et al.*, 2021). A pesar de la importancia otorgada a la familia en las estrategias inclusivas en torno a TEA, se tiende a enfatizar más los aspectos que constituyen distractores del aprendizaje, haciendo que la atención puesta en el contexto social y familiar sea menor. Para Brun (2013), trabajar con el entorno que acompaña a niños/as permite mejorar

su calidad de vida, concentrarse en su dolor o preocupaciones y aliviar de cierta forma, la presión e incertidumbre que puede existir. En consecuencia, es fundamental que los/as profesionales de la comunidad educativa sepan comunicar y acompañar a la familia.

Por lo anterior, la mayoría de las estrategias inclusivas se centran en lo educativo y aluden al trabajo que docentes y profesionales de la educación pueden realizar. Se enfatiza el trabajo en estrategias psicoeducativas mayormente en contextos de aula, con material inclusivo didáctico, diseñado específicamente para personas con TEA. El trabajo investigativo y de intervención se centra en las competencias sociales, el lenguaje expresivo y comprensivo, la teoría de la mente, los intereses y comportamientos repetitivos, conversaciones, rutinas, reacciones y comportamiento en el aula (MINEDUC, 2016; Álvarez, 2022). Sin embargo, esto hace que se descuide el trabajo relacionado con el vínculo existente entre la educación y el contexto familiar y social. Al mismo tiempo, se reconoce en la literatura la necesidad de que la escuela esté preparada para orientar al/la estudiante con TEA hacia un desarrollo óptimo, más allá de estrategias intuitivas implementadas por los/as docentes (Sandoval & Quispe, 2021). El derecho a la educación inclusiva implica la no discriminación por diferencias, motivando esfuerzos por la eliminación de barreras de distintos tipos y en diferentes contextos para todos/as, y un mayor bienestar para los/as estudiantes con TEA (Baña, 2015).

Sobre las estrategias de vinculación familia-escuela que se pueden implementar desde el PIE, Valdez y Cartolin (2019) sugieren considerar el contexto social más amplio, es decir, no solamente a la familia inmediata, sino también a otras personas significativas para los/as niños/as. Se considera, por ejemplo, a otros miembros de la comunidad educativa, como auxiliares u otros/as, pues estos de todas formas requerirían ser orientados por los/as profesionales del área, especializados/as, con recursos didácticos y ayudas técnicas específicas, para atender las necesidades educativas particulares de cada estudiante, tomar en consideración el conocimiento de las familias (Rojas et al., 2019) y buscar un trabajo colaborativo entre escuela y

contexto sociofamiliar. De esta manera, el trabajo inclusivo con el entorno social y familiar, tendría unas características distintas del que se realiza en aula o con fines didácticos, y requiere de profesionales especializados/as en aspectos sociales, familiares y comunitarios, como es el caso de trabajadoras/es sociales, quienes en el caso de los PIE, no están considerados en la conformación del equipo (MINEDUC, 2016), a diferencia del ámbito de *convivencia escolar*, en el que se espera que este profesional realice acciones que propendan al bienestar de todos los integrantes de la comunidad educativa y que fomenten la buena convivencia, considerando procesos como la inclusión (Santos et al., 2023).

En este contexto, según Murcia (2015), el/la trabajador/a social cumple una función mediadora, facilitando la comunicación entre personas en conflicto y el propósito de su intervención es lograr que las mismas partes sean las promotoras de su resolución. El Trabajo Social, en tanto profesión, busca el bienestar integral y mejorar la calidad de vida de las personas, promoviendo la inclusión y previniendo vulneraciones de derechos de niños y niñas neurodivergentes, así como de su familia y entorno. Esto requiere que se generen acciones bidireccionales en la relación de inclusión familia-escuela, y sensibilizar a la comunidad generando respeto hacia las particularidades de cada persona con TEA (Cuevas, 2016), junto con acompañamiento, alerta temprana de situaciones de riesgo, e identificación de redes de apoyo.

Todas las acciones relativas a inclusión están reguladas en Chile por un marco jurídico y normativo que ha buscado avanzar en materia de derechos humanos. El cuerpo legal más relevante en cuanto a los derechos de niños, niñas y adolescentes es la Ley 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia, pues establece principios básicos e ineludibles para la protección de la niñez en el país. En torno a la inclusión, la Ley 20.422 de 2010 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, sirviendo como antesala para la ley sobre inclusión en el ámbito educacional del año 2015, la Ley 20.845 de inclusión escolar. Esta ley regula la admisión

de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Asimismo, establece el deber del Estado de asegurar a todas las personas una educación inclusiva y de calidad, promoviendo condiciones que permitan el acceso y permanencia de los/as estudiantes con necesidades educativas especiales en los establecimientos educacionales. Específicamente sobre TEA, existe la reciente Ley 21.545 de 2023, también llamada Ley TEA, pues establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. De la mano de un abordaje integral, esta ley busca concientizar a la sociedad sobre esta condición. Por ello, incluye a todas las personas, en toda su trayectoria de vida, buscando no sólo mejorar la calidad de vida de personas con TEA—ya sean niños, niñas, adolescentes o adultos/as—sino también de sus familias. En lo educacional, se menciona que el Estado debe garantizar una educación inclusiva, de calidad y que brinde oportunidades y condiciones de acceso oportuno, desarrollo integral, y progreso continuo para cada estudiante neurodivergente. Asimismo, debe protegerlos de todo tipo de discriminación y realizar los ajustes pertinentes a reglamentos y procedimientos internos de las comunidades educativas para la correcta inclusión del/la niño/a con TEA.

La normativa sobre inclusión educativa refuerza las ideas sobre el trabajo continuo y coordinado entre actores, como la familia, los/as profesionales, la unidad escolar y la sociedad en general. Se considera que la participación activa entre ellos es clave para avanzar hacia una educación integral, inclusiva y que contribuya a mejorar la calidad de vida tanto del y la estudiante como de su entorno (Verdugo & Rodríguez, 2008). Según Toledo y Basulto (2020), un aspecto que puede constituir una dificultad para la inclusión plena es la carencia de diagnóstico de niños y niñas con TEA a temprana edad en el país, pues esto les supone barreras para participar y aprender en contexto escolar.

Para Gallego (2012), los padres, madres y cuidadores/as, así como el contexto socio-familiar en

general, constituyen la principal fuente de información sobre el niño/a. Ellos pueden proporcionar orientación sobre sus características personales, su comportamiento y sus actividades cotidianas, lo que resulta útil para los/as profesionales de la educación, pues les permite familiarizarse con los patrones de aprendizaje del niño/a, y la forma en que adquiere nuevos comportamientos. Así, la educación de un/a niño/a dentro del espectro autista requiere que tanto su ámbito escolar como el familiar se encuentren relacionados y que actúen en consonancia, a través de una comunicación fluida y constante entre ambos para lograr la participación efectiva de padres/madres/cuidadores/as. Este aspecto en particular es lo que este estudio busca indagar a partir de la experiencia de las familias de niños/as con TEA, pues es un tema poco abordado en estudios anteriores, particularmente aquellos realizados en la zona sur del país.

Metodología

Enfoque

Con una aproximación fenomenológica (Valles, 2003), este estudio fue de corte cualitativo y tuvo un carácter descriptivo comprensivo, con el objetivo de comprender las experiencias inclusivas que resultan significativas para las familias de niños/as con TEA, y que contribuyen al vínculo escuela-contexto sociofamiliar. El estudio se propuso acercarse a la experiencia de interacción de las personas participantes en el estudio, abordándola en su complejidad y situándola en su cotidianidad social y cultural (Flick, 2007), como integrantes de una comunidad escolar. Adentrarse en esta intersubjetividad permitió captar reflexivamente los significados de quienes fueron parte del estudio, utilizando la empatía con los/las sujetos (Mella, 2003).

Muestreo y técnicas de recolección de información

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual se fundamentó en los criterios de accesibilidad y aproximación de los/as sujetos escogidos/as en el contexto del estudio

(Salamanca & Martín-Crespo, 2007). Estas personas fueron contactadas en dos establecimientos educacionales municipales de la comuna de Temuco, en el sur de Chile. Se seleccionaron estos establecimientos porque cuentan tanto con equipos PIE como de Convivencia Escolar. Asimismo, ambas escuelas tienen permanentemente estudiantes diagnosticados/as con TEA. Se realizaron entrevistas a cinco personas, familiares significativos para el/la niño/a con TEA, que se encontrara cursando primer ciclo de enseñanza básica en un rango etario de 6 a 9 años. En su mayoría, la muestra se compone de madres que mantenían contacto directo y permanente con la escuela (Valles, 2002). Los/as profesionales de los equipos PIE propiciaron el acceso a las personas de las familias para que pudieran ser entrevistadas, después de haber accedido voluntariamente a participar en el estudio. En el caso de los/as profesionales, se accedió a la totalidad de integrantes de los programas PIE y Convivencia Escolar, que mantuvieran contacto directo con familias de niño/a con TEA, y se entrevistó a quienes accedieron a participar voluntariamente del estudio. Se realizaron entrevistas focalizadas y semi estructuradas a cinco profesionales: un/a educador/a diferencial, un/a terapeuta ocupacional, un/a trabajador/a social, y dos psicopedagogos/as. Aunque, en todos los casos, se procuró mantener paridad de género, hubo una mayoría de mujeres, tanto en los equipos de profesionales como entre familiares de niños/as. Entre éstos/as, sin embargo, la tendencia era contrario, pues había más niños que niñas con TEA en las familias que participaron del estudio.

Resguardos éticos y confiabilidad

Se mantuvo la confidencialidad y resguardo de la identidad de las personas entrevistadas en todo momento y se garantizaron todas las consideraciones éticas en los respectivos consentimientos informados. Para asegurar la confiabilidad del estudio, se utilizó triangulación de datos a través de la diversificación de sujetos entrevistados/os y de la técnica de entrevista utilizada, para que, al interpretar y ver las semejanzas y diferencias, se pudieran apreciar de mejor forma las características del fenómeno estudiado (Mora, 2004).

Análisis

Para el análisis, se realizó una codificación temática guiada por los datos o codificación abierta (Gibbs, 2012) con base en las transcripciones de las 10 entrevistas. No se utilizó ningún software o programa de análisis cualitativo. Luego, se desarrollaron categorías resultantes de la agrupación sucesiva de los códigos en 23 subcategorías, las cuales se sintetizaron en tres: *Estrategias para la inclusión integral*, *Estrategias para la vinculación escuela-contexto sociofamiliar*, y *Experiencias significativas para la familia sobre el bienestar integral de su hijo/a con TEA en el proceso de vinculación escuela-contexto sociofamiliar*.

Resultados

Estrategias para la inclusión integral

Esta primera categoría refleja las acciones que, desde la experiencia de las personas entrevistadas (familiares y profesionales), pueden considerarse como parte de las estrategias orientadas a promover una inclusión amplia, en el sentido señalado por Ainscow (2005), que abarca una multiplicidad de dimensiones vinculadas al contexto social y cultural, pero que, en este caso, aparece fuertemente marcada por las cuestiones curriculares.

Los resultados muestran que el PIE tienen la responsabilidad de acompañar a las familias, adecuar el currículo, y velar por la inclusión de estos estudiantes. La unidad de Convivencia Escolar no participa directamente con niños/as con TEA, viéndose más bien alejada del proceso de inclusión de los/as estudiantes:

[¿Qué papel cree que juega la comunicación con las familias de los niños y niñas con TEA para este proceso de inclusión?] Es importantísimo... el método de trabajo que tiene el PIE, porque ellos son los que atienden a los niños TEA, nosotros de Convivencia le ayudamos, monitoreamos, si hay un tema de conflicto nosotros tratamos de resolverlo, apoyamos a PIE (Profesional 2).

El PIE despliega estrategias específicas para niños/as TEA, a quienes identifican y vinculan desde antes del ingreso al establecimiento. En las entrevistas,

se evidencia su papel en el proceso de diagnóstico, acompañamiento y en conocer a niños/as, sus necesidades y entorno social, para generar adaptaciones curriculares acordes a las necesidades educativas de cada estudiante. Resalta su esfuerzo por tomar en cuenta los conocimientos de la familia y entorno del niño/a con TEA, pues esto permite generar un vínculo con las/os profesionales, en su mayoría, técnicas o educadoras diferenciales de este programa.

Para mí ha sido super importante la técnica [profesional de nivel técnico] de educación diferencial que está en sala con mi hijo. En cierto momento para mí, ella, para mí, ha sido clave. (Familia 1)

También se adoptan estrategias orientadas a aumentar profesionales que estén en sala, es decir, además de educadores/as diferenciales se incluyen psicólogos/as. Estas intervenciones permiten fortalecer la inclusión integral del niño/a, apoyando su involucramiento en aula común, de acuerdo a sus necesidades educativas especiales.

Lo primero como estrategia es el conocer al estudiante y esta información entregársela a los profesores, lo mismo respecto de lo que pasa en el aula, como de la parte pedagógica. (Profesional 1)

La tía [forma coloquial y cariñosa usada para nombrar a educadoras en niveles iniciales] siempre está preguntándome qué monitos [caricaturas] le gustan, como para hacer las actividades. (Familia 3).

La realización de reuniones y talleres son consideradas como otro tipo de estrategia para familias de niños/as con TEA. Estos espacios buscan orientar, acompañar y entregar herramientas para el trabajo en casa y lograr un trabajo colaborativo familia-escuela.

Ahí por primera vez hacemos algo puntual, así como solamente para las familias porque tenía un sentido..., como te decía, clarificar que ellos comprendieran de qué hablamos con autismo [cuando decimos autismo], porque había familias o mamás que se venían recién enterando de este diagnóstico. (Profesional 1)

Otra estrategia es generar espacios de orientación a otros/as profesionales de la comunidad escolar para hacer triangulación de información respecto a las necesidades particulares de cada niño/a y tener una forma efectiva de apoyo. Se busca trabajar desde un enfoque multidisciplinario en el que las/os profesionales incluyan a los/as niños/as y su contexto sociofamiliar en distintas acciones.

El Programa de Integración también se puso las pilas y generó instancias de capacitación para los colegas, tanto de la Ley como de formas de contención, y [para] entender los distintos matices de los estudiantes con TEA: no todos generan las mismas interrupciones, no todos generan las mismas actitudes, las mismas conductas. (Profesional 4)

Y al mismo tiempo, estas estrategias enfrentan dificultades:

Hemos implementado estrategias que no siempre nos dan resultado porque también los horarios son complejos para las familias. (Profesional 1)

A pesar de la diversidad entre las familias, algunas características comunes pueden ser resaltadas, como la necesidad y búsqueda de apoyo, y un mayor compromiso que entre los padres/madres de niños/as neurotípicos; los/as profesionales consideran que una participación efectiva incide positivamente en el proceso inclusivo de niños/as.

Aun destacando lo anterior, en general predomina una mirada unidireccional que valora lo que se denomina el "compromiso" de las familias, en oposición a aquellas que son calificadas como "no cumplen".

Al menos hemos tenido la experiencia [de] que hay niños que la mamá simplemente no cumple con el horario, no cumple con talleres que están formados [diseñados] precisamente para ayudarles. No vienen, no asisten. Es la inasistencia más que nada. (Profesional 2)

Tres días a la semana mi hijo sale a la una, no sale en el horario normal porque justamente lo angustia mucho, el sistema educacional lo cansa mucho. (Familia 1)

Para la escuela, estas prácticas de las familias limitan las estrategias de inclusión integral, tildándolas de *falta de compromiso, desregulaciones, desconocimiento sobre el diagnóstico de su hijo/a*. Para las familias tener que ajustarse al sistema escolar puede dificultar el proceso de inclusión, por lo que consideran primordial cuidar el bienestar emocional de su hijo/a:

Tuvimos varios roces con el tema de las faltas, que faltaba una o dos veces por semana de repente, pero eso yo lo fui viendo de a poco también, porque una se estresa, lo pasa mal, para mí era un sufrimiento dejar a mi hija aquí si no quería venir (Familia 4).

También tenemos los polos, que hay algunos que sí aceptan que tú los cites a la reunión, a la entrevista. Se hacen compromisos, pero no los cumplen, o simplemente no envían a los chicos a la escuela” (Profesional 2).

Se evidencian obstáculos, como el desconocimiento de las familias sobre la condición de sus hijos/as o el tipo de apoyo que necesitan. También resalta el desinterés de docentes sobre las necesidades educativas de niños/as y sobre la falta de acciones, por parte de Convivencia Escolar, para promover la inclusión integral. Frente a ello emergen desafíos en pro de la inclusión de niños/as con TEA, como seguir problematizando la inclusión y buscar concientizar a toda la comunidad sobre la neurodiversidad. Lo anterior refuerza lo planteado por [Guijarro \(2011\)](#), en el sentido de avanzar más hacia la inclusión integral y no seguir realizando prácticas que son más bien de integración que buscan que los estudiantes encajen, en lugar de transformar los sistemas educativos para que acojan a todos.

Estrategias para la vinculación escuela-contexto sociofamiliar

En esta categoría emergieron aquellas prácticas que para las/os entrevistados, denotan los esfuerzos por establecer y fortalecer el vínculo entre la escuela y el contexto social y familiar al que pertenece el/la niño/a con TEA. El vínculo escuela-familia se impulsa principalmente desde el PIE, pues

incluyen a miembros de la familia a través de una comunicación permanente, lo que permite a los/as profesionales generar planes de trabajo adecuados a las necesidades y características de cada niño/a, lo que es muy valorado por las familias:

Todas [las profesionales] son muy cercanas..., cualquier cosa siempre están pendientes, entonces con todas en realidad, siempre ha habido un vínculo; siempre cuando nos encontramos, cualquier cosa [algo que se necesite] ellas me comentan, o si lo han visto [al niño] super bien, o si de repente lo ven que anda preocupado, que anda inquieto, entonces, siempre... (Familia 3)

Es en reuniones y talleres con familias de niños/as con TEA, donde profesionales PIE informan sobre los procesos de niños/as y se generan vínculos entre las familias. Esto también depende de las características de la familia y su nivel de involucramiento, lo que también se vería reflejado en el reconocimiento de la reciprocidad con los/as profesionales:

Principalmente desde PIE la idea es sacarles eso [frustración, culpa] de la cabeza a las mamás, que se sientan acogidas, que se sientan acompañadas... que vean que lo que ellas aportan es hartito, que sus niños son especiales todos, que son maravillosos todos, que aprenden todos, aunque a un ritmo distinto, pero que se sientan acompañadas. (Profesional 5).

Lo anterior posibilita también el acceso a ciertos conocimientos prácticos o información sobre sus hijos/as que solo poseen las familias y que resultan muy valiosos para los/as profesionales, pues permiten orientar el acompañamiento y fortalecer el vínculo:

De hecho, no solamente se han enfocado en el trabajo con mi hijo, también han sabido orientarnos, un poco a mí en cómo hacer las cosas. (Familia 3)

Hay aspectos que propician este vínculo, como el apoyo, seguridad y confianza brindados por la escuela. La consideración de tiempos y acomodación de espacios para facilitar la participación de las familias

también tiene un rol importante en este proceso, así como la búsqueda de apoyos y estrategias por parte de los/as profesionales. Sin embargo, también existen obstaculizadores, como la falta de comunicación entre profesional y familia, la gestión del tiempo desde ambas partes, y un sistema escolar poco adecuado a las necesidades de niños/as con TEA.

Hemos implementado estrategias que no siempre nos dan resultado porque también los horarios son complejos para las familias. (Profesional 1)

En relación a establecer un vínculo más sólido entre escuela y familia, se considera, por ejemplo, que no está establecido en los procedimientos del equipo PIE, sino que queda más bien a criterio de cada profesional:

Mira, el diálogo entre los profesionales y la familia es casi nulo, o sea, yo porque soy insistente nomás poh [nada más], y porque también la profesional, la educadora diferencial que está con mi hijo mantiene un vínculo, digamos, pero que depende en realidad de la educadora diferencial, no es un proceso del sistema. Ahora con el resto de las profesionales que se supone intervienen en mi hijo, que ahí también es la terapeuta ocupacional, la psicóloga, ni idea, ni idea lo que hacen con mi hijo, ni idea si lo ven, si no lo ven. (Familia 1).

La vinculación del equipo de *Convivencia Escolar* con el contexto sociofamiliar del niño/a con TEA se entiende de una forma más general, es decir, junto con toda la demás comunidad escolar. La atención de la unidad no recae de manera diferenciada en niños/as con TEA:

No hacemos [la unidad de Convivencia Escolar] ninguna acción que vaya dirigida en promoción al niño TEA. (Profesional 2)

Las familias señalan no tener mayor conocimiento sobre el equipo de Convivencia Escolar o sus procesos de intervención.

No todos [no conoce a todos], no la verdad no, no sé quiénes son, la verdad, no me recuerdo, no, conozco personas, pero de nombre, pero no a todos. (Familia 4)

Yo nunca conocí a nadie de Convivencia..., simplemente yo sabía que a mi hijo lo suspendían. (Familia 2)

Se presentan desafíos para fortalecer esta vinculación, como el involucramiento de padres/madres y comunidad en general en más espacios, sensibilizando sobre el espectro autista. Otro desafío es consolidar el vínculo y trabajo entre profesionales de ambos equipos de intervención, lo que permitiría mayor cercanía y reaccionar efectivamente frente a situaciones emergentes.

Creo que nos falta abrir un poco más la escuela a la comunidad, generar más instancias para que los padres puedan participar en la escuela y no solamente momentos específicos del año. (Profesional 4)

En general, las familias evidencian compromiso y valoran las acciones de los/as profesionales. Hay, sin embargo, condiciones del contexto que pueden dificultar su participación: la composición familiar, las redes de apoyo que poseen, los horarios laborales, la situación socioeconómica e incluso su conocimiento sobre el TEA. Estos aspectos pueden no siempre ser considerados por los/as profesionales e inciden en el avance de la vinculación entre ambas partes. Lo anterior es coincidente con lo señalado por [Ainscow y Messiou \(2021\)](#), en el sentido de que la inclusión tiene menos que ver con la introducción de técnicas particulares o nuevos arreglos organizacionales, especialmente con procesos de aprendizaje social dentro de contextos particulares.

Experiencias significativas para la familia sobre el bienestar integral de su hijo/a con TEA en el proceso de vinculación escuela-contexto sociofamiliar.

En esta tercera categoría emergen aquellos aspectos que en la experiencia de las familias son significativos para el bienestar de sus hijos/as, y que les han permitido avanzar en la construcción de un vínculo más estable. Las familias, en primer lugar, valoran el apoyo y las acciones que implementa el PIE, así como su preocupación por involucrarles en el proceso educativo de sus hijos/as.

Con respecto al tema educativo, ellos siempre, como le decía, siempre están pendientes, pensando tips [consejos] de cómo enseñarles. (Familia 3)

Las tías [profesionales] todas sabían y todos incluyeron super bien a mi hija, sabiendo cómo era, y apoyándola en lo que le costaba. (Familia 4)

Dentro de este conjunto de experiencias que pudieran incidir en el bienestar integral de sus hijos/as, surgieron algunas tanto positivas como negativas; entre las experiencias positivas se alude al ambiente amigable, preocupación por la inclusión, y el acompañamiento que reciben por parte de la comunidad educativa.

Ellas [profesionales] tratan de buscar cómo mejorar las cosas y de que trabajemos todos juntos, para que se pueda hacer algo. (Familia 2)

Por otro lado, entre las experiencias negativas, se encuentra el acompañamiento desde una lógica normativa que, a pesar de cumplir con enriquecer el proceso de enseñanza, se realiza desde una mirada muy rígida entre lo que es correcto y lo que no. Algunos/as profesionales le otorgan más valor al proceso de adaptación del niño/a con TEA que al desarrollo de un proceso de inclusión integral mediado por el vínculo con la familia.

Para trabajar la parte socio conductual de él, nos desenfocamos de la parte pedagógica, porque si no logramos normarlos entre comillas o insertarlo de forma adecuada al sistema, no sacamos nada con enseñarle otras cosas, y fueron dos años de trabajo full de eso. Ya el segundo año le fuimos metiendo la parte pedagógica para que no se atrasara. Pero logramos normarlo. (Profesional 4)

La educadora diferencial, es la que siempre está sacando a Iván de la sala. (Familia 5)

El desconocimiento por parte de las familias sobre lo que se trabaja con sus hijos/as, junto con las situaciones de exclusión dentro del contexto escolar, representa una carga adicional para ellas. Además, identifican algunas deficiencias en

el sistema escolar, como la forma en que se evalúa al niño/a con TEA, los criterios poco definidos, el extenso horario, las adecuaciones que la escuela debe hacer, y experiencias de acoso o *bullying*. Aquí emergen también las dificultades en la vinculación y comunicación con otros miembros de la comunidad educativa, como los/as profesores

Simplemente lo aislaban o me llamaban que lo fuera a buscar, porque no estaba cumpliendo con el esquema que ellos tenían. (Familia 2)

Ese profe que piensa 'este es el cacho [molestia] del PIE' no tiene ningún interés en generar estrategias pedagógicas para que mi hijo realmente genere un proceso de aprendizaje con él. Espera que la mamá, como es el niño cacho, espera que el PIE o la mamá lo resuelvan. (Familia 1)

Sin embargo, al mismo tiempo, las familias destacan como experiencia significativa el aporte de profesionales PIE, el trabajo en equipo, las distintas estrategias y la forma en que su hijo/a ha sido incluido/a por parte de la comunidad en general.

Verlo jugar, sí... ver que sus compañeros lo abrazan, que lo incluyen en todo. Yo creo que eso es lo más lindo, lo que más a nosotros con el papá nos emociona, y ver que aprende también. (Familia 3)

Finalmente, queda en evidencia la tensión entre los/as profesionales que afirman que son los/as padres/madres, quienes deben comprometerse con la institución escolar y las familias que manifiestan desconocimiento o falta de información respecto a lo que se trabaja con sus hijos/as. En algunos casos, esto se expresa en actitudes de padres/madres que no envían a sus hijos/as a la escuela por protegerles emocionalmente y cuidar el bienestar familiar (Turnage & Conner, 2022). En consecuencia, los/as profesionales a pensar que las familias no cumplen, sin comprender el trasfondo de la complejidad de los aspectos personales, familiares y del entorno. Esta incomprensión puede generar situaciones de sobreexigencia hacia las familias con el consiguiente estrés que pueden llegar a experimentar (Alonso, 2023). Ante ello, las familias

elaboran estrategias que les permitan mantener un relativo equilibrio, indicativo de una actitud resiliente en padres/madres de niños/as con TEA (Cardelle *et al.*, 2024).

Hay otra mamá con la que vamos juntas al tema en salud, que también es apoderada de la escuela, que ahí nos encontramos todas, y hacemos nuestras catarsis ahí, mientras los niños están adentro en sus terapias. (Familia 1)

En esta experiencia, la búsqueda de equilibrio se realiza a través de otros mecanismos ajenos a la escuela, la cual es vista como la causante del estrés. Por su parte, la escuela tampoco pone a disposición de las familias algún mecanismo de distensión.

La tensión en la relación escuela-familia refleja también una asimetría en la interacción. Se puede afirmar que manifiestan los diferentes lados de una relación de poder, con la escuela, por una parte, exigiendo y estableciendo las reglas, y por otra, la familia con el deber de cumplirlas y comprometerse. Si bien todos/as expresan preocupación por el bienestar del/la niño/a, se dificulta la construcción colectiva de la inclusión. La vinculación de la familia en el contexto escolar es esencial para la inclusión de niños/as con TEA. Sin embargo, ese involucramiento parece estar postergado (Pizarro *et al.*, 2013); se enfatiza desarrollar estrategias para docentes en contexto de aula, dejando de lado establecer acciones que involucren a las familias tanto en lo educativo como en la inclusión integral de niños/as con necesidades educativas especiales.

Conclusiones

Los resultados sobre las estrategias de la institución escolar para la inclusión integral y la vinculación con el contexto sociofamiliar del/la niño/a con TEA muestran que estas son desarrolladas principalmente por el equipo PIE. Sus miembros procuran responder a las necesidades de cada niño/a para lograr su inclusión y la adquisición de aprendizajes. Estas estrategias incluyen el trabajo colaborativo entre profesionales del programa para brindar acompañamiento integral a las familias. No obstante, existe una visión crítica

acerca de actividades como reuniones y talleres, pues sólo se realizan para las familias de niños/as con TEA. Por su parte, las actividades de la unidad de Convivencia Escolar están dirigidas a toda la comunidad sin atención específica a niños/as con TEA. Esto dificulta avanzar hacia una concientización transformadora que requiere salir del aula y expandirse a docentes, funcionarios/as, otros/as profesionales, así como a las demás familias con hijos/as neurotípicos/as. Para avanzar en la inclusión integral, se debe fomentar esta concientización entre todos los actores educativos, fomentando una sociedad comprensiva, empática y solidaria con lo diferente. Aumentar los espacios de educación sobre TEA evitará la desinformación y cometer errores con niños/as con esta condición, especialmente en contextos educativos, así como eliminar la estigmatización y prejuicios hacia las personas con TEA. Más educación sobre neurodivergencia también permite detección temprana y acceso a servicios oportunamente, junto con crear redes de apoyo y recursos, promoviendo la colaboración entre comunidades, organizaciones y mundo profesional.

Las familias valoran lo positivo de incluir el contexto sociofamiliar en el proceso educativo de los niños/as con TEA. Sin embargo, queda en evidencia que se necesitan implementar estrategias de concientización sobre el espectro autista, centradas en la comunidad en general, que involucren el contexto social en el que se encuentra el/la niño/a. La unidad de Convivencia Escolar, que presta algún apoyo al programa PIE, no aborda estas estrategias, pero sí cuenta con profesional del Trabajo Social en su equipo. Se requeriría entonces revisar a nivel normativo sus funciones y potenciar una línea de trabajo orientada específicamente a inclusión integral, junto con orientación, información, articulación de redes, acogida y contención, bajo una lógica de reconocimiento a la diversidad de niños y niñas con TEA.

En cuanto a obstáculos como el grado de involucramiento de las familias, si bien la mayoría de ellas evidencia compromiso con el proceso de sus hijos/as, algunas son percibidas como poco involucradas o no comprometidas con la escuela. Esto

genera tensiones en la vinculación escuela-familia, debido a que no se consideran suficientemente el contexto y las condiciones en las que ellas se encuentran. Como experiencias significativas de las familias sobre el bienestar integral de sus hijos/as en el proceso de vinculación con la escuela, las familias valoran las acciones realizadas desde el PIE, en la medida que comprenden que son necesarias para el desarrollo de su hijo/a, y que identifican buen trato y cambios positivos.

Aunque se constata en el caso chileno un importante cuerpo legal que consagra la inclusión como derecho de las personas con TEA —particularmente la inclusión escolar de niños y niñas— junto con un nutrido conjunto de normas y orientaciones para los equipos docentes y de profesionales de apoyo, los resultados muestran que el tipo de estrategias inclusivas orientadas a las familias y a la comunidad educativa en general cuentan con poca formalización y sistematicidad. En ocasiones, estas estrategias dependen de la espontaneidad e intuición de los equipos profesionales, evidenciándose incluso diferencias entre las estrategias implementadas por equipos similares en establecimientos educacionales distintos. Esto revela una debilidad importante en la forma en que se operacionaliza el mandato de la inclusión escolar de niños y niñas neurodivergentes, consagrado como derecho en la legislación nacional, lo que podría dar lugar a situaciones de vulneración de derechos, invisibilizadas.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, (6), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Alonso Berdún, A. (2023). Resiliencia en padres de hijos con Trastorno del Espectro Autista (TEA): una aproximación multifactorial. *EDUCA International Journal*, 2(3), 299-325. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i2.69>
- Álvarez Calderón, B. (2022). *Propuestas prácticas para la inclusión de los niños TEA en un aula ordinaria*. [Trabajo de grado en Educación Primaria, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56612>
- Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000300009&lng=es&tln-g=es
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Edit. Paidós.
- Beneke, M. R., Skrtic, T. M., Guan, C., Hyland, S., An, Z. G., Alzahrani, T., & Love, H. R. (2018). The mediating role of exclusionary school organizations in pre-service teachers' constructions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1372-1388. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1530309>
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *CEE Participación Educativa*, (18), 46-59. http://sid.usal.es/docs/F8/ART19367/blanco_guijarro_18.pdf
- Brun, J.M. (2013). Comprensión del entorno familiar de los niños con Autismo. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, (22), 43-49. <https://www.fundacionorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Brun-Josep-22-1.pdf>
- Cabrolíé Vargas, M., Riquelme Mella, E. & Sanhueza Díaz, L. (2022). Niñez y adolescencia: derechos, protección, cuidados y participación, *Revista CUHSO*, 32(1), 13-23. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2914>
- Cabrolíé, M.; Sanhueza, L. & Mella, C. (2019). Parentalidad y la dimensión sociocultural en su evaluación: una revisión crítica. *Revista Opción*, 35(89-2), 790-825. <https://produccioncientificailuz.org/index.php/opcion/article/view/27509>
- Campos Campos, K. (2021). Afectividad de un niño con trastornos del espectro autista en

- el contexto escolar y familiar: estudio de un caso. *Journal of Movement & Health*, 18(1), 1-9. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue1\(2021\)art105](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue1(2021)art105)
- Cardelle-Pérez, F., Banacloig-Delgado, C., & García-García, L. (2024). Resilience and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorders. *Clinical child psychology and psychiatry*, 29(1), 245–258. <https://doi.org/10.1177/13591045231208577>
- Cuevas, D. (2016). *Trastorno del espectro autista: Trabajo Social y recursos en la ciudad de Valladolid*. [Trabajo de grado en Trabajo Social, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/19446/TFG-G%201861.pdf?sequence=1>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- Gallego, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO, Universidad de Salamanca. https://fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_integracion_alumnadoTEA_GALLEGO2012-1.pdf
- Gallego Henao, A. M., Agudelo Torres, J. F., Vázquez, O. C., Restrepo, M. C., & Gálvez, A. (2019). El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar. *Infancias Imágenes*, 18(2), 159–170. <https://doi.org/10.14483/16579089.14025>
- Gezuraga, M., Darretxe, L., Legorburu, I., Sanz, Z., & Izagirre, K. (2020). Buenas prácticas en la atención socioeducativa con las personas con TEA. Una aproximación a las necesidades formativas profesionales. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 57-82. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn76id360943>.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, Edics. Morata.
- Lampert-Grassi, M. (2018). *Trastorno del espectro autista epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido*. Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN_Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf
- Ley 20.422 que Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, Febrero 3, 2010, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Ley 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimiento que reciben aportes del estado, Mayo 29, 2015, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley 21.430 Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, Marzo 6, 2022, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>
- Ley 21.545 que Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación, Marzo 2, 2023, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123&idParte=10414074>
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago, Editorial Primus.
- Ministerio de Educación MINEDUC. (2016). *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. Programa de Integración Escolar PIE Ley de Inclusión 20.845*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE-Julio2017.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017a). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo*. División Educación General (DEG). <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>

- Ministerio de Educación MINEDUC. (2017b). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas*. División Educación General (DEG). https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar. "La convivencia la hacemos todos"*. División Educación General (DEG). <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019b). *Profesionales asistentes de la educación. Orientaciones Acerca de su Rol y Funciones en Programas de Integración Escolar (PIE)*. División Educación General (DEG). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 147-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Mora, H. (2004). *Criterios de validez y triangulación en la investigación social "cualitativa". Una aproximación desde el paradigma naturalista*. [Manuscrito no publicado]. Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco.
- Murcia, N. (2015). *Trabajo Social con personas con Trastorno del Espectro Autista*. [Trabajo de grado, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1180/TRABAJO+SOCIAL+CON+PERSONAS+CON+TRASTORNO+DEL+ESPECTRO+AUTISTA.pdf;jsessionid=67D587CFE51DC92159738D-63711281B1?sequence=1>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista*. Informe de la Secretaría. 67a Asamblea Mundial de la Salud, 21 de marzo de 2014. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA67/A67_17-sp.pdf
- Öztürk, M. E. (2017). IDEA and Family Involvement. *International Journal of Educational Research Review*, 2(1), 21-27. <https://doi.org/10.24331/ijere.309969>
- Pande, I. (2020). Is the History of Childhood Ready for the World? A Response to "The Kids Aren't All Right". *The American Historical Review*, 125(4), 1300-1305. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa383>
- Pizarro, P., Santana, A., y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>
- Rojas, V., Quiroz, V., Garrido, C., Silva M. y Carvajal, N. (2019). Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista (TEA) en profesionales de Programas de Integración Escolar de la comuna de Valparaíso. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 563-564. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062019000500563
- Román, G., Pérez, E. y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación - Nursing Research Journal*, (27), s/p. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Sandoval Figueroa, C., y Quispe Román, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Pluriversidad*, (8), 127-143. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i8.4584>
- Santos, V., Naranjo, T., Cedillo, E., y Mayanza, O. (2023). Acción del Trabajador Social en el ámbito educativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 315-329. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.517>

- Saracostti, M., Santana, A., Lara, L. (2019). *La relación entre familias y escuelas en Chile. Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa*. Santiago, RIL editores, Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454401402019-ED1>
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R.A. y Cañadas, M. (2023). Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (53), 2689-2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Superintendencia de Educación. (s/f). *¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)?* <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/>
- Toledo, C. y Basulto, O. (2020). Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 161-176. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100161>
- Turnage, D., y Conner, N. (2022). Quality of life of parents of children with Autism Spectrum Disorder: An integrative literature review. *Journal for specialists in pediatric nursing: JSPN*, 27(4), e12391. <https://doi.org/10.1111/jspn.12391>
- Valdez, G. y Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61. <https://dx.doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos 32*. Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas CIS. Madrid, España.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- Verdugo, M., y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 5-25. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/210872>





Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, relacionados con los procesos de educación inclusiva en Instituciones Educativas¹

Teachers' Knowledge, Attitudes, and Practices Towards Inclusive Education in Educational Institutions

Hasbleydy Andrea Triana Salinas ², Valentina Estrada Castaño ³,
Gina Carolina Duque Pineda ⁴, Wanderley Augusto Arias Ortiz ⁵

Para citar este artículo: Triana Salinas, H.A., Estrada Castaño, V., Duque Pineda, G. C., Arias Ortiz, W. A. (2024). Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, relacionados con los procesos de educación inclusiva en Instituciones Educativas. *Infancias Imágenes*, 23(1), 66-77. <https://doi.org/10.14483/16579089.22057>

Recibido: 12 de abril de 2024

Aprobado: 18 de octubre de 2024

Resumen

Este artículo reporta lo hallazgos de una investigación de naturaleza positivista cuyo objetivo fue describir los conocimientos, actitudes y prácticas de la planta docente de tres instituciones educativas —una en Medellín y dos en Bogotá— con respecto a la educación inclusiva. La investigación siguió una metodología con un enfoque cuantitativo, de corte transversal descriptivo y multicéntrico, el cual posee características de la lógica deductiva. La información fue recolectada y analizada utilizando la escala de Conocimientos, Actitudes y Prácticas (escala CAP), la cual fue aplicada mediante una encuesta tipo Likert a 49 docentes de las tres Instituciones. Los resultados revelaron altas

puntuaciones en la dimensión actitudinal en relación con las prácticas y los conocimientos. Se concluye que se debe emprender una movilización pedagógica que fomente la flexibilidad en los currículos y la constante formación para los educadores, de tal manera que las actitudes generen impacto en las prácticas de enseñanza en el aula.

Palabras claves: educación inclusiva, prácticas pedagógicas, proceso de aprendizaje.

Abstract

This article reports the results of a study that sought to describe the knowledge, attitudes, and practices of teachers from three educational institutions

1 Esta investigación con enfoque cuantitativo fue realizada entre los años 2023 y 2024 en tres Instituciones educativas. Se realizó un estudio de corte transversal, que buscó describir los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes de básica primaria sobre la implementación de la educación inclusiva.

2 Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural por la Universidad del Bosque. Egresada de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: htrianas@unbosque.edu.co.

3 Magíster especialista en cultura política y pedagogía de los Derechos Humanos por la Universidad Autónoma Latinoamericana. Egresada de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: vestradac@unbosque.edu.co.

4 Licenciada en Biología por la Universidad Pedagógica Nacional. Egresada de la Universidad del Bosque. Correo electrónico: gcdunque@unbosque.edu.co.

5 Magíster en Epidemiología por la Universidad El Bosque. Facultad de Medicina de la Universidad del Bosque. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Superior en Salud. Correo electrónico: waarias@unbosque.edu.co.

—one in Medellín and two in Bogotá— regarding inclusive education. The study employed a quantitative, descriptive cross-sectional, multicentric approach with characteristics of deductive logic. This approach facilitated the Knowledge, Attitudes, and Practices (CAP scale) analysis, applied through a Likert-type survey to forty-nine teachers across the three institutions. The results revealed high scores

in the attitudinal dimension concerning practices and knowledge. The article concludes that there is a need for pedagogical mobilization around flexible curricula and ongoing training for educators so that attitudes can impact teaching practices in the classroom.

Keywords: Inclusive education, pedagogical practices, learning process.

Introducción

Desde hace algunas décadas, los sistemas educativos mundiales han incorporado perspectivas que buscan garantizar el acceso y permanencia de las niñas, niños y jóvenes a una escuela de calidad, la cual debe generar oportunidades de aprendizaje para todos sin importar las condiciones físicas, intelectuales, étnicas o culturales (Rodríguez *et al.*, 2022). Esta premisa ha sido respaldada por diferentes organizaciones internacionales, como la Unesco, la Unicef, la ONU. Estas organizaciones han establecido la educación inclusiva como una meta de desarrollo. En esta, no sólo contempla la obligatoriedad en el ingreso a la escuela, sino que vincula directamente a los Estados como garantes de las condiciones para que el servicio educativo esté enmarcado dentro de enfoques diferenciales que permitan el goce efectivo de derechos.

El concepto de educación inclusiva se torna protagonista en el mundo académico. Ha recibido múltiples definiciones que, aunque distintas, tienen un punto de encuentro: La garantía del derecho a la educación. La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (ONU) en el Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación, realizó la siguiente definición con base en el análisis de diferentes insumos académicos que allí se presentaron:

Determinamos la inclusión como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes y que la equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se

considere de igual de importante en el aula. (ONU, 2006, como se citó Cheshire, 2019, p. 6)

La ONU, en su agenda para el año 2030, plantea los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y establece las cuatro metas y proyecciones educativas para los Estados durante estos años: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas” (De la Rosa Ruíz *et al.*, 2019, p. 33). Sobre este objetivo, la ONU explica que, aunque se deben generar las condiciones operativas e infraestructurales para garantizar la atención educativa de todas las niñas, niños y jóvenes del país, se deben considerar también elementos claves que permitan que el servicio sea de calidad.

Según Marulanda y Sánchez (2021), uno de los elementos que permite articular los ODS con los sistemas educativos actuales es la formación docente en los ejes fundamentales de la educación inclusiva. Las autoras argumentan que los imaginarios que ha construido el profesorado en torno a la atención de la diversidad en la escuela pueden volverse una barrera a la hora de transformar prácticas pedagógicas; aún más cuando no se hayan creado espacios de formación docente, en los que se oriente sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje en el aula.

Para Martínez (2020), en la medida en que el profesorado tenga un proceso de formación consolidado, dispondrá de las herramientas necesarias para que la atención a la diversidad haga parte de su ejercicio profesional y no se repliquen las prácticas segregadoras que por años estuvieron latentes en el ámbito educativo. En este sentido,

las Prácticas Pedagógicas, entendidas como las acciones realizadas a diario por los y las docentes dentro del aula con un propósito formador y transformador que busca el desarrollo de habilidades, no sólo cognitivas, sino también sociales, constituyen un medio fundamental para que las transformaciones que se buscan, desde las perspectivas de la educación inclusiva, puedan generarse en el ambiente escolar (Aparicio & Pozo, 2009).

Sin embargo, en la complejidad de esta tarea, no sólo se debe tener en cuenta los elementos teóricos o conceptuales con relación a la diversidad, sino también las actitudes y los saberes preconcebidos por el profesorado. Estos saberes constituyen un insumo importante para la caracterización de un proceso arduo y complejo, como es la implementación de la educación inclusiva. Este proceso tiene busca que cada miembro de la institución educativa esté comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y adultos. Por ello, se impulsa el desarrollo de acciones que fomenten el fortalecimiento de las habilidades y atiendan la diversidad. Asimismo, durante este proceso, se debe tener claro que la inclusión, no siempre está relacionada con educación especial o con estudiantes en situación de vulnerabilidad o de un mayor riesgo de exclusión. Esta tiene que ver también con la diversidad, los valores y principios éticos que deben ser tenidos en cuenta dentro de cualquier proyecto social (Booth & Ainscow, 2015). A pesar de las diferentes orientaciones legislativas que han surgido en Colombia y el mundo, la inclusión continúa en la agenda de los debates académicos en el sector educativo. Nuestro estudio busca aportar información relacionada con los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes en las instituciones educativas de Medellín y Bogotá. De esta manera, puede brindar luces con respecto al proceso, implementación y fortalecimiento de la educación inclusiva.

Metodología

El estudio adoptó una metodología de corte transversal descriptivo y multicéntrico, con un enfoque cuantitativo que posee características de la lógica deductiva. Este enfoque permitió analizar los conocimientos de los y las docentes acerca

de la implementación de la educación inclusiva, la cual se fundamenta en el reconocimiento de marcos legislativos, como el decreto 1421 de 2017. Este decreto establece los conceptos PIAR, currículos flexibles, DUA, discapacidad y trastornos de aprendizaje; sobre el conocimiento de este decreto se crearon ocho indicadores en el instrumento CAP. Asimismo, considera las actitudes de la población docente acerca de adaptaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, formación docente acerca de la educación inclusiva, ritmos de aprendizaje y ajustes razonables en educación inclusiva; estos se dividieron en cinco indicadores. Por último, incluye las prácticas de las y los docentes sobre estrategias de procesos evaluativos, ajustes y criterios de evaluación, así como prácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje; estos fueron divididos en cuatro indicadores. La escala CAP fue diseñada por las autoras de este artículo, con base en la teoría. Para la validación inicial del contenido del instrumento, se solicitó a dos expertos la revisión del contenido de las preguntas, se recibieron sugerencias y comentarios, se hicieron ajustes y, por último, se remitió nuevamente el instrumento. La escala fue aplicada a las y los docentes de básica primaria de las tres instituciones educativas consideradas en el estudio (Cuartas *et al.*, 2018). Se decidió utilizar este instrumento porque es una herramienta bastante conveniente para medir con precisión aspectos abstractos, facilitando su visualización de manera concreta (Hernández *et al.*, 2019).

El estudio busca valorar con precisión los logros que ha tenido la educación con respecto a la inclusión y a la equidad —en particular, en relación con los conocimientos, actitudes y prácticas dentro del ámbito educativo— Como lo afirman Bostwick y Kyte (2005): “La función de la medición es establecer una correspondencia entre el ‘mundo real’ y el ‘mundo conceptual’” (p. 108). Estos datos fueron recolectados usando la escala tipo Likert a través de un formulario digital, difundido con la población objeto de la investigación.

La selección de muestra de la población se llevó a cabo por medio del programa Open EPI. Como criterio de selección se estableció que, durante

el desarrollo del estudio, las y los docentes pertenecieran a alguna de las tres instituciones educativas elegidas: dos colegios públicos en Bogotá y uno de carácter privado en Medellín. Por medio del cálculo efectuado a través Open EPI, se realizó un muestreo estratificado de selección no probabilística intencional con una precisión absoluta de 5%, un efecto de diseño de 1,0 y una confiabilidad de 95%, no aleatoria, constituyendo una muestra final de 49 docentes.

Las variables fueron incluidas y operacionalizadas, es decir, que se convirtieron en categorías con unos ítems respectivos (Solís, 2013, como lo citó [Hernández Sampieri et al. 2014](#)). Estas variables se distribuyeron en cuatro dimensiones: la primera estuvo orientada a los datos sociodemográficos que contempla variables como la edad, el sexo, los años de experiencia en el sector educativo y el área de enseñanza; la segunda se relacionó con los conocimientos del docente acerca de la inclusión, diversidad, discapacidad y estrategias pedagógicas y didácticas alrededor de este ámbito; la tercera consideró las actitudes del docente frente a su rol en el aula, el rol de los estudiantes, las familias y la institución educativa; la cuarta variable, por último, tuvo en cuenta las prácticas docentes con relación a su compromiso con el desarrollo de la clase y el uso de estrategias pedagógicas y didácticas para la educación inclusiva ([Tabla 1](#)). Cada categoría de estas variables mencionadas fue debidamente codificada y precodificada para facilitar su medición precisa; la medición adoptada fue de tipo nominal, es decir, sin un orden estricto ([Hernández et al., 2019](#)).

Como técnica de recolección de datos se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert, con preguntas cerradas que cumplieran con las siguientes características: breves y concisas, sin lugar a ambigüedades y con vocabulario comprensible y claro ([Burnett, 2009](#)). Al ser este estudio de carácter educativo-social, este instrumento es el más adecuado para lograr medir las variables (Chateaneuf, 2009). Posee, además, un carácter politómico que, de acuerdo con las variables establecidas, permitió estructurar una serie de preguntas con escala de medición tipo Likert. Se consideró lo dispuesto en la Ley de Tratamiento y Protección de Datos 1581

del 2012, sobre el consentimiento informado, el principio de confidencialidad, de transparencia, el reconocimiento y protección al derecho de cada persona tener conocimiento y rectificación, si fuera necesario, de los datos recolectados. ([Ley Estatutaria 1581 de 2012, art. III](#)).

Para precodificar las categorías de los ítems propuestos, se usaron opciones de respuesta adecuadas a las preguntas presentadas en el instrumento: 1 (nada), 2 (poco), 3 (medianamente suficiente), 4 (suficiente) y 5 (Mucho); y 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (ocasionalmente), 4 (regularmente) y 5 (siempre).

El método para el análisis de datos fue estadístico (descriptivo), sistemático y estandarizado. Se usó la versión 26 del software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que es uno de los programas de procesamiento de datos más usados dentro de instituciones médicas y en investigaciones científicas. Dadas sus características, este programa provee herramientas útiles para este estudio. ([Martínez G. et al, 2020](#)).

Los datos obtenidos se descargaron en una matriz de Excel, junto con las variables y las categorías. Una vez cargadas junto con la respectiva codificación, se procedió con el análisis en el software seleccionado. En su versión gratuita, este programa tiene unas restricciones de tiempo de uso. Sin embargo, esto no afecta su utilidad, pues el periodo de duración es de un mes. Se examinaron los datos con base en la matriz subidos a SPSS. Después de que la matriz fue cargada, se procedió con el análisis de la información recolectada: se resumieron los datos recogidos, a través de gráficas (índices estadísticos), para facilitar su interpretación información ([Martínez et al., 2020](#))

Resultados

Caracterización de la población.

El instrumento de recolección de datos fue enviado a 49 docentes de las tres instituciones educativas, siguiendo esta distribución: 22 docentes de Medellín (institución privada) y 27 docentes de Bogotá (dos instituciones públicas). Los docentes considerados respondieron al instrumento en su totalidad. No se excluyó a ningún participante

Tabla 1. Variables incluidas en el estudio.

<i>Dimensión</i>	<i>Variables</i>	<i>Tipo de variable</i>	<i>Escala de medición</i>
Sociodemográfica	Edad	Cualitativa, ordinal	Politómica: - 20 a 24, - 25 a 29, - 30 a 34, - 35 a 39, ...
	Sexo	Cualitativa - nominal	Hombre 1 a 4 Mujer 5 a 9
	Años de experiencia	Cualitativa, ordinal	10 a 14 15 a 19 20 a 24 Más de 25 años
	Área de enseñanza	Cualitativa	Ciencias naturales Matemáticas Humanidades Sistemas y tecnología Educación infantil Artística Ciencias sociales Educación física Normalista Profesional Especialización Maestría Doctorado
	Desarrollo profesional	Cualitativa	
Conocimientos	Conocimientos frente a inclusión	Compleja	Se realizará valoración de 1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (ocasionalmente), 4 (regularmente) y 5 (siempre).
	Conocimientos frente a diversidad	Compleja	
	Conocimientos frente a discapacidad	Compleja	
	Conocimientos frente a estrategias pedagógicas y didácticas para la inclusión	Compleja	
Actitudes	Actitudes frente a su rol docente	Compleja	Se realizará valoración de 1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (ocasionalmente), 4 (regularmente) y 5 (siempre).
	Actitudes frente al rol de la institución	Compleja	
	Actitudes frente al rol de los estudiantes	Compleja	
	Actitudes frente al rol de los padres de familia	Compleja	
Prácticas	Compromiso con el desarrollo de la clase	Compleja	Se realizará valoración de 1 (nunca) 2 (casi nunca) 3 (ocasionalmente), 4 (regularmente) y 5 (siempre).
	Uso de estrategias pedagógicas y didácticas para la inclusión	Compleja	

Nota. Elaboración propia.

después de la revisión y depuración de los datos (Tabla 2).

Respecto a las variables sociodemográficas consideradas, se encontró que el promedio de edad fue de 38,47 con un mínimo de 35 años y un máximo de 41 años. Para la variable de sexo, se identificó

un predominio del sexo femenino con un 69,4% (n=34) y masculinos con un 30,6% (n=15).

Con relación a los años de experiencia, se evidenció que el mayor porcentaje del profesorado encuestado 28,6% (n=14) ha tenido entre 5 y 9 años de experiencia en el sector educativo,

seguido del 26,5% (n=13), entre 10 y 14 años; el 20,4% (n=10), entre 19 y 25 años, el 12,2 (n=6), con más de 25 años de experiencia, y el 6,1% (n=3) corresponde a dos categorías, entre 1 a 4 años y 15 a 19 años.

La mayoría de los docentes, un 20,4% (n=10) de la muestra, que participaron en esta investigación se desempeñan en áreas integradas o son docentes de aula; mientras que el 18,4% (n= 9) pertenece al área de inglés, teniendo en cuenta que uno de los colegios que intervino dentro de este proyecto, maneja énfasis en bilingüismo nacional.

Se analizó el nivel de formación del profesorado participante, evidenciando que la mayoría de los docentes presentaba estudios profesionales 53,1% (n=26), seguido de estudios posgraduales. Entre estos, se observaron los siguientes datos: maestría con un 34,7% (n=17), especialización 8,2% (n=4), doctorado 2% (n=1) y normalistas 2% (n=1).

Conocimientos, actitudes y prácticas llevadas a cabo por parte de los docentes con respecto a la educación inclusiva

A continuación, se presentan los resultados relacionados con las dimensiones de los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP). Se identificará, en primer lugar, la distribución de frecuencias relacionada con la variable de conocimientos.

Conocimientos

La primera dimensión presentada en el instrumento de recolección de datos se enfocó en el conocimiento de las y los docentes sobre las categorías articuladas en las preguntas. De acuerdo con esto, se encontraron los siguientes resultados:

Para la primera pregunta “¿Qué tanto conoce el contenido del Plan individualizado de ajustes razonables (PIAR)?”, se encontró que en las tres

Tabla 2. Análisis de variables sociodemográficas de docentes en Instituciones educativas de Bogotá y Medellín, 2024

Variable		Instituto Pedagógico					
		IED Tenerife Granada Sur		Arturo Ramírez Montúfar		Instituto San Carlos	
		n	%	n	%	n	%
Edad x±DE [Rango]		41±10 [30 - 62]		41±8 [32 - 60]		41±9 [22 - 52]	
Sexo	Masculino	3	25,00%	3	20,00%	9	40,90%
	Femenino	9	75,00%	12	80,00%	13	59,10%
Años_Experiencia	1 a 4 años	0	0,00%	0	0,00%	3	13,60%
	5- 9 años	4	33,30%	3	20,00%	7	31,80%
	10 a 14 años	2	16,70%	5	33,30%	6	27,30%
	15 a 19 años	1	8,30%	1	6,70%	1	4,50%
	19 a 24 años	2	16,70%	3	20,00%	5	22,70%
	Más de 25 años	3	25,00%	3	20,00%	0	0,00%
Área_Enseñanza	Áreas integradas preescolar	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Artística Música	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Ciencias Naturales	1	8,30%	1	6,70%	3	13,60%
	Ciencias Sociales	0	0,00%	0	0,00%	3	13,60%
	Educación Física	0	0,00%	1	6,70%	0	0,00%
	Ética	1	8,30%	0	0,00%	0	0,00%
	Inclusión	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Inglés	1	8,30%	3	20,00%	5	22,70%
	Investigación	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Lengua Castellana	0	0,00%	1	6,70%	3	13,60%
	Lenguaje	1	8,30%	1	6,70%	0	0,00%
	Matemáticas	1	8,30%	0	0,00%	3	13,60%
	Áreas integradas primaria	4	33,30%	6	40,00%	0	0,00%
	Primera Infancia	3	25,00%	0	0,00%	0	0,00%
	Tecnología e Informática	0	0,00%	2	13,30%	1	4,50%
Nivel_Formación	Doctorado	0	0,00%	1	6,70%	0	0,00%
	Especialización	2	16,70%	0	0,00%	2	9,10%
	Maestría	5	41,70%	11	73,30%	1	4,50%
	Normalista	0	0,00%	0	0,00%	1	4,50%
	Profesional	5	41,70%	3	20,00%	18	81,80%

Nota. Elaboración propia

instituciones la respuesta “conocimiento suficiente” obtuvo un mayor porcentaje, 49.00% (n=24). A este le sigue “medianamente suficiente”, con el 32.70% (n=16); “poco”, con un 10.20% (n=5); y “nada” y “poco”, cada uno con un 4.10% (n=2).

Asimismo, frente a la variable “¿Qué tanto conoce sobre las generalidades del decreto 1421 del 2017?”, se encontró que predomina el ítem “medianamente suficiente”, con un 42.90% (n=21); le sigue “suficiente”, con el 37.70% (n=16); “poco”, con el 12.20 % (n=6); “nada” con el 10,20% (n=5); y “mucho”, con un 2% (n=1).

En cuanto la variable “¿Qué tanto conoce acerca de los currículos flexibles?”, conocimientos de los currículos flexibles, se encontró una que prima “suficiente”, con un 40,80% (n=20), seguido de “medianamente suficiente”, 36,70% (n=18), “poco” y “mucho” cada una con 10,20% (n=5), y finalmente, “nada” con un 2% (n=1).

Para la variable “¿Conoce usted los objetivos de la educación inclusiva?”, conocimientos relacionados con los objetivos de la educación inclusiva, se encontró que el 55,10% (n=27) los conoce lo suficiente, con una gran diferencia porcentual en comparación con “medianamente suficiente”, 20,40% (n=10); a este le sigue “mucho”, con un 12,20% (n=6); “poco”, con un 8,20% (n=4); y “nada”, con un resultado de 4,10% (n=2).

En relación con la comprensión de lo que implica el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) y sus principios, la variable “¿Comprende usted qué es el Diseño Universal de Aprendizaje y cuáles son sus principios?” mostró arrojó los siguiente resultados: predomina, nuevamente el ítem “suficiente”, con un 42,90% (n=21), seguido de “medianamente suficiente” con un resultado de 32,70% (n=16), seguidamente, “mucho” con 12,20% (n=6), y, “nada” y “poco”, cada uno con un resultado de 6,10% (n=3).

Para la variable “¿Comprende usted el concepto discapacidad?”, que tiene que ver con la comprensión del concepto de discapacidad, el 53,10% (n=26) comprende este concepto lo suficiente, seguido de, “medianamente suficiente” con un 22,40% (n=11), a continuación, “mucho” con un 18,40% (n=9), inmediatamente “poco” con un 6,10% (n=3).

Con respecto a la variable “¿Qué tanto conoce sobre los trastornos?”, relacionada con el conocimiento de los trastornos, sobresale la respuesta “medianamente suficiente”, con un resultado de 53,10% (n=26), seguida de “suficiente”, con un resultado de 28,60% (n=14), “poco”, con un 14,30% (n=7), y “nada” y “mucho”, cada uno con un resultado de 2,00% (n=1).

Finalmente, para la última variable “¿Conoce usted las generalidades de las discapacidades o los trastornos de aprendizaje que presentan sus estudiantes?”, que busca recolectar información sobre los conocimientos acerca de las generalidades relacionadas con las discapacidades y trastornos de los estudiantes; los siguientes fueron los resultados: “suficiente” con un 38,80% (n=19=), seguido de “medianamente suficiente” con un 36,70% (N=18), a continuación, “mucho”, con un 14,30% (n=7), “poco”, con un 20% (n=4), y “nada”, con un 2,00 (n=1).

Actitudes

La segunda dimensión presentada en el cuestionario se refiere a las actitudes de las y los docentes en la implementación de la educación inclusiva con respecto a las variables. Estas fueron medidas a través de la siguiente escala de valoración: 1 (Muy en desacuerdo) 2 (En desacuerdo) 3 (Indiferente), 4 (De acuerdo) y 5 (Muy de acuerdo).

La primera pregunta presentada “¿Considera importante realizar adaptaciones al proceso de enseñanza para atender las necesidades individuales de estudiantes en el aula de clase?” muestra que el 67% (n=33) —seguido del 26,50% (n=13)— del profesorado está de acuerdo con la implementación de estrategias que atiendan la individualidad en el aula. Lo anterior se contrapone a la opinión del 4,10% (n=2) que considera indiferente las adaptaciones al proceso de enseñanza.

En la pregunta “¿Considera importante que los docentes tengan formación sobre la educación inclusiva?”, se encontró un incremento en términos de acuerdo entre los docentes de las tres Instituciones con el 87,80% (n=43). Lo anterior muestra que el componente formativo es fundamental para las y los docentes en la implementación de la educación inclusiva y se sostiene el 4,10% (n=2) en la valoración indiferente ante este proceso.

En cuanto a la pregunta “¿Considera importante que se tengan en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes en el diseño de recursos didácticos?”, se encontró que el 77,60% (n=38) de la planta docente encuentra un valor significativo en la adaptación de los materiales de enseñanza a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El 4,10% (n=2) mantiene la tendencia en la valoración 3 (Indiferente).

Respecto a las actitudes de la población docente frente a los ajustes razonables, encontramos una discordancia entre la pregunta “¿Considera importante realizar ajustes razonables a los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación en el aula?” y “¿Considera importante que los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje tengan ajustes razonables en el proceso educativo?”. Ambas preguntas se ubican en la variable “Actitudes frente a su rol como docente”.

Prácticas

La dimensión de prácticas fue medida con la siguiente escala de valoración: 1 (nunca) 2 (casi nunca)

3 (ocasionalmente), 4 (regularmente) y 5 (siempre). Frente a los procesos de educación inclusiva se encontró que los participantes ante las interrogantes:

En la primera pregunta (Figura 4) “¿Utiliza diferentes estrategias y medios a la hora de realizar procesos evaluativos?”, se evidencia que un 53% (n=26) de docentes regularmente utilizan estrategias inclusivas en el desarrollo de sus clases, el 34% (n=17), siempre desarrollan prácticas inclusivas, el 12,2% (n=6) ocasionalmente realiza prácticas de inclusión.

La segunda pregunta “¿Desarrolla estrategias en conjunto con orientadores, docentes de apoyo, terapeutas o padres de familia para favorecer el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje?” arrojó los siguientes resultados: el 49% (n=24) de las y los docentes regularmente desarrollan procesos inclusivos con el apoyo familiar y terapéutico; mientras que el 22,4% (n=11) afirma que regularmente se apoya en la familia y personal de salud, con el mismo porcentaje las y los docentes afirman que siempre desarrollan estrategias con la familia y el personal de salud y orientación.

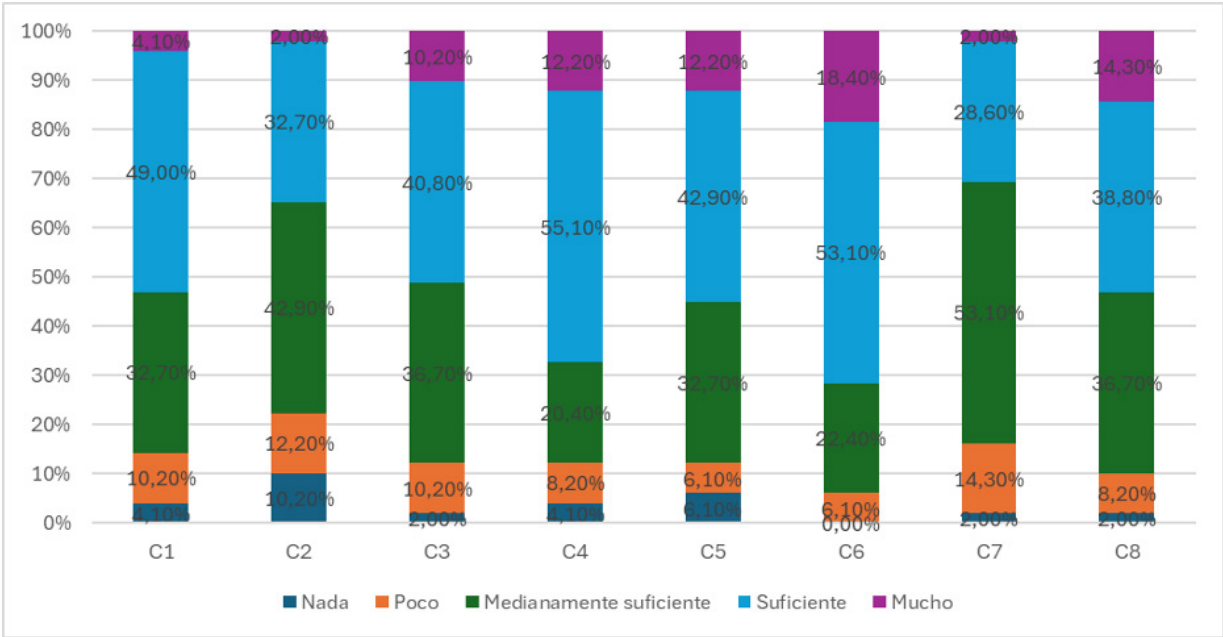


Figura 1. Gráfica de respuestas de conocimientos de docentes sobre la inclusión en Instituciones Educativas de Bogotá y Medellín, año 2024.

Nota. Elaboración propia.

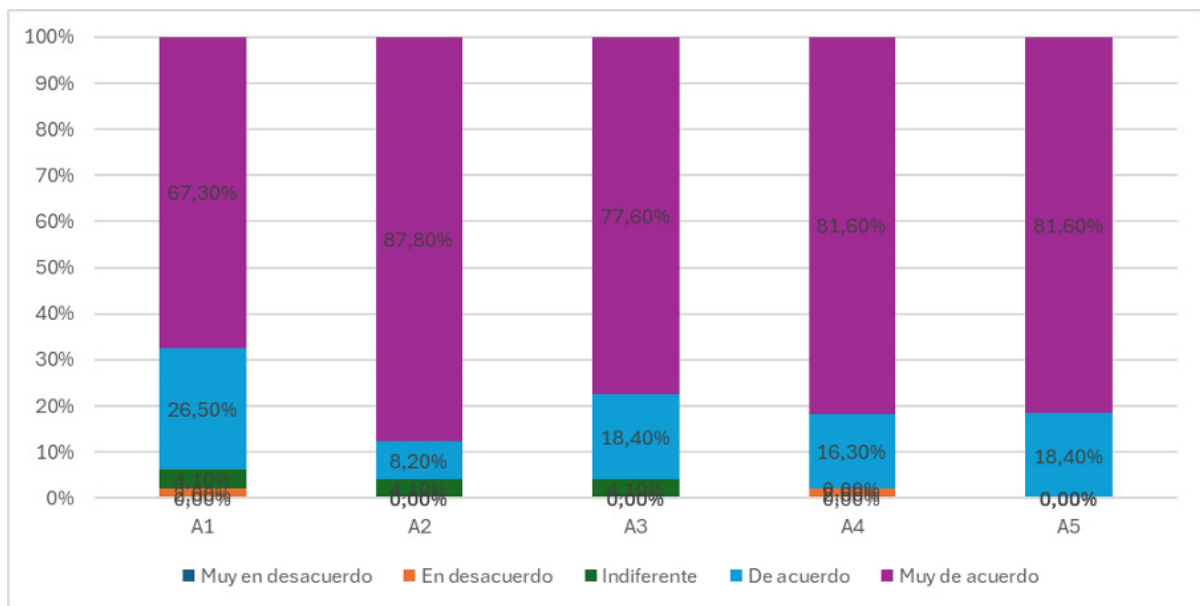


Figura 2. Gráfica de respuestas de actitudes docentes sobre la inclusión en Instituciones Educativas de Bogotá y Medellín, año 2024

Nota. Elaboración propia.

74

Para la pregunta “¿Realiza constantemente ajustes y flexibilizaciones a los criterios de evaluación establecidos para sus estudiantes?”, se evidencia que la mayoría de las y los docentes, con un 44,90% (n=22), regularmente realiza ajustes y flexibilización de los criterios de evaluación. Otros docentes regularmente hacen procesos de ajuste y flexibilización con un 28,6% (n=14), mientras que el 22,4% (n=11) indicó siempre realizar ajustes y flexibilización de los procesos de evaluación, y el 4,1% (n=2) no realizan estos procesos.

Finalmente, a la pregunta “¿Realiza adaptaciones a sus prácticas pedagógicas para responder a las necesidades de sus estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje?” la comunidad docente contestó de la siguiente manera: 53,1% (n=26) regularmente realiza adaptaciones para responder a las necesidades de los estudiantes, el 24,5% (n=12) siempre realiza adaptaciones a las necesidades de los estudiantes en el aula, y el 22,4% (n=11) ocasionalmente realiza estas adecuaciones.

Discusión

Tal como se enunció al principio de este artículo, uno de los elementos claves para la implementación de la educación inclusiva es la promoción de

la formación docente alrededor de la diversidad. El presente trabajo buscó describir los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes en un proceso tan complejo como es la inclusión en la escuela. Los resultados obtenidos muestran varios elementos que consideramos importantes señalar.

El primero tiene que ver con el campo actitudinal y la correspondencia de este con las prácticas pedagógicas. Como se evidenció en el apartado de resultados, las actitudes de la comunidad docente son en un alto grado porcentual positivas en relación con el rol de las y los estudiantes en el aula y los retos profesionales que genera el abordaje de la diversidad. Sin embargo, diferentes investigaciones (Moncayo *et al.*, 2020; Sevilla *et al.*, 2018) muestran que, si bien las y los docentes denotan actitudes positivas frente al proceso de implementación de la educación inclusiva, a la hora de llevar al aula estrategias diferentes que se alejen de los modelos tradicionales —ya que no garantizan que los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula puedan acceder al conocimiento— se pueden generar tensiones y resistencias, especialmente si no se han tenido formaciones previas para estas exigencias.

El segundo elemento se relaciona con las variables de conocimiento y prácticas, contrastadas

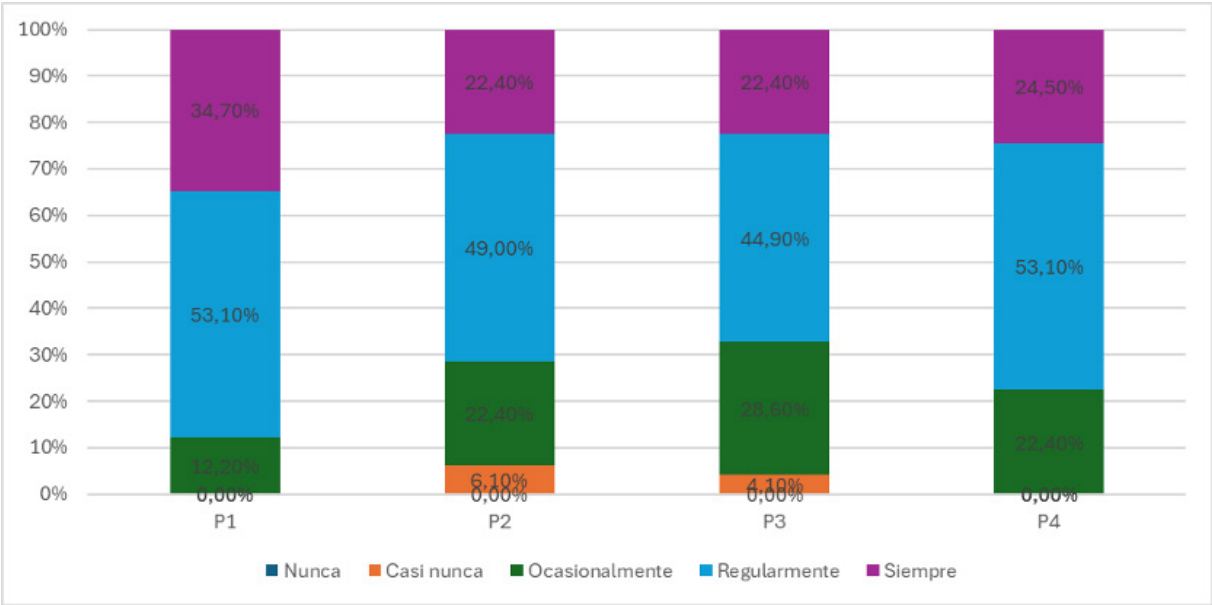


Figura 3. Gráfica de respuestas de prácticas inclusivas de docentes en Instituciones Educativas de Bogotá y Medellín, año 2024.

Nota. Elaboración propia.

con las actitudes medidas en este estudio. En “conocimientos”, se evidenció mayor homogeneidad en las respuestas, lo que puede indicar ausencia de formación profesional en los procesos de educación inclusiva. Términos claves como PIAR, DUA, currículos flexibles son desconocidos o de poco manejo conceptual en 40% de la población estudio. Lo anterior sugiere que, al interior de las aulas, las prácticas pedagógicas carecen de flexibilidad y adecuaciones que garanticen la reducción de barreras para un aprendizaje significativo y en equidad.

Marulanda y Sánchez, (2021) explican que esta disparidad es común en los estudios de actitudes y conocimientos del profesorado que atiende a estudiantes con discapacidades. Según las autoras, los procesos de formación que regularmente se ofrecen al personal docente de instituciones educativas tienen un carácter legislativo y enciclopédico. Aunque esta formación nutre la conciencia de las y los docentes sobre la educación inclusiva, lo que realmente genera son discursos formales en los que se reconocen las necesidades de ampliar el acceso educativo y garantizar un servicio de calidad para población con discapacidad o barreras para el aprendizaje. Sin embargo, se desplazan

las responsabilidades propias con relación a las prácticas transformadoras en el aula que generen reales posibilidades de aprender. En otras palabras, este tipo de formaciones no suscitan reflexiones en los docentes sobre sus prácticas ni el ejercicio in situ en la escuela (Polo, 2009, como se citó en Marulanda & Sánchez, 2021). En consecuencia, las actitudes tienen altas puntuaciones, contrario a lo que sucede especialmente en las prácticas.

En esta última dimensión, se observa la prevalente discordancia entre las actitudes y las prácticas específicamente (Angenscheidt & Navarrete, 2017). Esto se debe a que, a pesar del reconocimiento y validación por parte de las y los docentes, que incluso constituye un logro importante para la historia de la educación inclusiva, estas actitudes no impactan de forma directa las aulas de clase a través de las prácticas mediadas por currículos flexibles.

Entre las limitaciones que se encuentran en el presente estudio, destacan dos: metodológicas y técnicas. Las limitaciones metodológicas se relacionan con que el tipo de estudio elegido no permite establecer causalidades entre los resultados arrojados y algunas de las variables medidas, por ejemplo, las sociodemográficas. Por su parte,

las limitaciones técnicas se derivan de la muestra poblacional, la cual fue reducida para elaborar el análisis y la descripción del estudio CAP que se pretendió. Una muestra más amplia posibilitaría generar otro tipo de relaciones incluso sobre los lugares donde se ubican las poblaciones.

Recomendaciones

El presente estudio buscó describir los conocimientos, actitudes y prácticas de las y los docentes con respecto a la implementación de la educación inclusiva en dos instituciones educativas de Bogotá y una en Medellín. Los resultados obtenidos ofrecen nuevas variables de análisis y explican las variables ya establecidas, abriendo camino para futuras investigaciones. Un estudio cualitativo o mixto podría aprovechar los datos recolectados para generar relaciones y ampliar la reflexión sobre las causalidades analizadas en el objeto de estudio.

Conclusión

El análisis de los resultados obtenidos permite concluir que la dimensión actitudinal de las y los docentes se relaciona en mayor medida con los objetivos de la educación inclusiva. Respecto a los conocimientos y prácticas se han generado avances significativos en términos de dominio conceptual. Sin embargo, se hace necesario generar mayores abordajes de currículos flexibles al interior de las aulas de clase para garantizar el derecho a la educación de la población con discapacidad o barreras en el aprendizaje. La educación inclusiva continúa siendo una de las banderas más importantes en el mundo académico actual. El personal docente reconoce su importancia y el valor de las prácticas transformadoras en las aulas. No obstante, resulta fundamental continuar con los programas de formación integral que se aparten de la visión teórica de la inclusión en la escuela, vinculando de manera directa las concepciones y abordajes de las y los docentes sobre la diversidad. Esto permitirá, como lo expresaron Marulanda y Sánchez (2021), que en futuras investigaciones pueda evidenciarse una disminución de discrepancias entre las actitudes y las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Aparicio, J. A., & Pozo, J. I. (2009). De fotógrafos a directores de orquesta: Las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez, M.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Burnett, J. (2009). Doing your social science dissertation. Thousand Oaks, CA, EE. UU.: SAGE.
- Chasteauneuf, C. (2009). Questionnaires. Encyclopedia of Case Study Research [SAGE Publications]. Recuperado de http://www.sage-ereference.com/casestudy/Article_n282.html
- Cuartas-Gómez, E., Palacio-Duque, A., Ríos-Osorio, L. A., Cardona-Arias, J. A., & Salas-Zapata, W. A. (2019). Conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) sobre sostenibilidad en estudiantes de una universidad pública colombiana. *Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica*, 22(2).
- Cheshire, L. (2019). *Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances?* Documento de discusión para el Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. Cali. Colombia. París: UNESCO.
- De la Rosa Ruiz, D., Armentia, P. G., & Esteban, A. B. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la universidad. *Revista Prisma Social*, (37), 58-81.
- de Salamanca, D. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca. España.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista L., del Pilar, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Ley estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de

datos personales. Congreso de la República de Colombia.

Marulanda Páez, E. & Sánchez Vallejo, A. (2021).

“En mi aula sí se puede”: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de

primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(2), 27–45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

Rodríguez, R. F. B., Fernández, I. I. O., & Cachinell, B. M. L. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Uniandes Episteme*, 9(1), 101-116.

UNESCO (2008). Education. *Science, Cultural Organization*.





‘Los pelaos tienen que ser fuertes’: Representaciones sociales del cuerpo infantil en una comunidad Afropacífica en Guapi, Cauca¹

'Kids Gotta Be Strong': Social Representations of Children's Bodies
within an Afro-Pacific Community in Guapi, Cauca

Luisa Peláez Córdoba  ^{ROR}²

Para citar este artículo: Peláez Córdoba, L. (2024). ‘Los pelaos tienen que ser fuertes’: Representaciones sociales del cuerpo infantil en una comunidad Afropacífica en Guapi, Cauca. *Infancias Imágenes*, 23(1), 78-91. <https://doi.org/10.14483/16579089.22212>

Recibido: 24 de mayo de 2024

Aprobado: 18 de octubre de 2024

Resumen

Este artículo es fruto de una investigación posgradual que tiene como objetivo explorar las representaciones sociales del cuerpo de niños y niñas en el municipio de Guapi en el departamento del Cauca, Colombia. Se problematizan los preceptos sobre las formas de estudiar y concebir la infancia durante los siglos XX y XXI que la sitúan como universal en todas las sociedades, retomando también las teorías sobre las representaciones sociales de infancia y de cuerpo. La información fue recogida a través de observaciones, entrevistas y conversaciones cotidianas con niñas, niños y adultos cuyas ocupaciones estuvieran directamente relacionadas con la infancia. Se realizó un análisis cualitativo de contenido de los datos recogidos y se contrastó a la luz de enfoques teóricos desde la antropología social del cuerpo y las

representaciones sociales, y desde la psicología cultural del desarrollo basada en las propuestas de los nuevos estudios sociales de la infancia. Los resultados revelaron que las representaciones sociales del cuerpo de niños y niñas en Guapi se sustentan en la armonía estética, física y emocional entre el cuerpo y el territorio, buscando el endu-recimiento físico del primero para un buen desenvolvimiento social e individual en su entorno.

Palabras clave: infancia, cuerpo, representaciones sociales, afrodescendiente.

Tesoro: Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco

Abstract

This article explores the social representations of children's bodies in Guapi, Cauca. On one hand, it problematizes the precepts and conceptions about childhood during the 20th and 21st centuries that

1 Este artículo de revisión es una síntesis de la investigación denominada “El cuerpo como construcción cultural: Aproximaciones desde las Representaciones Sociales del cuerpo del niño en una comunidad afrocolombiana del municipio de Guapi, Cauca”, presentada por la autora para optar por el título de Especialista en infancia, cultura y desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2021.

2 Magister en Antropología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Candidata a Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: luisafernanda.pelaez@autonoma.cat.

present it as a universal concept. On the other hand, it revisits theories on the social representations of childhood and the body. Observations, interviews, and informal conversations with girls, boys, and adults were conducted, and the data was analyzed using theoretical approaches from social anthropology, cultural psychology of development, and the sociology of childhood. The results show that the

social representations of the body of boys and girls in Guapi are based on the pursuit of aesthetic and territorial harmony, promoting physical hardening for good social and individual development in their environment.

Keywords: Childhood, Body, Social Representations, African descent

Introducción

Durante el siglo XVIII, en Europa, los preceptos eurocéntricos de normalización establecieron una dualidad entre la capacidad y la incapacidad para desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida. En el caso de las mujeres, los niños y niñas, y las comunidades étnicas, se identificaron características que fueron consideradas anormalidades en relación con el sexo, la edad y la etnia, respectivamente. Estos atributos los alejaban del concepto de *hombre adulto*, que representaba la idea de normalidad y superioridad (Pedraza, 2008; Pelaez Cordoba, 2021; 2022). En el caso de los niños y niñas, particularmente, se creía que, debido a su corta edad, no alcanzaban la madurez y, por tanto, eran *incapaces* de realizar actividades para acceder a los conocimientos del mundo adulto. Así, la infancia es considerada como una etapa que debe ser superada para poder convertirse en adultos racionales y útiles para la sociedad (Pedraza, 2008).

La normalización es concebida como una realidad construida y un ideal de nación, una suerte de artefacto cultural de la sociedad, pues interfiere en la vida de otros y es desplegada por instituciones por medio de la administración del poder en relación con otros sujetos (niño, niña, mujer, indígenas, comunidades negras, campesinos, pobres). Un ejemplo de esto es la escuela de los siglos XIX y XX, la cual era concebida como el instrumento a través del cual el Estado se responsabilizaba del destino de sus ciudadanos, a la vez que buscaba la homogenización entre ellos formando ciudadanos *normalizados* (con valor moral, virtuosos, racionales, silenciosos). El Estado además comenzaba a emplear el control sobre los cuerpos en su

proyecto de modernización, de modo que ejercía procesos sobre él y la salud, a su vez que la familia se comprometía a garantizar el bienestar y el aseo o limpieza de niños y niñas, imaginando la infancia como una etapa en construcción que, una vez superada, aportaría al discurso del proyecto nacional (Pedraza, 2008; Carreño, 2018).

En contraste con el proyecto de modernidad occidental que da cuenta de algunas de las comprensiones de la infancia más extendidas, se encuentran otras realidades y contextos en los que crecen y viven niños y niñas en nuestra América. Estas realidades controvierten preceptos de universalización y homogenización, pues dejan en evidencia la diversidad de formas de transitar el mundo infantil según el contenido social, cultural e histórico (Pelaez, 2022). Todo este trasfondo teórico puede observarse en algunas zonas de Colombia. Por ejemplo, las comunidades afrodescendientes de la Costa Pacífica, a lo largo de su historia, han sufrido grandes pérdidas materiales y culturales debido a la dominación económica, los procesos de esclavitud y la exclusión social (Arango, 2014). A pesar de ello, han logrado mantener muchos de sus aspectos culturales en ejercicios de resistencia que les han permitido seguir cultivando y fomentando una gran variedad de prácticas tradicionales y ancestrales, sobreviviendo a la imposición de miradas eurocéntricas del mundo. Una de las particularidades de estas comunidades reside en que la crianza no es únicamente responsabilidad de los cuidadores primarios; en cambio, toda la comunidad interviene en ella. Así, las prácticas de crianza no se restringen exclusivamente al ámbito familiar, sino que se extiende a la mayoría de los

espacios sociales y se reflejan también en prácticas culturales, como la música, el baile, los ritos tradicionales, saberes comunitarios o formas de hablar, por mencionar algunos ejemplos (Motta, 2005; Caicedo & Castillo, 2012; Arango, 2014).

Debemos comprender que existen una serie de cosmologías, prácticas y expresiones culturales de crianza que las comunidades afrocolombianas ejercen desde el nacimiento del niño o la niña, y que se asientan en formas particulares de comprender el cuerpo. Estas concepciones propias de la infancia entran en tensión con las propuestas teóricas que se expondrán brevemente a lo largo del estudio, pues cuestionan las formas como se ha percibido y representado al niño y a la niña, argumentando que existen diversidad de maneras en que estos sujetos transitan por la infancia en un espacio territorial determinado.

Para entender estas cuestiones, es necesario conocer previamente las prácticas de crianza de estas comunidades, las cuales se centran en la construcción de una realidad que surge de la relación con su entorno. A través de estas prácticas se forman representaciones del cuerpo de niños y niñas que difieren de aquellas difundidas en occidente. Así, la cosmovisión de las comunidades afrocolombianas asentadas en sectores rurales se devela en sus prácticas sociales, ancestrales y creencias que tienen un fuerte arraigo en lo religioso, botánico y espiritual. Las poblaciones del Pacífico sur colombiano poseen características en común y prácticas culturales muy similares reflejadas en la música, la danza, los cuidados de la vida y las formas de crianza para la inscripción paulatina de los niños y niñas dentro del grupo con una identidad afro fuertemente marcada.

Esta investigación es una apuesta a comenzar a realizar nuevas investigaciones que dialoguen con teorías que critiquen preceptos de la infancia como momento estático y de absoluta dependencia. Se sustenta en los llamados Nuevos Estudios Sociales de la Infancia (Vergara *et al.*, 2015; Silveira Barbosa *et al.*, 2016), los cuales reconocen los saberes culturales y su incidencia en el desarrollo infantil (Baquiro, 2012). Desde una

perspectiva antropológica y de la psicología cultural, esta investigación busca comprender el lugar de la infancia como campo diverso y de competencia interdisciplinar. Asimismo, permite seguir avanzando en la transformación de imaginarios de una única y unívoca infancia, señalando la existencia de diversidad de cuerpos infantiles que discuten con la idea de quietud, limpieza, silencio, dependencia, y cuidados o vigilancia a niños y niñas.

Esta investigación tuvo como objetivo reconocer las representaciones sociales que se tejen alrededor del cuerpo de niños y niñas en Guapi, Cauca, y cómo estas devienen de, y en, formas particulares de ser afrocolombiano. Se explora también la relación del sujeto con su medio y cómo este último aporta e influencia a su desarrollo. La cultura, desde perspectivas antropológicas y psicológicas, es un eje primordial desde donde se abordará la investigación, pues se sabe que, desde el nacimiento de niñas y niños, existen una serie de prácticas, rituales y formas bajo las que se mira, la infancia y el cuerpo. A partir de ellas, se van creando y reproduciendo formas de percibir, cuidar y moverse en el mundo; todo esto transversalizado por una historia de despojo, raza, género y pertenencia territorial (Arango, 2014).

Representaciones Sociales

Para Moscovici (1979), las relaciones sociales son un conjunto de conocimientos organizados que permiten que hombres y mujeres puedan hacer inteligible la realidad física y social a la que pertenecen, marcándose en la particularidad de los propios escenarios. La propuesta de este autor se enmarca en la comprensión de que la realidad social influye en la construcción identitaria individual y colectiva de las personas. Afirma entonces que las representaciones sociales se refieren a formas de comportamiento que son elaboradas y compartidas por los grupos y estas mismas orientan el accionar dentro de la comunidad, reproduciendo comportamientos que inciden en la identidad social e individual (Moscovici, 1979; 1984; Jodelet, 1986).

Esta idea alude a que las representaciones sociales no son universales y cada comunidad las construye conforme a sus experiencias. En consecuencia, esta categoría conceptual se sustenta en su carácter social. El autor sostiene también que son una forma de visión global y funcional que permite a individuos y colectivos dar sentido a sus acciones y creencias, desde lo más práctico a lo más cognoscitivo. En la misma línea, Jodelet (1986; 2000) refiere que son una forma de pensamiento común que permite construir la consciencia colectiva influenciada por una diversidad de clasificaciones sociales que contribuyen al conocimiento del llamado *sentido común* que se construye desde la experiencia cotidiana, orientada al despliegue de comunicación, comprensión y dominio de un entorno social que se habita (Jodelet, 1986). Por tanto, para poder hacer una interpretación de estas representaciones, es imprescindible caracterizar los contextos y las condiciones desde donde surgen estos contenidos y procesos sociales.

Las representaciones sociales sobre niños y niñas han sufrido muchas transformaciones a lo largo de la historia.¹ Cada grupo social enmarca contextual e históricamente las formas como se les trata y, a su vez, las representaciones ayudan a comprender las relaciones e interacciones que se establecen alrededor del campo *infancia* en sí mismo (Casas, 2006). Para Casas, en la historia occidental se pueden observar tres formas de comprensión acerca de la infancia, en las que han predominado ideas y actitudes específicas: primero, la infancia idílica y feliz, símbolo de inocencia, pureza y vulnerabilidad; segundo, como momento propicio para corregir la maldad y rebeldía inherente al niño; y tercero, como representación ambivalente y cambiante. Estas nociones sobre la infancia, más actualmente, han conformado una realidad social en la que se inscriben los niños y niñas como sujetos históricos que ven, piensan e interpretan, y a quienes se les permite relacionarse con otros.

Desde la academia, las representaciones sociales de infancia han estado influenciadas por

perspectivas adultocéntricas y occidentales, en las cuales existe un interés en conservar el carácter homogéneo de niños, niñas y adolescentes, y se les considera en términos de diferenciación con la adultez. La socialización es un ejemplo de ello, pues ha sido caracterizada como un proceso unidireccional donde el adulto es el único responsable del buen crecimiento del niño o niña y, por tanto, los han enmarcado como sujetos *promesa del futuro*, inscribiendo en sus cuerpos unas expectativas desde sus necesidades.

Cuerpo e infancia: Una perspectiva desde la fortaleza armónica.

Toda relación del hombre con el mundo implica una mediación corporal que, lejos de ser una posesión únicamente física o material, es un instrumento de apropiación cultural y subjetiva que se conforma según las representaciones sociales, imaginarios y prácticas que se tejen a través del cuerpo y se inscriben en una trama de sentidos individuales y colectivos que trascienden lo biológico (Le Bretón, 1992; 2010). Así, los niños y niñas al nacer son una infinita suma de posibilidades y disposiciones antropológicas. Necesitan entrar en un campo físico y simbólico que los acoja y del cual puedan interiorizar particularidades, para reproducir los accionares característicos de su sociedad (Le Bretón, 1992).

El cuerpo ordena la experiencia humana, permeada por una serie de discursos sociales, políticos y culturales que inciden en las formas como sentimos, actuamos y nos representamos. Es, así, un lugar que alberga pensamientos del pasado, presente y futuro (Pedraza, 1996; Correa, 2010; 2015). Este ente se consolida en sí mismo como un mecanismo central en los procesos de aprendizaje y transmisión de conocimientos, pues construye las subjetividades a través de prácticas que se enlazan con sus cuerpos y resaltan sus sentires sociales, individuales, cosmológicos, entre otros (López, 2015).

El cuerpo infantil se representa desde la diferencia y la carencia. Durante la modernidad, se hace especial hincapié en que representa un momento

1 Para profundizar, ver Ariès (1973) y Ariès y Duby (1988).

de racionalización y control. En consecuencia, se interviene en el cuerpo clasificándolo y ordenándolo en categorías provenientes de campos del conocimiento científico: sano–enfermo y normal–anormal. Con ello, también se sigue una secuencia continua de tiempo que, considerada en términos de desarrollo, sigue la idea moderna de un *progreso* que tiende a la adultez (Assunção et al., 2012). Pedraza (2008) menciona que el modelo de *normalidad* corporal en la modernidad es el del *hombre adulto*, pues encarna el buen desempeño a nivel intelectual, de carácter y de configuración emocional. En ese sentido, durante este periodo, la infancia se considera una etapa de la vida, en la cual los niños y jóvenes varones debían ser educados para convertirse en hombres adultos racionales, pues sus capacidades físicas y psíquicas (mayor fuerza, cuerpos más grandes, poca emocionalidad y control sobre sí) les daban esa posibilidad.

El cuerpo, cultural y socialmente construido, también es moldeado conforme a las condiciones naturales y territoriales en las que habitan. Esto permite tener ciertas libertades motoras y temporales que inciden en la consolidación de cualidades deseadas (autonomía e independencia). Es difícil desligar la relación cuerpo-territorio, pues el primero se configura bajo parámetros y formas espaciales, al tiempo que da sentido al territorio que habita, aprende a leerlo y a vivir con él y para él.

Desde la gestación, existen unas prácticas de interacción tempranas que se ejercen sobre el cuerpo del bebé, que buscan armonía y fortificación del cuerpo físico y del ser en una relación muy cercana con el territorio. Arango (2014) denomina “fortaleza armónica” a estas interacciones en las cuales, a partir del nacimiento, el contacto con el cuerpo de los bebés necesita una sensibilidad distinta. En sus palabras, durante esta etapa se busca que “el contacto sea duro, firme y contundente” (Arango, 2014, p. 205). Estas pedagogías sensoriales buscan consolidar unas formas específicas de habitar su mundo. Se encuentran estrechamente ligadas a la fortaleza armónica, que se sustenta en el valor del endurecimiento, el ágil desarrollo corporal (que es buscado y deseado), la adquisición de defensas inmunológicas y la búsqueda del

equilibrio entre belleza y armonía con el medio (Arango, 2014).

La fortaleza armónica corresponde al imaginario de todo aquello que otorga “control, fuerza, belleza y equilibrio al cuerpo, y que se traduce en un conjunto de actividades concebidas con un sello de etnicidad eminentemente afro” (Arango, 2014, p. 63). El cuerpo afro es entonces una parte constitutiva de un cuerpo social que sintetiza las historias de los pueblos, las cuales reflejan un pasado de dominación. Se construye también a partir de creencias y prácticas sociales que responden a discursos identitarios, étnicos y raciales que privilegian la identidad afro pacífica.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con el fin de capturar las experiencias de los niños y niñas en sus propios mundos, reconociéndolos como seres activos y críticos, capaces de construir sus propias perspectivas (Hogan, 1988; Remorini, 2013). Adicionalmente, el estudio se fundamentó en la perspectiva fenomenológica, entendiendo que permite estudiar los fenómenos y la forma como tienen sentido en la realidad (Sandoval, 2002). Este enfoque también facilita que la información recogida se analice a la luz de las interpretaciones que la misma comunidad da a los hechos.

Para recopilar información, se utilizó la observación participante que como técnica permitió establecer contacto directo con los participantes y sumergirse en su entorno físico y social. Al estudiar la infancia, la observación desempeñó un papel fundamental para poder interpretar las experiencias de los niños y niñas en sus propios mundos, dada la importancia que ellos mismos atribuyen a esos espacios y momentos. Las observaciones se llevaron a cabo en escenarios cotidianos del municipio de Guapi, Cauca, como la iglesia, tiendas de barrio, parques, calles y lugares de venta ambulante durante un período de 15 días. Adicionalmente, se realizaron cinco entrevistas a adultos, las cuales fueron grabadas en formato de audio y posteriormente transcritas y codificadas. La recolección de la información de niños y niñas se realizó a través de conversaciones informales que surgían en

espacios de juego y descanso. Toda la información recopilada en estos espacios informales se registró en un diario de campo que también fue transcrito y codificado.

Todos los informantes fueron personas afrodescendientes y habitantes del municipio de Guapi. En el estudio, participaron cinco adultos: tres mujeres y dos hombres, de quienes se tiene consentimiento informado verbal y físico firmado para que sus entrevistas fueran grabadas. La selección de informantes se basó en el criterio de que sus empleos y ocupaciones estuvieran vinculados al ámbito de la infancia, por ello, se seleccionaron madres comunitarias y profesores. Además, participaron cuatro niños y seis niñas, de entre cuatro y diez años, con quienes se mantuvieron conversaciones informales. Estas entrevistas se realizaron mediante consentimientos informados, ajustados para menores de edad, en esto se establecía que el tratamiento y divulgación de la información obtenida sería únicamente utilizada para fines académicos. La llegada al municipio coincidió con la temporada vacacional, lo que enriqueció el desarrollo del estudio, pues se logró observar y participar de la cotidianidad de la vida de niños y niñas en escenarios distintos al escolar.

Resultados

Las comunidades tienen formas distintas y propias de comprender la infancia en sí misma y las etapas del ciclo vital en el desarrollo del ser humano. Estas concepciones permiten configurar relaciones y desplegar acciones que se ajustan a los sentidos que les dan las comunidades en la trama vital y cotidiana como sociedades (Moscovici, 1979; 1984, 1986; Jodelet, 1986; 2000; Pelaez Cordoba, 2021). En consecuencia, inciden también en las consideraciones que se tejen alrededor de los cuerpos infantiles y cómo se intervienen y forman por medio de representaciones y prácticas, las cuales finalmente les permiten devenir en sujetos sociales y participantes de una comunidad específica.

Las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano tienen concepciones cosmogónicas y prácticas culturales distintas a muchas

comunidades étnicas del país (Motta, 2005; García Mínguez, 2009; Tabares, 2012; Burbano, 2012; Bedoya, 2012; Restrepo, 2013; Castillo, 2015; Vanín, 2017; Clavijo, 2020; Portela, 2020; Clavijo et al., 2020; Pelaez Cordoba, 2022). En esta región, existen fuertes creencias religiosas, territoriales y saberes ancestrales que se vislumbran a través de unas formas de crianza y cuidado propias que priorizan en buen convivir territorial a nivel físico, social y espiritual, desde donde se afirman formas identitarias propias transmitidas generacionalmente en las maneras como se alimenta, se habla y se socializa a los niños y niñas afro en Guapi (Pelaez Cordoba, 2022).

Para mostrar los resultados es importante hacer una breve contextualización territorial, cultural y geográfica sobre Guapi. Este municipio se encuentra ubicado en la costa del Pacífico caucano, al sur occidente de Colombia. Es un territorio húmedo y selvático a orillas del río Guapi, que desemboca en el Océano Pacífico; estas condiciones hacen que se le reconozca por su biodiversidad y riqueza cultural, pues acoge tanto a comunidades afrodescendientes como indígenas que han logrado preservar algunas de sus tradiciones gracias a su ubicación aislada y de difícil acceso. Por otra parte, en el territorio más urbano, la mayoría de población en el municipio es afrodescendiente, lo que ha conformado una rica herencia cultural expresada en músicas, danzas, religión gastronomía, entre otros.

Los mencionados anteriormente son especialmente relevantes para llevar una investigación sobre la relación entre cuerpo-infancia-territorio. Como se ha mencionado en apartados previos, el entorno en el que crecen niños y niñas influye directamente en el desarrollo psicosocial y motriz. Los resultados de esta investigación se presentan divididos en dos categorías: ser niño y niña en Guapi: una aproximación desde las representaciones sociales; y cuerpo y territorio.

Ser niño y niña en Guapi: una aproximación desde las representaciones sociales

Desde incluso antes de la gestación de la mujer, existen diferentes prácticas culturales de cuidado para garantizar la salud y bienestar de los bebés y

las mujeres. Estos cuidados se enmarcan en las representaciones alrededor de las infancias y expectativas que se depositan en ella. De esta manera, su cuerpo se convierte en un receptor directo, pues ocupa el lugar de intermediador entre el mundo físico, espiritual e histórico. El cuerpo de los niños y niñas afro debe ser fuerte porque serlo es sinónimo de salud. Así, este cuerpo fuerte y saludable podrá interactuar con su entorno de manera vivaz. El siguiente fragmento de entrevista hecha a una madre permite sustentar estas afirmaciones.

Pa que el niño nazca grande, fuerte y alentao la mamá tiene que alimentarse bien todo el embarazo, comer harta sopa, gallina, pescao y carne, la mamá tiene que estar fuerte pa que el niño venga fuerte. Y también cuando ya parió tiene que entrar en dieta de 40 días, ahí toma sus agüitas de hierbas, se alimenta bien y no puede comer cualquier cosa porque se puede morir o enfermar feo. También tiene que cuidarse de la alimentación sobretodo mientras está dándole teta al bebé. (E3)

Las personas en Guapi, por medio de saberes ancestrales, tradicionales y más contemporáneos perpetuados en el tiempo, imprimen en el cuerpo ciertos atributos enfocados a su fortalecimiento. La ejecución de algunas de estas acciones, aunque pudieran parecer violentas, tienen una intencionalidad que consiste en la adscripción social de los bebés, pues es a través del cuerpo que se construye una semántica transversal entre el cuerpo y el mundo. Desde el nacimiento, los niños y niñas deben ser socializados por medio de una diversidad de prácticas que lo sitúan como parte de una sociedad y que lo adentran en un cierto campo de significados. En el caso de los y las guapireñas, este se conforma desde una sensibilidad corporal propia cuyas características principales son la consolidación de la fortaleza física y emocional, el aceleramiento del desarrollo infantil y la búsqueda de independencia y autonomía, incluso desde el primer trimestre de vida. Todo esto tiene como objetivo responder a unas necesidades culturales y territoriales específicas (Arango, 2014).

En el municipio de Guapi, los adultos tienen diversas prácticas de cuidado que no son llevadas a cabo únicamente por los padres o cuidadores primarios. Por el contrario, toda la comunidad, que es concebida como una “gran familia”, está autorizada a intervenir en la crianza de los niños y niñas de la comunidad. Así, el respeto hacia los adultos, y especialmente hacia las personas mayores, es central en la educación:

“También les enseñamos que deben respetar a los adultos, por ejemplo, si yo sé de quien es este niño, pues yo lo reprendo si veo que está haciendo algo mal y ya luego le cuento a la mamá” (E.2).

Estas prácticas se alejan de algunos hábitos modernos y occidentales, donde son los cuidadores primarios únicamente quienes se encargan de velar por la seguridad de los infantes en todo momento. En cambio, en comunidades rurales como la guapireña se valora que niños y niñas sean independientes y autónomos. Uno de los maestros entrevistados refiere que:

... desde chiquito (el niño o niña) uno como papá hace que el niño sea autónomo, se le enseña a caminar rápido porque no lo puede estar cargando a toda hora, uno tiene que cocinar o salir a trabajar y el niño tiene que aprender que uno no puede estar pendiente. (E1)

Se puede ver que en esta comunidad prevalece una representación de los niños y las niñas que pasa por crear bases sólidas de comportamiento y vida en comunidad, con el fin de que cuenten con los recursos de enfrentarse a la sociedad y desenvolverse propiciamente en un territorio donde se fomenta la fuerza corporal y la autonomía desde los primeros meses después del nacimiento. Para hacernos una idea de lo explicado aquí, una de las madres entrevistadas manifiesta que:

“a los niños usted los ve por ahí andando solos, con los amiguitos, los adultos no tienen que andar detrás de ellos porque saben que no les va a pasar

nada, ellos aprenden a defenderse solitos desde que están bien pequeños”. (E3)

Retomando lo dicho a lo largo de este apartado, podemos decir que el cuerpo de los niños y niñas en Guapi se constituye a partir de las representaciones sociales de infancia en el municipio (futuro adulto – autonomía, independencia). Estas representaciones se entrelazan en una trama de relaciones con el mundo que habita. A través del cuerpo, se construye una identidad individual, permeada por lo colectivo, que adquiere sentido desde la significación de la diversidad de prácticas (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979; 1984). Así, el cuerpo de los y las guapienses se constituye en base a representaciones de fuerza, autonomía, alegría e independencia, todo ello en estrecha relación con las características del ser afrocolombiano en esta comunidad.

Cuerpo y territorio

Las voces fuertes en las calles, la música a alto volumen y los bailes están presentes en la cotidianidad de la vida comunitaria en Guapi. Así, estos son elementos que atraviesan la vida social y que los identifica como grupo cultural. Para la comunidad afrodescendiente del Pacífico colombiano, es importante que niños y niñas se familiaricen con los sonidos y musicalidades de la región, pues desde la gestación, las mujeres, reciben estímulos sonoro-corporales que les identifican como afro. Los movimientos sensuales y de control del cuerpo en las danzas, por ejemplo, son acciones que se celebran socialmente (Arango, 2010), pues se espera que, desde temprana edad, los niños y niñas sean sensibles a los sonidos musicales particulares y sean capaces de mover sus cuerpos según estos ritmos. Esto da cuenta del fortalecimiento armónico construido



Figura 1. Niños jugando antes de entrar al río mientras mujeres adultas lavan ropa en él

Nota. Archivo propio. Foto realizada en el trabajo de campo para esta investigación.

con base en el proceso de ‘endurecimiento’², moldeamiento corporal³ de los bebés (Arango, 2014), así como de la exposición directa y constante a las músicas de la región y los sonidos territoriales estridentes, pues están presentes en cada etapa del ciclo vital. Para apoyar lo dicho anteriormente, se presenta una observación realizada en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) sede Guapi:

En una salacuna se encuentran 6 niños de menos de 2 años aprox. los cuales están acostados en colchonetas en la que parece ser la hora de la siesta. Uno por uno van despertando. Cuando están todos despiertos, la cuidadora enciende un pequeño equipo de sonido, suena una canción tradicional de la región: “Kilele”, y al escucharla, los niños y niñas empiezan a pararse y bailan con gran soltura al ritmo de la música, algunos solos y otros con otros de sus compañeros. (E2)_

La música y el baile en las regiones afrocolombianas se convierten en una forma de estar en grupo y convivir en comunidad, de modo que los sonidos, ritmos y movimientos terminan convirtiéndose en elementos importantes para la consolidación y mantenimiento de costumbres que delinean el comportamiento de los sujetos dentro de la comunidad (Pelaez Cordoba, 2021). Adicionalmente, hay una conceptualización de la idea de una estética afro donde el sonido, el movimiento y aspecto físico, que se construyen desde la interacción territorial, son protagonistas y transversalizan la vida de niños, niñas y adultos (Arango, 2014; Pelaez Cordoba, 2022). Por otra parte, se evidencia que, a diferencia de sectores más urbanos u occidentalizados, no existe una música exclusiva para arrullar bebés, o rondas infantiles. La música para adultos no es separada de la vida de niños y niñas; por el contrario, las relaciones sociales están mediadas por musicalidades no diferenciadas entre adultos – niños.

2 En las comunidades afro pacíficas, desde el nacimiento del bebé se ejecutan prácticas en su cuerpo que pretenden lograr cuerpos fuertes y firmes, para ello se realiza el “chumbe”, que consiste en envolver a los recién nacidos capas de mantas evitando que se puedan mover e incitando a que *hagan fuerza*.

3 Madres, abuelas, sabedores o parteras realizan masajes en los cuerpos de los y las bebés con acentuada fuerza, para darles características estéticas y de vigorosidad según expectativas que la familia deposita en los recién nacidos.

El cuerpo está estrechamente ligado con el territorio que se habita o al que se ha nacido, al mismo tiempo que se conecta con una identidad determinada. El territorio es tanto histórico como físico, ya que se transita por él y en él se vive, pero también es espiritual. El cuerpo y el territorio conforman una relación armónica irrompible: el primero se conforma a raíz de parámetros territoriales que favorecen un tipo de cuerpo que, a su vez, le da sentido al territorio que habita.

En el caso de los niños y las niñas de Guapi, los adultos posibilitan una convivencia armónica de los infantes con el lugar al que pertenecen, otorgándoles libertades para que lo habiten y vivan, al tiempo que, como se vio en el apartado anterior, aprenden a desenvolverse en él por su propia cuenta y sin el acompañamiento constante de adultos. A continuación, respecto a esta idea, se presenta un fragmento de entrevista hecha a una madre comunitaria del ICBF en Guapi, quien manifiesta que:

... uno confía de que, como no tenemos ese miedo de que nos van a robar los niños entonces uno les dice como que ‘Vaya ahí a la escuela o no sé qué’. Entonces los muchachos se van y ellos llegan solos a la escuela y llevan al otro amiguito, sin uno decirle que lo lleve ellos ya van llevando un poco de gente jajaja cuando uno volteo a ver hay una cantidad. (E2)

En las comunidades afro pacíficas se despliegan diversidad de prácticas para fortalecer el cuerpo y se ejecutan directamente en él. Una de las madres entrevistadas, que trabaja como secretaria de cultura del pueblo, refiere lo siguiente:

A los niños cuando nacen hay que enchumbarlos pa que cojan fuerza, y también cuando se los está bañando masajearle fuerte las extremidades, así uno los va acostumbrando, y cuando ya están más crecidos, como a los tres meses uno va haciéndolos sentar hasta que ellos cogen confianza y se van parando hasta que caminan. (E3)

El cuerpo, que ha sido cultural y socialmente construido, también es moldeado conforme a las condiciones naturales y territoriales en las

que habitan, lo que permite tener ciertas libertades motoras y temporales que inciden en la consolidación de cualidades deseadas (e.j. autonomía e independencia). Así, es difícil desligar la relación cuerpo-territorio, pues el primero se conforma y configura bajo parámetros y formas espaciales, dándole sentido al territorio que habita, aprende a leerlo y a vivir con él y para él.

Discusión

Según Jodelet (1984), las representaciones sociales se enmarcan en una historia propia de la cual se despliegan una infinidad de significados y, por tanto, solo tienen sentido para las propias comunidades dentro de ellas. En Guapi —y en el Pacífico colombiano— varios sucesos históricos de dominación y segregación han influenciado la consolidación de determinadas habilidades: fuerza, agilidad, independencia, autonomía. Según lo observado, las representaciones sociales del cuerpo de niños y niñas en Guapi tienen como base la fortaleza física y emocional. A esto se suma también la belleza estética en armonía con este territorio particular (Arango, 2014). Por tanto, se despliegan prácticas culturales que constituyan, conformen y reproduzcan estas necesidades y expectativas sociales (Aguirre, 2000) que se complementan en una relación respetuosa e intrínseca con el territorio.

Las representaciones sociales orientan las prácticas relacionales de las personas, traducidas en comportamientos (Moscovici, 1979; 1984; Jodelet, 1986; Abric, 1994). En el caso de la infancia, las formas relacionales que se despliegan alrededor de ella otorgan sentido a su existencia y valor dentro de lo social y desde su interacción al lugar que ocupan en las instituciones. Así, Casas (2006) afirma que las representaciones sociales de infancia devienen de las significaciones que hay sobre niños y niñas; en este caso, la autonomía y libertad, que son valores deseados y responden a las necesidades comunitarias y territoriales. Los niños y las niñas de Guapi son concebidos como “promesa del futuro”, lo que causa que se despliega un abanico de posibilidades y diversas formas de educar y vincularlos socialmente.

En la construcción cultural, los cuerpos afrocolombianos desafían la idea de normalización y control impuesta por el proyecto de modernidad y civilización (Pedraza, 2008; Pelaez Cordoba, 2021). La resistencia a esos mandatos se encuentra inscrita en unas corporalidades que sintetizan la historia de sus pueblos contando ejercicios de dominación, esclavitud, resistencia y asimilación del rechazo social al que su etnia ha sido expuesta (Arango, 2016). Estas historias se encarnan en cada individuo, cobran sentido y son representadas por medio de corporalidades fuertes, dancísticas, musicales y con destrezas y habilidades particulares para habitar un territorio selvático donde, por ejemplo, la mayoría del espacio es rural, las calles no tienen pavimentación y se encuentra atravesado por un gran río que desemboca cercanamente al mar.

El cuerpo, entonces, se encuentra estrechamente ligado al espacio que habita, cargado de connotaciones dependientes de un estado social, cultural y físico que revela un simbolismo general de la sociedad. El territorio está profundamente conectado con la identidad personal y social, pues existe una vinculación entre el ser humano y el entorno en el que ha nacido, que habita y frente al cual hay una pertenencia actual e histórica, pues ese espacio físico ha sido habitado también por sus ancestros. En este sentido, los cuerpos son un proyecto colectivo socialmente construido y transformado (Chirif, 2020). Como lo menciona Arango (2014), “cada sociedad, desde sus propios códigos y cosmologías entiende los cuerpos, sus procesos de desarrollo, sus ciclos, sus movimientos” (p. 140).

Para las comunidades afrocolombianas, el cuerpo ha sido el principal instrumento de conexión entre lo físico y espiritual. En esta relación se despliegan diversas prácticas de crianza y cuidado que devienen de las condiciones selváticas y hostiles del territorio, y que requieren de una formación física y constitución subjetiva con habilidades y destrezas especiales para habitar el mundo al que se pertenece. Estas características también están fuertemente ligadas a las representaciones sociales que se entretejen alrededor del cuerpo, influenciadas a su vez por aspectos estéticos, religiosos y geográficos.

Así pues, existe una relación irrompible entre cuerpo y territorio, donde el primero se conforma bajo parámetros físicos que tienen sentido en tanto la región que habitan, pues aprende a leerla, descifrarla y a vivir con y para ella. Por otro lado, el territorio, además de ser físico, es espiritual, ya que está cargado de creencias religiosas y místicas transmitidas por tradición oral en las que se cuenta que se convive con espíritus que habitan y acompañan el mar, la tierra, los cultivos y a los mismos humanos. Por ende, los cuerpos son formados para convivir con ciertos tipos de creencias y adhesiones territoriales.

Según Arango (2014), desde el nacimiento, se plantea una sensibilidad especial ante el territorio. La construcción de unos cuerpos, fuertes ante las territorialidades selváticas y hostiles en las que viven, pasa por buscar unos cuerpos sociales que, a su vez, deben conformar una manera de percibir e interpretar la realidad. Este cuerpo social, que se construye cultural y territorialmente, está inscrito en un contexto natural hostil que promueve una interacción diferente con el cuerpo, buscando su fortificación en armonía con aquellas características físicas del entorno. Aquí, la propuesta de “fortaleza armónica” (Arango, 2014) calza muy bien con lo observado en Guapi, pues a través de una diversidad de prácticas corporales -o Pedagogías Sensoriales- durante el embarazo, parto y postparto, se interviene directamente en la configuración corporal en búsqueda de su moldeamiento, a partir de sus representaciones y configurándolo como un ente social donde confluye lo físico, psíquico y espiritual (Arango, 2008).

Al principio del artículo, se problematizó sobre algunas de las conceptualizaciones universalistas que se han tejido alrededor de la infancia en ámbitos más académicos y teóricos. Estas propuestas entran en tensión con nuevas concepciones sobre la infancia en sí misma y sobre los cuerpos de los niños y niñas. Como se ha intentado mostrar a lo largo de este documento, sus cuerpos son producto de las representaciones sociales que cada comunidad tiene sobre ellos. Para pensar sobre las representaciones sociales y la infancia, es fundamental remitirnos al estudio histórico que realizó Ariès (1973) sobre el devenir de la infancia como

categoría social, ya que no siempre fue concebida de esta manera. No fue sino hasta el siglo XIX cuando comienza a pensarse la infancia desde sus categorías sociales y no únicamente a raíz de su edad, reconociendo la variabilidad de concepciones según el contexto social (Pelaez Cordoba, 2022). Según Ariès (1973), dividir el desarrollo humano por grupos etarios cumple con una razón identificativa con bases biologicistas para ubicar a las personas dentro de sociedad y otorgarles funciones.

Es interesante pensar este recorrido histórico en relación con lo planteado a lo largo de este estudio y compararlo con algunas propuestas teóricas como la de Jean Piaget, quien formuló una serie de etapas normativas por las que niños y niñas debían atravesar según su edad, en el marco de la normalización y universalización de las infancias. También se puede contrastar con teorías como la de la enculturación, que, aunque reconoce el papel del contexto como forjador identitario, no terminan de reconocer el lugar de la subjetividad de niños y niñas y su autonomía participativa (Pelaez Cordoba, 2022). Investigaciones como esta permiten impulsar a seguir estudiando las infancias desde su infinita diversidad, así como la centralidad que ocupan para entender, entre muchas cosas, la formación identitaria colectiva y subjetiva dentro de las comunidades.

Reflexiones finales

Las representaciones sociales son un entramado de conocimientos sobre un fenómeno particular. Este estudio ha evidenciado que, en el municipio de Guapi, Cauca, las representaciones de infancia y las expectativas sobre los niños y las niñas, que fomentan la autonomía y la independencia, inciden directamente en las concepciones sobre sus cuerpos: deben ser fuertes y, al mismo tiempo, responder a unos estándares sociales de belleza que, en consecuencia a la fuerza, se reflejan en cuerpos grandes y voluptuosos. El cuerpo es un ente receptor cultural por defecto y, sobre él, se despliegan una diversidad de prácticas que fomentan su endurecimiento, independencia y autonomía relacional para que los niños y niñas cumplan y se atañen a estas expectativas sociales.

La exploración espacial es posible gracias a las libertades que otorgan los adultos para que los niños y niñas puedan desenvolverse en el entorno, lo cual incentiva que actúen autónomamente. El cuerpo es el principal ente de contacto físico que tienen los niños para reconocer y relacionarse territorialmente, sin diferenciación de espacios de adultos o de niños exclusivamente. Respondiendo al objetivo del artículo, en el caso del municipio de Guapi, existe una representación de la infancia como puente para llegar a una adultez alegre, con fortaleza física y emocional, e independencia y autonomía.

Por último, este tipo de investigaciones reconoce la multiplicidad de formas de ser niño o niña, otorgando validez a la diversidad de formas de transitar por la infancia. En consecuencia, también se hace una invitación a que se continúen gestando estudios que aporten saberes a los estudios de la infancia, desde la validación de la diversidad como parte fundamental de la vida humana. Desnaturalizar concepciones de la infancia como un mundo minoritario o unívoco y, en cambio, cuestionar propuestas universalistas, permitirían un cambio de óptica que favorecería el reconocimiento de niños y niñas con sentires y significaciones propias del mundo, desde su subjetividad y experiencia vital.

Los “pelaos”, como se les llama a los niños en la región, deben ser fuertes porque deben caminar descalzos por tierra y piedras; subir palmas para alcanzar cocos y apreciar la vista de la selva; deben ser fuertes porque deberán nadar pronto en el río que les atraviesa. En últimas, los pelaos tendrán que ser fuertes para ser consecuentes con el territorio que les recibe, un Pacífico que, lejos de reflejar la calma de su nombre, ruge fuerte con tormentas diarias, ríos crecidos y sonidos resonantes.

Referencias

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre, E., Strauch Durán, E., Torrado, M.C. (Eds). (2000). *Socialización: Prácticas de crianza y cuidados de la salud*. (pp. 19-92). Centros de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia.
- Arango, A. M. (2014). *Velo qué Bonito: Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Ministerio de cultura. Colombia.
- Ariès, P. (1973). *El niño y la vida en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Baquiró, J.C.A. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*, 37(1), 73-87.
- Assunção, C. Q. D. S., de Assis, R. M., & Campos, R. H. D. F. (2012). Belos, sadios e normais: As representações sociais dos corpos infantis na revista país & filos (1968-1977). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3). (pp. 571-587).
- Bedoya, L.M. (2012). *Concepciones de las parteras negras sobre el embarazo, parto, puerperio y cuidados del recién nacido en el casco urbano de Guapi, Cauca*. En Tabares, R.E. (Ed.). Voces, perspectiva y miradas del Pacífico. (pp. 257-289). Editorial Universidad del Cauca.
- Burbano, R. (2012). *La construcción de la enfermedad en Guapi*. En Tabares, R.E. (Ed.). Voces, perspectivas y miradas del Pacífico. (pp.291-304). Editorial Universidad del Cauca.
- Caicedo, J. A., Castillo, E., (2012). *Infancias afrodescendientes: Una mirada pedagógica y cultural*. Kimpres LTDA.
- Carreño, C.I. (2017). *Las madres, las familias y los hijos del sur. Miradas etnográficas a la protección infantil contemporánea en la ciudad de Bogotá*. [Tesis presentada para optar por el título de doctora en Antropología.] Universidad Nacional de Colombia.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.
- Castillo, B. C. (2015). *Entre el desarrollo y el bienestar*. Memorias de un lugar tejido en el mar. Editorial Universidad del Cauca
- Chirif, S. S. (2020). El proceso procreativo y la concepción de la persona en el pueblo ticuna del Amazonas peruano. *Anthropologica*, 38(45). (pp. 219-241).
- Clavijo, T.A., Osorio, C.E., Portela, H. (2020). *Dinámicas socioculturales y ambientales del Pacífico colombiano: Historias y reflexiones más allá del Litoral*. Editorial Universidad del Cauca.

- Correa, F. (2010). *Autonomía sociocultural y al trabajo infantil indígena*. En M. Díaz y S. Vásquez (Eds), *Contribuciones a la antropología de la infancia: La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción moral*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Correa, F. (2015). La construcción del ser y el poder de los ancestros entre los Pãmiwa (cuzco). En Díaz, M., Caviedes, M. (Eds). (2015). *Infancia y Educación. Análisis desde la Antropología*. (pp. 53-94). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- García Mínguez, J. (2009). *Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana*. Ed. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed). *Psicología Social II*. (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribuciones a un saber sociocultural sin fronteras. En Jodelet, D., Guerrero Tapia. (Eds). (2000). *Develando la cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Le Bretón, D. (1992). *La sociología del cuerpo*. Nueva visión. Buenos Aires.
- Le Bretón, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Ediciones/ metales pesados.
- López, P. A. (2015). Cuerpo y diversidad: etnografías de la infancia. En Díaz, M., Caviedes, M. (Eds). (2015). *Infancia y Educación. Análisis desde la Antropología*. (pp. 113 – 134). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, 2, 27-44.
- Moscovici, S. (Ed). (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Moscovici, Serge. (1984). The Phenomenon of Social Representations. En Robert Farr y Serge Moscovici (Eds). *Social Representations*. (pp. 3-69). Cambridge University Press.
- Motta-González, N. (2005). *Gramática Ritual: Territorio, poblamiento e identidad afropacífica*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Pedraza, Z. (1996). *En cuerpo y alma. Visiones de progreso y la felicidad*. Uniandes – CESO. Bogotá
- Pedraza, Z. (2008). Al borde de la razón: sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres. *Cuerpos anómalos*, (pp. 205-234). Universidad Nacional de Colombia.
- Pelaez Cordoba, L. (2022). La construcción de la infancia en Guapi: Desarrollo infantil y agencia desde una perspectiva cultural. *Infancias Imágenes*, 21(2). (pp. 144-155). <https://doi.org/10.14483/16579089.19642> .
- Pelaez Cordoba, L.F. (2021). *El cuerpo como construcción cultural: Aproximaciones desde las representaciones sociales de cuerpo del niño en una comunidad afrocolombiana del municipio de Guapi, Cauca*. [Tesis presentada para optar por el título de Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas RIUD: <https://repository.udistrital.edu.co/>
- Portela, H. (2020). La naturaleza y la cultura en la urdidumbre de las cosmovisiones que sustentan la vida en el Pacífico sur colombiano. En Clavijo, T.A., Osorio, C.E, Portela, H. (Eds). (2020). *Dinámicas socioculturales y ambientales del Pacífico colombiano. Historias y reflexiones más allá del Litoral*. (pp.197-130). Editorial Universidad del Cauca.
- Remorini, C. (2013). Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: Contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectivas*, 31(3), 811 – 840. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p811>
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: la invención de las ‘comunidades negras’ como grupo étnico en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Silveira Barbosa, M.C., Coll Delgado, A.C., & Tomás, C.A. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter Ação*, 41(1), 103-122. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v40i3.36351>

- Tabares, R. E. (2012). Las concepciones del cuerpo en la etnomedicina de los afrocolombianos de Guapi, Cauca. En Tabares, R.E. (Ed.). *Voces, perspectivas y miradas del Pacífico*. (pp.188-206). Editorial Universidad del Cauca.
- Vanín, A. (2017). *Las rutas fluviales del encantamiento. Memorias y presencias del Pacífico colombiano*. Editorial Universidad del Cauca
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.





Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de madres *homeschoolers* en Colombia¹

Conceptions of Teaching and Learning Among Homeschooling Mothers in Colombia

Mariana Mira-Sarmiento  ²

Para citar este artículo: Mira-Sarmiento, M. (2024). Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de madres *homeschoolers* en Colombia. *Infancias Imágenes*, 23(1), 92-107. <https://doi.org/10.14483/16579089.22321>

Recibido: 10 de julio de 2024

Aprobado: 22 de octubre de 2024

Resumen

Este artículo describe las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de once madres *homeschoolers* que residen en Colombia. La investigación tiene un enfoque cualitativo de orientación comprensiva, emplea como métodos el estudio de caso y la fenomenografía, y como técnica de recolección de información, la entrevista semiestructurada. Los resultados indican que las madres valoran positivamente las necesidades, estilos e intereses de aprendizaje de sus hijos y consideran relevante entenderlos e integrarlos a los proyectos formativos; además, comparten una perspectiva constructivista, paideocentrista y liberal del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como una representación negativa de la escuela, que es descrita como un escenario disciplinario y predominantemente conductista. Las concepciones de las madres se inscriben en una vanguardia pedagógica que invita a poner la mirada sobre la interioridad de los niños. Se plantea que, en

futuras investigaciones, sería pertinente observar la cotidianidad *homeschooler*.

Palabras clave: concepciones, enseñanza-aprendizaje, homeschool, conductismo, constructivismo, estilos de aprendizaje, escuela.

Abstract

This article describes the conceptions of teaching and learning held by eleven homeschooling mothers living in Colombia. The research adopts a qualitative approach with a comprehensive orientation, employing case study and phenomenography as methods, and a semi-structured interview as the data collection technique. Results suggest that mothers positively value their children's learning needs, styles, and interests, considering it relevant to understand and integrate them into educational projects. They also share a constructivist, child-centered, and liberal perspective of the teaching-learning process, along with a negative view of the school, which is

1 Artículo resultado del trabajo de investigación que realizó la autora entre agosto de 2022 y junio de 2024 para optar al título de Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Dicho trabajo lleva el mismo título.

2 Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia. Docente de cátedra en la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: mariana.mira@udea.edu.co.

described as a disciplinary and predominantly behaviorist scenario. The mothers' conceptions are part of a pedagogical avant-garde that invites them to look at children's interiority. It is suggested that, in future

research, it would be pertinent to observe the homeschooler's daily life.

Keywords: conceptions, teaching-learning, homeschool, constructivism, behaviorism, learning styles, school.

Introducción

En los últimos años, se ha observado a nivel global un incremento importante del número de padres y madres interesados en educar a sus hijos a través del *homeschooling* (Cabo, 2012; Suárez & Runge-Peña, 2022; Chinazzi, 2023). Esto es resultado, entre otras cosas, de diversos cuestionamientos a la relevancia de la institución escolar moderna en el mundo contemporáneo (García, 2010; Suárez & Runge-Peña, 2022). Sin embargo, particularmente en Colombia, es aún incipiente el abordaje académico de esta modalidad educativa. Actualmente, no se dispone de una cifra estimada de las familias que la implementan en el territorio nacional, ni de ejercicios de sistematización rigurosa de sus concepciones del aprendiz y el enseñante, de las finalidades que le atribuyen al proceso educativo, de los contenidos que integran sus proyectos formativos y de las estrategias que emplean para educar (Suárez & Runge-Peña, 2023).

Por otra parte, las reflexiones de Barrera y García (2011), Maya (2020) y Marín-Díaz y León-Palencia (2021) destacan que la situación legal del *homeschooling* en este país no está completamente definida. Si bien la ley determina que todos los niños y niñas deben acceder a la educación, no indica si esto ha de ocurrir obligatoriamente en el marco de una institución escolar. Quienes se inclinan por la educación desescolarizada sostienen que este vacío normativo la legitima y representa una luz verde para practicarla (Barrera & García, 2011; Jaramillo, 2021; Marín-Díaz & León-Palencia, 2021). Ana Paulina Maya, madre *homeschooler* colombiana y líder de la Red EnFamilia,³ expresa que la legalidad de desescolarizar o no escolarizar a los niños se encuentra implícitamente contemplada en el artículo 26.3 de la Declaración de los Derechos Humanos y en el artículo 68 de la Constitución

Política de Colombia. Por medio de estos artículos, se les otorga a padres y madres el derecho a elegir la educación de sus hijos (Maya, 2020a).

Antecedentes investigativos

La revisión de la producción bibliográfica existente sobre el *homeschooling* en Colombia evidenció la ausencia de investigaciones cuyo objeto de estudio central fueran las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de las madres que lo practican. Las investigaciones sobre este tipo de concepciones tradicionalmente se han interesado en las perspectivas que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje docentes y alumnos en establecimientos educativos formalmente constituidos, como escuelas y universidades (Hernández et al., 2010; Marroquín & Valverde, 2019). No obstante, diversos estudios, realizados en diferentes latitudes, se acercan a este eje temático; por ejemplo, uno de ellos identifica los significados que los padres *homeschoolers* atribuyen a la educación (Neuman & Guterman, 2016), mientras que otro compara los significados que niños *homeschoolers* y niños escolarizados dan al aprendizaje (Neuman, 2019). Asimismo, la investigación de Mazama (2016) hace énfasis en que existen relaciones coherentes entre prácticas educativas y filosofías del aprendizaje y la enseñanza de padres y madres que educan sin escuela.

Algunas investigaciones se interesan específicamente en identificar y analizar métodos de enseñanza, currículos y planes de estudio que conforman las prácticas de enseñanza-aprendizaje de los padres *homeschoolers* (McKeon, 2007; Hanna, 2012; Anders, 2023). Por su parte, Sabol (2018) indaga cómo estos sujetos construyen y complementan ambientes de aprendizaje para sus hijos, mientras que McGuire (2020) y Brito et al. (2020) se enfocan en explorar cuáles tecnologías forman parte de sus proyectos formativos, por qué

3 Red Colombiana de Educación en Familia / Homeschooling en Colombia. <https://redenfamilia.com.co/>

las eligen y de qué modo potencian el aprendizaje. Estas investigaciones son relevantes en la medida en que permiten vislumbrar perspectivas de padres *homeschoolers* de diferentes partes del mundo sobre el aprendizaje y la enseñanza, específicamente, cómo entienden estos procesos y cuál consideran que es la mejor manera de orientarlos.

Otras investigaciones, aun sin tener el propósito de examinar a fondo las concepciones de los dos términos de interés, ni de acercarse exclusivamente a problemas vinculados con la enseñanza y el aprendizaje, aportan descripciones con diferentes niveles de profundidad sobre las formas en las que padres y madres *homeschoolers* cotidianamente manejan las situaciones de enseñanza y aprendizaje, su comprensión de estos términos y ciertos acercamientos conceptuales a ellos (Cabo, 2012; Masaquiza & Hernández, 2022; Navarro-Arredondo & Gómez-Macfarland, 2020; Neuman & Guterman, 2017).

Los estudios realizados en Colombia por Martínez y Perilla (2015), Molina (2018) y Jaramillo (2021) permiten atisbar formas en que los actores implicados en el *homeschooling* en este país comprenden la enseñanza y el aprendizaje, pues también ofrecen descripciones de sus prácticas educativas. Sin embargo, allí los autores utilizan diferentes conceptos analíticos para referirse a las experiencias formativas de esta población, como autoaprendizaje colaborativo, *self-directed learning*, *self-teaching* y *natural learning*, sin profundizar en sus significados, ni aclarar si estos también son empleados espontánea o voluntariamente por los *homeschoolers* en sus discursos.

Ahora bien, García (2010) y Maya (2020b), padres *homeschoolers* y explícitos defensores de esta modalidad educativa, también han llevado a cabo ejercicios de investigación y documentación de sus experiencias de educación sin escuela y de otras familias colombianas. Aunque describir sistemáticamente las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje no es el objetivo central de su estudio, García (2010) argumenta que la educación sin escuela puede sustituir el énfasis sobre la enseñanza —que caracterizaría a la educación escolarizada— para situar la mirada sobre los procesos de *aprendizaje libre, natural, dirigido por el interés*

e iniciado por el niño; considera que estos últimos son posibles en la medida en que se empleen currículos flexibles y se estimulen “los intereses particulares, cotidianos y cambiantes de los seres humanos” (García, 2010, p. 12).

Adicionalmente, este investigador realizó un esfuerzo por comenzar a caracterizar a las familias *homeschoolers* del país a través de la aplicación de una encuesta a cincuenta padres y madres (García, 2011). Con ello, estableció que, dentro de dicha muestra poblacional, la protección de valores morales constituía un factor determinante en la decisión de desescolarizar o no escolarizar a los hijos. Además, destacó que el nivel de formación académica de estos padres y madres era alto —pues la mayoría tenía títulos profesionales— y que el 60 por ciento de ellos afirmaba profesar creencias religiosas específicas que deseaba transmitir y preservar a través de la educación sin escuela (García, 2011). Por su parte, Maya (2020b), además de relatar algunas de sus vivencias bajo esta modalidad educativa y de describir relaciones entre familias *homeschoolers*, reflexiona en torno a aspectos diversos de la cotidianidad de estas familias que asegurarían una experiencia educativa exitosa, como el establecimiento de objetivos de formación y el manejo asertivo del tiempo.

Finalmente, mediante una aproximación teórica, Suárez y Runge-Peña (2023) detectan la existencia de cinco tipos de experiencias de educación en casa en Colombia: 1. libertaria o anarquista; 2. de rendimiento académico, artístico o deportivo; 3. católica; 4. cristiana o protestante; 5. otro tipo de experiencias, lo que incluiría formas de educación en ecoaldeas y comunidades cerradas. Los autores se refieren al *homeschooling* como un movimiento social que recibe influencias de enfoques teóricos de origen anglosajón, e insisten en la necesidad de realizar análisis rigurosos, sistemáticos y académicos de las tipologías identificadas para “mapear la realidad de este movimiento educativo en el país” (Suárez & Runge Peña, 2023, p. 15).

Objetivo

El objetivo de este artículo es describir las concepciones que las madres *homeschoolers* en Colombia tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Con ese propósito en mente, se expondrá el sustento metodológico de la investigación y se describirán las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de estos sujetos. Esta tarea exige presentar sus supuestos frente a qué es aprender y qué es enseñar, qué puede y qué no puede ser enseñado y aprendido; sus reflexiones en torno a aquello que consideran indispensable aprender y enseñar, las características que atribuyen a aprendices y enseñantes y, finalmente, las descripciones que elaboran sobre cómo ocurren el aprendizaje y la enseñanza en el marco del *homeschooling* que practican con sus hijos. En este apartado, se destacarán las voces de las entrevistadas. Posteriormente, se realizarán un breve análisis y discusión teórica alrededor de los ejes temáticos más recurrentes en los discursos de las madres *homeschoolers*. Por último, se presentarán las principales conclusiones del ejercicio de investigación. La descripción sistemática de las definiciones, sentidos y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de este grupo de sujetos representa una oportunidad de ampliar la mirada de la línea de investigación sobre concepciones educativas hacia escenarios no institucionales y permite avanzar en el conocimiento de una modalidad educativa poco investigada en el país (Suárez & Runge-Peña, 2023).

Conceptos centrales

Para Valle (2012), el *homeschooling* es una elección consciente de educar a los hijos en casa que adoptan algunas familias como un modo de objeción a la escolarización. Poner en práctica este tipo de instrucción supone el diseño y desarrollo de un currículo o proyecto educativo propio. Por su parte, Goiria (2012) lo define como un “proceso mediante el cual se persigue el desarrollo integral de los niños y niñas en el contexto del hogar familiar o en círculos más amplios” (p. 41). Suárez y Runge-Peña (2023) entienden que el *homeschooling* o educación en casa es un fenómeno educativo de orden “social, alternativo, libre, espontáneo, informal, no regulado y no sistematizado, que se da cuando algunas familias, por múltiples razones y motivaciones, emprenden actividades de formación de sus hijos, al margen de las instituciones

formales de educación regular” (p. 10). Los autores resaltan la variedad de denominaciones que esta modalidad educativa ha recibido en la literatura académica, lo que incluye términos como “escolarización en casa”, “educación en familia” y “aprendizaje en el hogar” (Suárez & Runge-Peña, 2022).

De acuerdo con Flández (2018), las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje son el conjunto de creencias y significados que los sujetos atribuyen al fenómeno de aprender y a los procesos de enseñanza. En relación con el aprendizaje, las concepciones incluyen supuestos alrededor de cuestiones como “¿qué es aprender? ¿qué tipo de habilidades se despliegan al momento de aprender? ¿cuáles son las características de los aprendices?, etc.” (Flández, 2018, p. 3). Con respecto a la enseñanza, comprenden perspectivas en torno a preguntas como ¿qué es enseñar? y ¿cuáles son las características de quien enseña? Estos sentidos se nutren de las experiencias de los sujetos como docentes/enseñantes y/o aprendices/estudiantes a lo largo de sus vidas, de la información de la que disponen y de sus identificaciones con marcos conceptuales, ideologías y teorías de la educación (Flández, 2018).

Metodología

La investigación adoptó una metodología cualitativa de orientación comprensiva. Por lo tanto, se priorizó el acercamiento al fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje a través de las experiencias de los sujetos y de los sentidos que estos le atribuyen (Dorio et al., 2009). Además, esta fue de corte descriptivo, pues se interesó en *relatar* los significados que las madres asignan a los conceptos de interés. En relación con el método, reconoció la complementariedad entre el estudio de caso y la fenomenografía. El estudio de caso (Galeano, 2012) ofreció la posibilidad de comprender la experiencia del aprendizaje y la enseñanza para sujetos específicos dentro de un colectivo particular; es decir, solamente para algunas de las personas que practican el *homeschooling* en Colombia. En consonancia con esto, la fenomenografía (Hidalgo et al., 2022) constituyó un camino para comprender las concepciones sobre un fenómeno de

distintos individuos que forman parte del mismo colectivo. La principal técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista semiestructurada. De acuerdo con Guber (2011), esta constituye una estrategia adecuada para invitar a la gente a hablar libremente sobre lo que piensa y cree, en esta ocasión, del aprendizaje y la enseñanza.

Seis participantes fueron seleccionadas al azar y contactadas a través de los grupos de la Red En-Familia de Instagram y Facebook. Se les envió un mensaje que contenía los datos generales de la investigación, se explicaba en qué consistiría la participación y se enfatizaba el compromiso de la investigadora de no divulgar información personal sensible de las informantes ni de sus hijos. Una vez aceptaron formar parte del estudio, se les remitió un consentimiento informado y se agendó el encuentro para realizar la entrevista. Gracias a las seis madres iniciales, mediante un muestreo de avalancha o bola de nieve (Monje, 2011), se contactaron otras participantes. En total, fueron entrevistadas once madres *homeschoolers* que residen en diferentes puntos del país entre julio y septiembre de 2023. Estas personas han practicado la educación sin escuela por extensiones de tiempo diferentes, pero en todos los casos durante más de dos años. Las edades de sus hijos e hijas son diversas, oscilando entre los 5 y los 14 años; algunas de ellas no los han escolarizado nunca, mientras que otras tomaron la decisión de desescolarizarlos en algún punto de su trayectoria académica dentro de establecimientos educativos formales. Diez de las once madres participantes tienen un título profesional; es decir, el 90,9 % de la muestra. Dos de ellas son licenciadas —en Educación Especial y en Pedagogía Infantil— que actualmente no ejercen la docencia en establecimientos educativos. Siete participantes (el 63,6 %) afirman explícitamente haber abandonado los trabajos que tenían antes con el propósito de desempeñar una “maternidad presente”. Además, predominan las familias nucleares en un sentido tradicional, compuestas por padre, madre e hijos. Específicamente, el 81,8 % de los grupos familiares de las participantes comparte esta característica. Ocho de ellas (72,7 %) afirman explícitamente que la fe religiosa o la espiritualidad —particularmente el catolicismo y otras

corrientes del cristianismo— es un aspecto central de la vida familiar.

Durante la entrevista virtual, se indagó qué significa para ellas aprender y enseñar; cuáles son las características que, desde su perspectiva, deberían tener los aprendices y los enseñantes, cuáles son los fines u objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, qué se puede aprender y enseñar y cómo ocurren el aprendizaje y la enseñanza. También se les solicitó hacer énfasis en aquello que consideran prioritario o indispensable aprender y enseñar. Este grupo de preguntas se deriva de la conceptualización de Flández (2018) en relación con las concepciones educativas de la enseñanza y el aprendizaje.

La información recolectada en las entrevistas fue transcrita e ingresada ordenadamente en una matriz, cuya categoría central fue *Concepciones de la enseñanza y del aprendizaje*, y cuyas subcategorías incluyeron los diversos elementos que componen estas concepciones, por ejemplo, *Definición del término aprender/enseñar proporcionado por la participante*, *Definición del aprendizaje/enseñante proporcionado por la participante*, etc. Cada entrevista se analizó internamente y luego en relación con las demás, buscando identificar singularidades y recurrencias en los discursos de las *homeschoolers*, así como temáticas frecuentes para la posterior escritura del análisis y la discusión teórica. Estos análisis iniciales de los testimonios y temáticas fueron consignados en una columna adicional de la matriz categorial junto con citas textuales de documentos académicos vinculadas con ellos y comentarios a las mismas. Finalmente, se construyó un índice provisional en el que se definieron los ejes temáticos del texto. Esta estructura se nutrió progresivamente con fragmentos de las entrevistas, interpretaciones de la investigadora y puntos de vista teóricos.

Resultados

Concepciones de la enseñanza

Los significados atribuidos por las madres al término “enseñar” son heterogéneos. Algunas de ellas lo cuestionan y sugieren reemplazarlo por

expresiones que hagan alusión a una relación *horizontal* entre adultos y niños, y que reconozcan los *saberes previos* de sus hijos, como *acompañar, facilitar o propiciar* el aprendizaje. Así, MH1 afirma “... cuando concibo que el chico tiene un saber previo, entonces yo entro simplemente a acompañar” (comunicación personal, 10 de julio de 2023). MH2, por su parte, expresa lo siguiente:

No me gusta mucho a mí el término enseñar, porque es como que yo traigo algo para ti que tú no tienes, y yo no creo eso, porque yo creo que los niños, al tener el potencial de aprender, tienen todas las posibilidades abiertas de descubrirlos por sí solos, no me necesitan [se ríe]. (comunicación personal, 6 de julio de 2023)

Bajo este punto de vista, es importante reducir las intervenciones de los padres sobre el proceso formativo en aras de que emerjan *naturalmente* la expresión, la voluntad, los intereses y las capacidades de los niños. Otras madres, por el contrario, entienden la *enseñanza* como un proceso mediante el cual uno o varios sujetos, que deciden lo que es necesario o relevante para otros, les transmiten o entregan información, conocimientos, costumbres y hábitos. MH3 afirma que “transmitir hábitos, conocimiento, rutinas es enseñar” (comunicación personal, 17 de julio de 2023). MH4 considera que “la enseñanza ya es lo que un tercero quiere que yo aprenda, lo que un tercero cree que es necesario que una persona sepa para su beneficio” (comunicación personal, 16 de septiembre de 2023).

Sin embargo, algunas también entienden *enseñar* como un proceso a través del cual se le posibilita al niño descubrir sus cualidades, fortalezas y potencialidades. Quien enseña entonces no presenta algo nuevo, sino que ayuda a exteriorizar lo que, supuestamente, el sujeto ya posee dentro de sí. En esta medida, MH5 señala que “enseñar es poder sacar de sí, de la otra persona, como esas habilidades, forjarle esas habilidades para que pueda encontrar su propósito” (comunicación personal, 18 de septiembre de 2023). MH6 apunta, además, lo siguiente: “Para mí el enseñar es... apoyarlo, acompañarlo, guiarlo para que ese potencial que tiene muy guardadito, lo saque y pueda

tener aún más herramientas pues para su desarrollo” (comunicación personal, 13 de julio de 2023). Otras participantes ponen de presente que aprender y enseñar son acciones que suceden constante y espontáneamente en las interacciones sociales. Por ejemplo, MH7 indica que “uno en la vida está aprendiendo y enseñando todo el tiempo” (comunicación personal, 29 de agosto de 2023).

Las madres coinciden en que, potencialmente, todo podría ser enseñado, pero establecen ciertos límites en este sentido: algunas se refieren a condiciones necesarias para que cualquier cosa efectivamente llegue a enseñarse, como el *interés* de los niños en aprender, la existencia de un *vínculo afectivo sano* entre padres e hijos, o bien, encarnar aquello que se pretende enseñar; es decir, haberlo vivido o experimentado de primera mano. Otras señalan que, aunque todo podría enseñarse, *no todo debería ser enseñado*; por consiguiente, es preferible censurar algunos temas en el espacio familiar y por fuera de él, explicarlos y filtrarlos a la luz del ideario religioso que profesan los padres, o evitar que asuntos como la educación sexual y los valores sean abordados con los niños por agentes diferentes a los miembros de la familia. Así, de acuerdo con MH8, “...papá y mamá deben tomar la decisión de la forma como se debe enseñar [la educación sexual], o sea, del lineamiento que se debe seguir para enseñar... Igualmente los valores” (comunicación personal, 9 de agosto de 2023). Por su parte, MH3 expresa lo siguiente: “...Les vamos a mostrar la realidad de nuestra sociedad, pero desde nuestra perspectiva, entonces, por ejemplo, yo no le voy a enseñar que la homosexualidad es buena, porque para nosotros no [lo es]” (comunicación personal, 17 de julio de 2023).

Al preguntarles qué se enseña en el *homeschooling*, las madres construyen respuestas diversas que pueden agruparse en tres categorías. En el marco de esta modalidad educativa: 1. Ocurren enseñanzas relativas a la inteligencia emocional, a las competencias para la vida y a la espiritualidad o ideario religioso familiar; 2. No se enseñan contenidos determinados de antemano, sino que se prefiere el aprendizaje constante; es decir, que cada experiencia de la vida cotidiana represente una oportunidad de aprender; 3. Se enseñan

contenidos y áreas del conocimiento bastante específicas e, incluso, determinadas por el Ministerio de Educación Nacional. Las reflexiones son mucho más homogéneas ante la pregunta sobre qué es indispensable e innegociable enseñar, pues las participantes frecuentemente hacen referencia a la importancia de enseñar a los niños a comprender y gestionar sus propias emociones, las creencias religiosas o espirituales de la familia y habilidades y competencias para la vida.

Complementariamente, algunas participantes puntualizan que consideran irrelevante enseñar ciertos contenidos conceptuales —por ejemplo, del área de las matemáticas— ya que les resultan escasa o remotamente aplicables en el trasiego personal de cualquier sujeto y, por lo tanto, prescindibles. Para MH1, “... esos temas académicos nos parece que sí son secundarios... creo que esos conceptos académicos curriculares, casi que en un 70 por ciento, no son importantes” (comunicación personal, 19 de julio de 2023). Según MH5, “hay muchos conocimientos que realmente pues en su vida usted no los va a utilizar” (comunicación personal, 18 de septiembre de 2023). Por consiguiente, no solamente privilegian aquellos saberes y actividades cuya utilidad en la vida práctica es evidente, sino también las actividades frente a las cuales sus hijos muestran una actitud positiva. Así, afirma MH6: “Es importantísimo que usen su energía en lo que le tienen gusto, lo que disfrutan” (comunicación personal, 13 de julio de 2023).

Las madres están de acuerdo en que “todos pueden enseñar”. Por ejemplo, MH3 argumenta: “Cualquier persona puede enseñar, todos aprendemos de todos... somos seres tanto enseñables como formadores” (comunicación personal, 17 de julio de 2023). De manera similar, MH8 sostiene: “Yo pienso que todos tenemos algo que enseñar, todos, desde cualquier punto de vista, desde una persona que no tenga mucho estudio, hasta una persona que tiene mucho estudio” (comunicación personal, 9 de agosto de 2023). No obstante, establecen algunas precisiones al respecto. Dominar un conocimiento es para algunas de ellas una condición básica e indispensable para enseñar; en ese sentido, MH2 explica que “Cualquier persona que haya integrado algún conocimiento dentro de sí,

lo puede enseñar” (comunicación personal, 6 de julio de 2023), pero otras hacen énfasis en la relevancia de aspectos como la intención, la disposición, el deseo, la pasión y la habilidad a la hora de desempeñarse como enseñante. De este modo, MH9 se pregunta “¿quién debe enseñar? El que tenga la disposición para hacerlo, el que tenga la pasión para ello, más que el conocimiento” (comunicación personal, 14 de julio de 2023). También es frecuente en esta población la idea según la cual los niños tienen la capacidad de enseñar a los adultos —de modo que estos últimos deberían ser receptivos a lo que sus hijos tienen para decirles o mostrarles— y, por supuesto, la certeza de que los padres pueden estar plenamente capacitados para enseñar acerca de asuntos diversos aun sin tener una formación académica específica para ello. En ninguna entrevista se hace alusión a condiciones académicas o profesionales para ser un enseñante.

En relación con los fines, metas y expectativas de la enseñanza, es evidente un interés predominante por la formación de habilidades o competencias para la vida, por el bienestar personal y el desarrollo humano. Resulta claro que las madres se inclinan por el mejoramiento y crecimiento individual de sus hijos. Para ellas, la enseñanza adquiere sentido si contribuye a la gestión de la vida propia —“se enseña y se aprende para la vida, para el día a día”, afirma MH4 (comunicación personal, 16 de septiembre de 2023)—. No obstante, una de las participantes comenta que, por lo menos en su propia experiencia, no se establecen objetivos ni metas de antemano, pues el *homeschooling*, desde su perspectiva, es un proceso orgánico cuyos avances se tornan evidentes a medida que transcurre la trayectoria vital de su hijo:

Yo no tengo una meta, yo no digo ‘bueno, de aquí a dos meses él ya tiene que saberse chun, chun, chun’, no.... Como es un acompañamiento continuo, cotidiano, entonces tú te estás dando cuenta todo el tiempo en lo que él está avanzando. (MH8, comunicación personal, 4 de agosto de 2023)

Las perspectivas de las participantes alrededor de la pregunta *¿cómo se enseña?* demuestran que, en esta modalidad educativa, la enseñanza es

flexible, fluctuante y, ante todo, se considera deseable adaptarla a las necesidades, gustos, capacidades e intereses que las madres identifican en sus hijos o que estos manifiestan explícitamente. De ahí que, en ciertos casos, la detección del *estilo de aprendizaje* del niño por parte de los adultos sea concebida como el punto de partida de la enseñanza y de la selección de experiencias adecuadas para formarlo. Justamente, las madres consideran que la escuela es un escenario en el que la enseñanza que los docentes ofrecen no atiende a rasgos personales, ni se adapta a modos individuales de aprender. Por ejemplo, MH4 sostiene: “Un salón con 40 niños, una persona tratando de enseñarles a todos, y todos con diferentes dificultades, pues es muy difícil llegar a valorar a los niños. Más bien se convierten en una carga” (comunicación personal, 16 de septiembre de 2023).

La disposición del adulto, su apertura emocional, su deseo de compartir con los niños y la receptividad a los intereses que estos tienen son actitudes que, según las madres, hacen de la enseñanza un proceso exitoso y fructífero; es decir, que conduce al aprendizaje. El desconocimiento de los padres sobre su propia situación emocional y la de sus hijos, así como la ausencia de vínculos afectivos en el espacio familiar, impiden la enseñanza y, de paso, obstaculizan el aprendizaje.

A pesar de la diversidad del medio *homeschooler* y de las respuestas de las madres a varias de las cuestiones planteadas en relación con la enseñanza, son evidentes otros elementos comunes en sus discursos, como la relevancia que atribuyen a la individualidad del niño y al saber de los padres sobre las capacidades, gustos e intereses de sus hijos. A esto se suma la firme convicción de que las acciones, omisiones y modos de ver el mundo de los adultos constituyen ejemplos que enseñan y orientan continuamente a los niños.

Concepciones del aprendizaje

Por el contrario, los significados que las madres atribuyen al término “aprender” son bastante uniformes. Lo definen como un proceso *natural*, *innato* y *gradual* que todos los seres humanos agencian a lo largo de sus vidas y lo vinculan con la *interiorización de conocimientos* que permiten el

desarrollo humano o del ser, lograr objetivos y resolver problemas de diversa índole. Algunas manifiestan que es inconveniente *forzar* los procesos de aprendizaje de los niños. Son enfáticas sobre la necesidad de que los adultos reduzcan su nivel de intervención en ellos, de que se pregunten si sus hijos están *preparados*, lo suficientemente *motivados* o *disponibles* para introducirse en temas novedosos, y de que cuestionen la idea según la cual hay aprendizajes que deben ser adquiridos a edades determinadas.

Las fuentes en las que las madres se apoyan para definir el término “aprender” forman parte de un amplio espectro de autores cercanos al constructivismo. Por ejemplo, mencionan en sus testimonios a Rudolf Steiner, María Montessori, Emmi Pikler y Charlotte Mason. De acuerdo con los relatos de las participantes, estos pensadores comparten valores como el respeto por el desarrollo natural del niño, la importancia de formarlo integralmente —es decir, no solo cognitivamente— y el fomento de su autonomía a través de la conversión del adulto en facilitador del aprendizaje. También destacan la relevancia de la neurociencia y de personajes reconocidos por sus aportes a la teoría de la desescolarización, como John Holt, y por elaborar y publicar reflexiones en torno a sus propias experiencias en tanto *homeschoolers*, como Rebecka Koritz, Yvonne Laborda, Ana Paulina Maya y André Stern. MH1 comenta a este respecto: “Empecé a leer mucho a un señor... que fue educado en casa, siempre fue educado en casa, para mí ese *man* es un ícono, se llama André Stern, y él habla mucho del aprendizaje espontáneo” (comunicación personal, 10 de julio de 2023). Por su parte, MH2 relata: “Leí muchísimo a Rudolf Steiner, varios libros, y digamos que esa fue como la base, luego ya empecé a leer a Montessori, a Pikler” (comunicación personal, 6 de julio de 2023). MH4 destaca de la obra de Charlotte Mason que “... habla que el niño no es un mero receptáculo, o sea, una bolsa vacía donde alguien viene y le mete las ideas que quiere que tenga, sino que el niño es un ser vivo y espiritual” (comunicación personal, 16 de septiembre de 2023). Finalmente, MH7 manifiesta: “Con John Holt, encontré mi manera... la primera persona en Estados Unidos que habló de *unschooling* fue él,

a partir de observar a los niños... para mí él fue como la súper revelación (comunicación personal, 29 de agosto de 2023).

Estas madres narran vivencias que han contribuido a configurar sus perspectivas actuales sobre el aprendizaje y la educación sin escuela. Algunas hacen referencia a procesos de flexibilización de la forma de implementar el *homeschool* —esto es, a procesos de “desescolarización mental”— al haber comprendido que no es adecuado replicar dinámicas “escolares” en el espacio doméstico y que el aprendizaje es esencialmente *espontáneo* y *autónomo*, de modo que la *motivación* de los hijos resulta indispensable para que ocurra. Por ejemplo, MH7 relata lo siguiente:

Los obligaba a que se tenían que sentar en la mesa a estudiar y tal.... Pero claro, yo estaba súper escolarizada. En mi mente la única manera de aprender cosas era sentándonos en una mesa con un libro... y tenía un horario, y tenía las materias, y no sé qué, eso no me funcionó. (MH7, comunicación personal, 29 de agosto de 2023)

Los discursos de otras participantes permiten observar que sus concepciones actuales del aprendizaje proceden del encuentro con madres *homeschoolers* y de reflexiones personales sobre cómo ejercer una buena crianza o acerca de los aspectos negativos de su propio trasegar como estudiantes en establecimientos educativos formales. Así, MH4 explica: “Fui escolarizada y yo sé que los profesores me habrán dicho muchas cosas, habrán tratado de enseñarme muchas cosas, pero en mi mente no quedaron grabadas. No sé qué porcentaje, pero más de la mitad del porcentaje no quedó” (comunicación personal, 16 de septiembre de 2023), MH2, por su parte, sostiene: “Para mí la experiencia educativa fue mala, fue pésima... fue muy aburrida, muy sin sentido y hasta violenta en algunos casos” (comunicación personal, 6 de julio de 2023).

Esta población está de acuerdo en que el deseo personal o la motivación es el ingrediente que permite aprenderlo todo en cualquier momento de la vida. De acuerdo con MH9, “el factor clave del

aprendizaje es la motivación” (comunicación personal, 14 de julio de 2023), y según MH1: “Desde que tú quieras aprender, siempre lo puedes hacer” (comunicación personal, 10 de julio de 2023). A la hora de describir lo que se aprende en los proyectos formativos que adelantan, salta a la vista una variedad de formas de implementar la educación sin escuela y diferentes niveles de flexibilidad o estructuración de dichos proyectos. Así, de modo similar que con la enseñanza, algunas explican que en el *homeschooling* que llevan a cabo se aprende sobre áreas del conocimiento específicas, mientras que otras declaran tomar como punto de partida los intereses que sus hijos manifiestan. Algunas afirman no seguir un currículo específico o contenidos establecidos de antemano, mientras que otras emplean plataformas educativas que presentan a los niños las asignaturas y saberes autorizados por el Ministerio de Educación Nacional y permiten acceder a certificaciones.

A pesar de estas diferencias, los testimonios dan cuenta de esfuerzos por otorgar un lugar a los intereses y estilos de aprendizaje de los hijos en el proyecto educativo, y muestran que la formación de estos transcurre mayoritariamente en el entorno doméstico junto a los padres y hermanos, así como en cursos que se relacionan, por ejemplo, con el deporte, la música, los idiomas y la programación. Esto es así en la medida en que las participantes consideran adecuado ceder a otros espacios y sujetos la tarea de introducir a los niños en aquellos asuntos para los cuales no están lo suficientemente preparadas: “Si uno ve que hay resistencia desde uno, pues toca aprovechar otras herramientas” (MH10, comunicación personal, 31 de julio de 2023). Además, ven con buenos ojos que exploren diferentes escenarios hasta que descubran algo en lo que deseen profundizar. Así, señala MH11: “Yo siento que también como que, mientras yo las deje a ellas explorar, ellas van a poder elegir... yo quiero que ellas tengan como un abanico de posibilidades” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2023).

Los elementos indispensables en el proceso de aprendizaje más mencionados por las madres son el manejo de las emociones y las finanzas, la lectoescritura y el pensamiento lógico-matemático.

Discursivamente, expresan un interés por formar sujetos autoconscientes y capacitados para gestionar las vicisitudes de la vida práctica; es decir, la aplicabilidad de los saberes, así como su coherencia con el momento vital en el que el niño se encuentra, son criterios relevantes a la hora de definir si es pertinente acercarse a ellos. De esta manera, no solamente reiteran que la escuela es un espacio en el que se ignoran los rasgos y gustos individuales, sino también un lugar en el que se realizan actividades y se presentan temáticas que impiden el manejo personal del tiempo, obstaculizando que se profundice en intereses propios. A modo de ilustración, MH2 relata: “Como me pasaba mucho con mi niño mayor, que le encanta la música y se despertaba siempre a tocar el teclado, pero no tenía tiempo, tenía que ir al colegio” (comunicación personal, 25 de julio de 2023). Por supuesto, en la medida en que se trata de una población diversa, ciertas madres consideran importante ir más allá de las inclinaciones de los niños. Así, MH10 expresa lo siguiente: “Basándonos en lo que se supone que se debe aprender de manera escolar, sí pienso yo que es importante el currículo, seguir esas pautas. No dejar solamente lo que el niño quiere aprender, o por el interés del niño” (comunicación personal, 31 de julio de 2023).

Al reflexionar sobre las características y el papel del aprendiz en el marco de esta modalidad educativa, las participantes señalan que ellas mismas han adquirido múltiples aprendizajes a través de sus experiencias como *homeschoolers*, lo que las convierte en aprendices. Por ejemplo, MH6 afirma: “¿Quién puede aprender? Tanto los niños como yo, y mi esposo, ahí estamos aprendiendo todos” (comunicación personal, 13 de julio de 2023). El término “desescolarización mental”, que forma parte del vocabulario común de la población participante de este estudio, pone de presente que implementar la educación sin escuela supone esfuerzos conscientes y una suerte de autodisciplina de los padres para comprender que el aprendizaje puede ser *natural*. Esto con el fin de no reproducir dinámicas escolares y para cuestionar la educación y la crianza que recibieron durante la infancia. A este

respecto, considera MH9 que, “como padres, principalmente somos los que tenemos que aprender... ¡desaprender!... es como 'desescolariza primero tu mente, desaprende lo que tenías ya aprendido'” (comunicación personal, 14 de julio de 2023).

Todo esto da cuenta de un *ethos* de la educación y la crianza que, en términos prácticos, debería traducirse en intentar ofrecer a los hijos lo que se piensa que es mejor para ellos tras haber interrogado experiencias pasadas y formas “tradicionales” de relación entre padres e hijos y alumnos y docentes. A menudo, esto supondría llevar a cabo transformaciones personales y renovar el vínculo con los niños, que son concebidos por muchas como *aprendices naturales* capaces de relacionarse con el mundo y entenderlo sin mediación adulta. En este sentido, puede afirmarse que para las participantes el *homeschooling* es una modalidad educativa hecha a la medida de las virtudes y potencialidades que, supuestamente, caracterizan a la infancia; para que esas virtudes afloren, es preciso despojar al adulto de su lugar de director o enseñante y hacer de él un acompañante y también aprendiz.

Entre los objetivos que las madres atribuyen al aprendizaje se encuentran la felicidad, el desarrollo humano y la formación de competencias para encarar los retos de la vida. Tal como sucedía en el apartado dedicado a la enseñanza, los discursos destacan las oportunidades que ofrece el proyecto formativo de fortalecer cualidades personales y enriquecer la vida individual. Son poco frecuentes las referencias a los beneficios sociales del aprendizaje. Al reflexionar sobre las formas en las que es posible aprender, afirman que son numerosos los recursos y medios con los cuales el proceso de aprendizaje puede desarrollarse. Con todo, hacen hincapié en la relevancia de las experiencias prácticas y sostienen que cualquier escenario es propicio para aprender, así que no es necesario disponer ambientes similares a un aula de clase para adelantar el proyecto formativo. Comprender esto forma parte del proceso de “desescolarización mental” frecuentemente valorado por ellas; como lo explica MH9:

a veces la gente cree que hay que tener un salón lleno de cosas y lleno de actividades, y no, muchas veces es en la sencillez de 'no les des nada a ver qué pasa'. Es un principio que el aburrimiento es una de las cosas que más creatividad genera. (comunicación personal, 14 de julio de 2023)

Finalmente, las participantes consideran que la *motivación* o *automotivación* es una actitud que facilita el aprendizaje, y que esta emerge en la medida en que se tenga *interés* o *gusto* por algo. También señalan que algunos comportamientos de los adultos, como mostrar pasión por aquello que hacen y “permitir” la libertad de los niños, pavimentan el camino de estos hacia el aprendizaje.

Análisis y discusión teórica

Como lo afirma [de Singly \(2000\)](#) y lo demuestran las reflexiones de las participantes, la educación familiar moderno-tardía no hace énfasis en la obediencia del niño hacia los adultos, sino que valora positivamente su iniciativa y la satisfacción de sus deseos personales. A través de diversas acciones, los padres contemporáneos individualizan al niño y éste aprende también a concebirse como un individuo *único* con características particulares ([de Singly, 2000](#)). En el caso analizado, esta tendencia cultural se refleja en la selección de experiencias ajustadas a los intereses, necesidades y gustos que los niños manifiestan en la vida diaria, en la disposición de tiempos y condiciones materiales para que exploren sus inclinaciones y en la construcción de proyectos formativos coherentes con ellas. La cercanía normal y cotidiana permite a las madres *homeschoolers* observar las singularidades de los hijos y, a la luz de ellas, buscar ofrecerles los recursos educativos más apropiados. Esto último señalaría la predominancia de un estilo parental democrático en el medio *homeschooler* que, de acuerdo con [Vargas et al. \(2021\)](#), se caracteriza por el interés de los padres, por lo menos en términos discursivos, en desarrollar la autonomía y promover la independencia de los hijos, interesarse activamente por su formación y tomar en cuenta sus opiniones y sentimientos a la hora de tomar decisiones relevantes.

Los puntos de vista de las madres alrededor de los términos de interés son cercanos a la corriente de pensamiento constructivista. De esta corriente, puede destacarse la idea según la cual el niño posee potencialidades para aprender espontáneamente, para construir puntos de vista válidos y para acceder a nuevos saberes a partir de conocimientos previos ([Alzate, 2003](#); [Muñoz & Pachón, 2019](#); [Ulate-Sánchez, 2014](#)). No obstante, como [Biesta \(2017\)](#) lo pone de presente y se observa en los testimonios de algunas de ellas, las perspectivas constructivistas del aprendizaje a menudo suprimen el supuesto de que los adultos están llamados a *enseñar algo* específico y los niños podrían *aprender de ellos*. Las concepciones de la enseñanza de esta población también ponen en entredicho que la especialización académica y los saberes pedagógicos y disciplinares sean indispensables para desempeñarse como enseñantes. Así, las participantes se distancian de la definición de la enseñanza propuesta por [Runge et al. \(2018\)](#) como una práctica que realizan profesionales de la educación bajo parámetros institucionales y de un modo racionalizado, y de la perspectiva conforme a la cual el educador precisa de “conocer la pedagogía para enseñar” ([Cossio, 2018, p. 13](#)). Empero, entender la enseñanza como una actividad no necesariamente sistemática, sumado al protagonismo que asignan las madres a los intereses fluctuantes y estructuras de personalidad de sus hijos, podría eventualmente impedir la organización didáctica, intencional, lógica, premeditada y reflexiva ([Cossio, 2018](#); [Runge et al., 2018](#)) de los procesos formativos que lideran.

Por lo tanto, es posible afirmar que las madres *homeschoolers* comparten una perspectiva *paidocentrista* de la educación y ven en la infancia una etapa especial y virtuosa de la vida. Esta concepción lleva consigo la exaltación discursiva de la actividad libre y natural del niño ([Martínez, 1991](#); [Muñoz & Pachón, 2019](#)). En términos prácticos, este *paidocentrismo* supone reducir conscientemente la intervención de los adultos sobre las acciones de los pequeños y convertir a los primeros en acompañantes o facilitadores del aprendizaje ([Martínez, 1991](#)). Para las madres, la *espontaneidad* y *naturalidad* del aprendizaje son interrumpidas cuando

se intenta regularlo en los establecimientos educativos. Desde este punto de vista, la escuela es una institución fabricada o artificial que incurre en un “exceso de gobierno sobre el niño” (Riveros, 2015, p. 6), ya que relega sus necesidades e inclinaciones más sinceras y escinde los saberes de sus contextos de aplicación. Expresiones concretas de ello serían el establecimiento de un plan de estudios o currículo fijo y colectivo y la enseñanza conceptual de las matemáticas. Tanto las participantes de esta investigación, como los *homeschoolers* a los que Riveros (2015) se acerca, consideran que la escuela invisibiliza la unicidad de los niños, los somete a modos de actuar y pensar homogéneos y desperdicia los talentos e inteligencias que los hace auténticos. En palabras de este autor, todas ellas son “nociones que giran en torno a lo mismo: la educación escolar atenta contra... la libertad y, por lo tanto, contra la felicidad de los sujetos” (Riveros, 2015, p. 7).

Con base en lo anterior, es posible sostener que las *homeschoolers*, para decirlo en pocas palabras y utilizando el marco conceptual foucaultiano, considerado por Riveros (2015) en su análisis, representan a la escuela como un espacio disciplinario en el que predominan perspectivas conductistas del aprendizaje y la enseñanza (Ulate-Sánchez, 2014). Desde su perspectiva, el curso de la vida del niño es injustamente capturado por la institución escolar incluso cuando se encuentra fuera de ella. Por lo tanto, pretenden renunciar a patrones temporales institucionalizados para construir patrones temporales anclados a las fluctuaciones del micromundo familiar y de los intereses y estilos de aprendizaje de los hijos. Siguiendo el análisis de Riveros (2015), puede señalarse que las concepciones del aprendizaje y la enseñanza de las madres *homeschoolers* representan perspectivas liberales sobre la educación debido a que en ellas se hace manifiesto un propósito de no interferir demasiado en el desarrollo, presuntamente natural y espontáneo, de un fenómeno; en este caso, el fenómeno de la infancia.

El interés de las madres en la manifestación, el abordaje y la comprensión cotidiana de las emociones, aunado al protagonismo que algunas de ellas atribuyen en sus proyectos formativos a la

felicidad, el autoconocimiento, el desarrollo del ser y el bienestar personal, no es precisamente una innovación o un rasgo distintivo de este medio social. Las madres *homeschoolers* forman parte de un momento sociocultural en el que se interroga continuamente y de manera selectiva el sentido de algunos de los cimientos de la vida tradicional moderna para valorar decididamente la interioridad del sujeto (Bisquerra, 2003). En este orden de ideas, sus discursos son cercanos a una vanguardia pedagógica que reclama ampliar el sentido de la educación al acoger la dimensión emocional de los niños que participan de las situaciones educativas y poner la mirada sobre el desarrollo de competencias o habilidades para la vida (Bisquerra, 2003).

No obstante, la atribución de objetivos o finalidades de carácter individual a la enseñanza y el aprendizaje por parte de esta población —autoconocimiento, gestión de las propias emociones, felicidad y desarrollo del ser— invita a preguntarse por la dimensión social de los procesos de educación sin escuela. Sobre esto, Chinazzi (2023) postula que el *homeschooling* podría representar un obstáculo para la formación de lazos cívicos compartidos, para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y para aprender a participar políticamente, competencias que considera relevantes en el marco de sociedades pluralizadas y profundamente interculturales. Además, la posibilidad de hacer de la educación un proceso siempre personalizado entraña el riesgo de impedir el encuentro de los niños educados en casa con ideas que divergen de las suyas y de las de los padres, y traer consigo una actitud apática hacia el establecimiento de relaciones con sujetos diferentes (Chinazzi, 2023). Justamente, entre los beneficios que Berger y Luckmann (2003) atribuyen a la socialización secundaria —esto es, al encuentro con otros *submundos* y con quienes los integran— se encuentra la oportunidad de conocer interpretaciones y modos de existencia alternativos a los de la familia en tanto *mundo de base*.

En relación con lo anterior, las madres *homeschoolers* escasamente reconocen en sus discursos acerca de los dos conceptos de interés algunos elementos que también hacen parte de la reflexión constructivista sobre el aprendizaje,

particularmente, el origen social de éste (Tamayo *et al.*, 2021; Tascón, 2003), la relevancia del conflicto y del trabajo cooperativo en tanto fuentes de saberes y habilidades (Chiecher & Donolo, 2013; Tascón, 2003) y la complejidad de la *mediación pedagógica* del adulto en el proceso educativo (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020; Tascón, 2003). Según Tascón (2003), la mediación potencia el aprendizaje y significa mucho más que responder atentamente a los intereses, gustos y estilos de aprendizaje del niño. Se trata, entre otras cosas, de disponer para éste relaciones con otros en situaciones de aprendizaje, en intervenir consciente, continua y estratégicamente en el proceso formativo y en impulsarlo a acercarse a tareas que aún no domina, así como a experiencias de socialización desafiantes.

Finalmente, en las concepciones del aprendizaje y la enseñanza de estas madres puede observarse, además de la defensa del niño-individuo, la de la familia como institución formadora de sujetos, escenario inicial y primordial de socialización y transmisora de valores (Berger & Luckmann, 2003). En aquellos casos en los que las participantes afirman explícitamente tener, practicar y enseñar a los hijos creencias religiosas, también se manifiesta una defensa de las instituciones eclesásticas a las que las familias se adscriben.

Conclusión

Las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de las madres *homeschoolers* evidencian lo siguiente: 1. La individualización del niño es un rasgo característico de la crianza en las condiciones de la modernidad tardía. En virtud de ello, en este medio social se considera que los hijos tienen intereses y necesidades de aprendizaje propios que deberían ser escuchados y acogidos; 2. Esta población comparte una perspectiva constructivista y paidocentrista de la educación que ubica al niño en el centro del proceso de aprendizaje-enseñanza y considera conveniente reducir la intervención del adulto; 3. En el medio analizado, predomina una representación negativa de la escuela, que es imaginada como un escenario disciplinario en el que imperan concepciones

conductistas del aprendizaje y la enseñanza; 4. Las perspectivas de las madres son cercanas a una vanguardia pedagógica que invita a poner la mirada sobre la interioridad del sujeto y el aprendizaje de habilidades para la vida; 5. Esta población no solo defiende al niño-individuo, sino también ve en la institución familiar uno de los escenarios ideales para que la enseñanza y el aprendizaje ocurran. En futuras investigaciones, sería relevante acercarse al desarrollo de la cotidianidad *homeschooler* a través de observaciones participantes y no participantes para analizar la relación de las concepciones con prácticas concretas.

Referencias

- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/8c05c7e2-35f2-41d1-94a9-c426aa5ea2f6/content>
- Alzate-Ortiz, F. A., y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424.
- Anders, J.T. (2023). *Parental perspectives of homeschooling music education curricula*. [Tesis de doctorado]. Boston University.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM España. https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2017/06/181129_riesgo_educar.pdf
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Brito, R.O., Síveres, L., Mercado, L. P. L., y Neves, I. J. D. (2020). O diálogo e a aprendizagem com Tecnologias da Informação e Comunicação no homeschooling. *Práxis Educativa*, 15. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14804>

- Cabo, C. (2012). *El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno*. [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/12853>
- Chiecher, A.C. y Donolo, D.S. (2013). De diálogos e intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las interacciones entre alumnos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 37-53
- Chinazzi, A. (2023). A Social Contract for Home Education: A Framework for the Homeschooling Debate. *Encyclopaideia*, 27(65), 35-48. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/15312>
- Cossio, J. A. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades investigativas en educación*, 18(1), 1-23.
- de Singly, F. (2000). O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos. En Ehlers, C., de Singly, F., y Cichelli, V (Organizadores). *Família e individualização* (pp. 13-22). FGV Editora.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Editorial La Muralla.
- Flández, C. (2018). Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en docentes universitarios en contextos de Diversidad Socioeducativa. *Innovare Revista Electrónica de Educación Superior*. <https://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-4-tomo-4.pdf>
- Galeano, M.E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores E.U.
- García, E.F. (2010). *Aprendizajes en la educación sin escuela*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- García, E.F. (2011). Reflexiones y valoraciones comparativas de la Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF), en tres familias colombianas. En E.F. García (Coord.), *Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF) Congresos 2009 y 2010*. Editorial Kimpres Ltda.
- García, E.F. y Barrera, D. (2011). Análisis jurídico y político sobre la educación sin escuela en Colombia. En E.F. García (Coord.), *Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF) Congresos 2009 y 2010*. Editorial Kimpres Ltda.
- Goiria, M. (2012). *La opción de educar en casa. Implantación y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español*. [Tesis doctoral] Universidad del País Vasco. https://observatorio.campus-virtual.org/uploads/31378_Goiria_Opcion-educar-2012.pdf
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Ediciones Norma. <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Guerrero Arce, J. V. (2023). Reflexiones sobre implicaciones del conductismo, constructivismo y cognitivismo. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 2(1), 25-36.
- Hanna, L. G. (2012). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, materials, and curricula. *Education and Urban Society*, 44(5), 609-631. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124511404886>
- Hernández, F., Maquilón, J., García, M.P., Monroy, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 16(2), 95-105.
- Hidalgo, N., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2022). El método fenomenográfico en la investigación educativa. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 117-137. <https://revistas.um.es/rriite/article/view/549541>
- Jaramillo, M. (2021). *Homeschooling desde la mirada del niño: estudio de caso múltiple en Colombia*. [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/54456>

- Marín-Díaz, D. L. y León-Palencia, A. C. (2021). De regreso a casa: homeschooling versus educación escolar. *Zero-a-Seis*, 23(Especial), 1204-1222.
- Marroquín, M. y Valverde, O. (2019). Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia. *Folios*, 49, 19-40. doi: 10.17227/Folios.49-9388
- Martínez, A. (1991). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., Álvarez, A. *Pedagogía y Epistemología*. (1-19). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, E. y Perilla, E. (2015). *Las prácticas pedagógicas en el homeschool, un abordaje desde el estudio de caso*. [Tesis de maestría]. Universidad La Gran Colombia. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/3833>
- Masaquiza, S. D. C., y Hernández, V. (2022). Caracterización del Homeschooling como modalidad educativa en el Ecuador y su comparación con otros países. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1513-1551. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2884>
- Maya, A.P. (2020a). Panorama legal sobre la práctica del homeschooling a nivel global y regional. *Magisterio Educación y Pedagogía*, 104, 34-36.
- Maya, A.P. (2020b). *Si el colegio no existiera. El homeschooling o la libertad de educar en casa*. Penguin Random House.
- Mazama, A. (2016). African American homeschooling practices: Empirical evidence. *Theory and Research in Education*, 14(1), 26-44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093110>
- McGuire, L. A. (2020). *Exploring Home Educating Parents' Technology Choices and Resulting Satisfaction: A Case Study*. [Tesis de doctorado]. Grand Canyon University, Arizona.
- McKeon, C. C. (2007). *A mixed methods nested analysis of homeschooling styles, instructional practices, and reading methodologies*. Capella University. <https://eric.ed.gov/?id=ED504128>
- Molina, Y. (2018). *Educación en casa: una mirada pedagógica al desarrollo del pensamiento y del lenguaje en la primera infancia*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9183/1/MolinaGilCarolina_2018_EducacionCasaPedagogicaPensamiento.pdf
- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Muñoz, C. y Pachón, X. (2019). *Los niños de la miseria. Bogotá, siglo XX*. Universidad Nacional de Colombia. https://www.humanas.unal.edu.co/2017/investigacion/application/files/9115/5077/9268/Pre-Los_ninos_de_la_miseria_Bogota_siglo_XX.pdf
- Navarro-Arredondo, A. y Gómez-Macfarland, C. (2020). El homeschooling en México: su regulación y perspectivas de aplicación. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 13(28), 77-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7805330>
- Neuman, A., y Guterman, O. (2016). The clash of two world views—a constructivist analysis of home educating families' perceptions of education. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 359-369. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1178664>
- Neuman, A., y Guterman, O. (2017). Homeschooling is not just about education: Focuses of meaning. *Journal of School Choice*, 11(1), 148-167. <https://doi.org/10.1080/15582159.2016.1262231>
- Neuman, A. (2019). The meaning of learning: homeschooled compared with schooled children. *Educational Studies*, 46(6), 760-772. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1668258>
- Riveros, P. (2015). *Homeschool: Principios liberales y neoliberales de la desescolarización*. XI Jornadas de Sociología, 1-16. <https://cdsa.aa-cademica.org/000-061/861.pdf>
- Runge, A.K., Hincapié, A., Muñoz, D.A. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sabol, J. M. (2018). *Homeschool parents' perspective of the learning environment: a multiple-case*

- study of homeschool partnerships*. [Tesis doctoral]. Pepperdine University. <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/945/>
- Suárez, A. y Runge-Peña, A. K. (2023). Aproximación teórica al fenómeno social de la educación en casa en Colombia. *Educación y Educadores*, 26(1), e2614. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.4>
- Suárez, A. y Runge-Peña, A.K. (2022). Educación en casa o Homeschooling. Un recorrido por su terminología. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 9. DOI: 10.25100/praxis_educacion.v0i09.12487
- Tamayo Guajala, L. P., Tinitana Ordoñez, A. G., Apolo Castillo, J. E., Martínez Avelino, E. I., y Zambrano Pérez, V. L. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 364–376. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.157>
- Tascón, C. (2003). La función constructivista de la Mediación: el mediador y el aprendizaje mediado. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 6, 117-130.
- Ulate-Sánchez, R. (2014). Conductismo vs. constructivismo: sus principales aportes en la pedagogía, el diseño curricular e instruccional en el área de las ciencias naturales. *Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 67-83. <https://doi.org/10.15359/rep.7-2.5>
- Valle, J. E. (2012). Enseñar en casa o en la escuela La doctrina legal sobre el homeschooling en España. *Perfiles Educativos*, XXXIV(138), 167–182. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.138.34161>
- Vargas, A., Duarte, D., y Ariza, D. (2021). Características de la crianza democrática implementadas por padres bogotanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 122-136. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.006>





El tiempo de arraigo y acogida: Jan Patočka y la primera infancia¹

The Time of Rootedness and Welcome: Jan Patočka and Early Childhood

Óscar Leonardo Cárdenas Forero  ²

Para citar este artículo: Cárdenas Forero, O. L. (2024). El Tiempo de Arraigo y Acogida: Jan Patočka y la Primera Infancia. *Infancias Imágenes*, 23(1), 108-115. <https://doi.org/10.14483/16579089.22264>

Recibido: 30 de mayo de 2024

Aprobado: 19 de septiembre de 2024

Resumen

Actualmente, se procura con insistencia intervenir tempranamente en la vida de los niños como una estrategia para reducir la inequidad, potenciar sus habilidades, optimizar sus competencias y asegurar su bienestar futuro, al tiempo que se incrementan sus aprendizajes. Se considera que entre el nacimiento y los tres primeros años se genera la mayor cantidad de conexiones cerebrales necesarias para adquirir aprendizajes vitales. Esto ha llevado a que el momento de arraigo y acogida, se constituyan en uno de los pilares de la supervivencia humana. En este contexto, este artículo de reflexión presenta una aproximación al pensamiento del filósofo checo Jan Patočka, con el propósito de describir y analizar sus aportes al estudio de este primer movimiento de la vida, instante en el que, quienes ya se encuentran inscritos en el mundo y en sus relaciones, les dan la bienvenida a aquellos que, por primera vez, llegan al mundo, para abrigo, protegerlos y salvaguardarlos.

Palabras clave: primera infancia, acogida, movimientos de la existencia humana, Jan Patočka, arraigo.

Abstract

Currently, there is a strong drive for early intervention with children as a crucial strategy to reduce inequality, improve their potential, optimize their skills, ensure future well-being, and promote learning. It is believed that most significant brain connections necessary for vital learning are formed between birth and the first three years of life. This understanding has positioned the moments of rooting and nurturing as fundamental pillars of human survival. In this context, this reflective article delves into the thinking of the Czech philosopher Jan Patočka, aiming to describe and analyze his contributions to the study of this first movement of life—when those already established in the world and their relationships welcome newcomers, providing shelter, protection, and care.

Keywords: early childhood, foster care, movements of human existence, Jan Patočka, rootedness.

1 Este artículo corto es el resultado de las aproximaciones iniciales derivadas del proyecto de investigación doctoral “Los primeros años de vida importan: la emergencia de la primera infancia”, del Doctorado Interinstitucional de Educación (DIE), dirigido por el Dr. Alberto Martínez Boom.

2 Magíster en desarrollo educativo y social por Universidad Pedagógica Nacional. Profesor catedrático de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: olcardenasf@ut.edu.co.

Después de ciertas experiencias deberíamos cambiar de nombre, puesto que ya no somos el mismo.
(Emil Cioran, 1998, p. 89)

Introducción

La cuestión de la existencia fue uno de los temas esenciales en el pensamiento del filósofo checo Jan Patočka (1907-1977). Para él, la existencia humana estaba definida fundamentalmente por tres movimientos constitutivos. Sin ser cada uno de ellos determinante del otro, estos poseen valores y características singulares y distintivas: “Cada uno con un sentido propio, una forma originaria y distinta temporalidad” (González, 2007, p. 83). Por tanto, ajustados precisamente por esa temporalidad, por la forma en que se existía en el tiempo, se configuraron en los momentos de despliegue que el hombre debía recorrer en el proceso de dotar de sentido a la vida y de un horizonte a la existencia.

Para Patočka (1998), en cada uno de estos movimientos se concreta una posibilidad primordial de la vida, “pues la vida no es posible sin tal posibilidad, o no lo es en cuanto vida humana propia, plena” (p. 82). Dicho de otro modo, según Ortega (2005), esta condición hace que estos movimientos existenciales se constituyan en los modos diferenciales y dinámicos a través de los cuales los hombres, en actitud de confrontación, constante, despliegan su existencia, transforman su esencia y se determinan en relación con unas posibilidades presentes en el mundo.

Estos movimientos representan diferentes posibilidades para percibir cómo los individuos emergen en su existencia y cómo se insertan en el mundo, al tiempo que buscan darle un sentido y equilibrio a la existencia y al mundo mismo. Esto se justifica por la consideración de que “el hombre es un ser que todavía no ha alcanzado el equilibrio natural que la propia vida da a los demás seres vivos al asignarles una forma estable e invariable de existencia” (Patočka, 2007, p. 33). Cada uno, paralelamente, “implica una reconversión no sólo del “otro”, sino de uno mismo en esta relación en la que se está con él (el “otro”) en el mundo” (Sartori, 2022, p. 95).

En ese sentido, para Patočka (1998), estos tres movimientos de la existencia humana iniciaban

con el arraigo y la aceptación. Este primer movimiento es considerado el momento de la “bienvenida”, pues quienes llegan al mundo, son acogidos, protegidos y amparados por quienes ya están situados e instalados en él. Para el autor, ser aceptado es “el contenido íntegro de este movimiento, como un vivir a cubierto, bajo la protección de lo que preexistía” (p. 82). Como segundo movimiento, Patočka menciona la defensa y la expansión de la vida. En este, los individuos actúan *intersubjetivamente*, cooperando unos con otros, para conservar la vida. Se trata del movimiento de “confrontación directa con las cosas y con los otros hombres en su trato con las cosas” (Patočka, 1998, p. 82), para conservar y prolongar la existencia.

El tercer movimiento es el de la trascendencia y la libertad. Se trata de un movimiento que busca que el individuo se alce sobre sí mismo—la auto-trascendencia—es un movimiento durante el cual se explora el sentido de la vida. En este sentido, se trascienden los compromisos vitales para enfocarse y situarse ante el mundo y percibirlo como totalidad (Ortega, 2019). Su propósito entonces

no es ya ningún ente, sino lo esencialmente distinto del ente y lo que hace primeramente posible cada uno de los movimientos—lo es, pues, la posibilidad por excelencia: el mundo, el ser como conexión de sentido y clave de todo comprender—Tal elemento esencial en el que vivimos y a través del que vivimos es también el *futuro*. (Patočka, 1998, p. 82)

Desde este primer movimiento, siguiendo a Serrano (2019), el sujeto comienza a tomar en sus manos el destino de su existencia, tanto presente como futura,

se convierte en un centro de iniciativa y de acción y ejerce su actividad eficaz en el mundo de la coexistencia social y de la organización política. En el seno de esta intersubjetividad, que está atravesada por jerarquías y relaciones de poder, el viviente humano que experimentó la calidez de la vida vincula ahora su identidad, al menos en parte esencial, a la función que desempeña en la sociedad y al lugar que en ella le corresponde; uno mismo llega a constituirse, pues, como individuo humano activo sólo

en un marco de relaciones sociales, que implican cooperación, no menos que subordinación, supeditaciones, jerarquías. (p. 137)

Por esto, agrega el filósofo checo que “el ser del ente no es un rayo de luz que se limite a iluminar, sino un rayo de luz que ilumina siempre de un modo distinto y nuevo, aunque también siempre de manera finita” (p. 83). En este contexto, el presente artículo busca explorar el primer movimiento de la vida humana: el de la acogida, en vista de la creciente valoración que se le otorga actualmente a la primera infancia. Debido a que este movimiento marca el inicio de la existencia de los niños en esta etapa, su análisis permite comprender su valor, sus condiciones de existencia y los fundamentos que la dirigen. Asimismo, permite estudiar las contribuciones que el pensamiento de Jan Patočka aporta a esta idea del arraigo, en el camino de transitar la existencia humana, en búsqueda de conmovirse, de alzarse y de conocer la verdad.

Aunado a ello, el artículo incursiona en los sustentos de este primer movimiento en el que estarían inmersos los niños de la primera infancia, y en el que comenzarían su constitución como humanos y el tránsito para dotar de sentido a la vida, al mundo y a su existencia. Es, por tanto, un momento primordial que no debe perderse de vista tan rápidamente, pues es este periodo durante el cual comienzan a gestarse, precisamente, las condiciones para que los niños de la primera infancia emprendan su tránsito hacia lo que los convertirá en seres humanos, a lo que les permitirá construir su noción de existencia en el mundo. Esta etapa es fundamental en el proceso de comprender que la realidad no está dada, sino que, por el contrario, se da a través de los fenómenos y de las relaciones que establezca consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Acerca de la existencia humana

Al referirse a la existencia humana, Patočka (1998) advierte que “no es una *existentia* en el sentido de la mera realización de la *essentia*, en el sentido de la mera ocasión o suceso de esta ‘realización’” (p. 66). Se trata, más bien, de un “acto de *autorrealizarse*: la existencia es para sí su propia

meta, su actividad revierte sobre sí, es un acto autorreferencial” (p. 66). En esta medida, asocia la existencia al movimiento y a una transición de lo posible a lo real, por lo cual la concibe como “un *existir en la posibilidad*” (p. 66).

Este tránsito de la posibilidad a la realidad tiene como punto de partida el primer movimiento de la existencia humana: el de la acogida y del arraigo. Es el momento en el que se debe comenzar a preparar y a acondicionar a quienes llegan por primera vez al mundo. Sin embargo, ante esto, Patočka (1998) hace una importante advertencia. Para la realización de esta posibilidad del movimiento de la existencia, es fundamental que se produzca “en el elemento de la reflexión. Sin reflexión, sin pensamiento, sin acción interior *consciente*, no hay existencia” (p. 66).

¿Acaso los niños más pequeños estarían en esta condición? ¿Su acogida implicaría el inicio de su existencia? Es precisamente hacia este propósito que, desde el momento de la bienvenida, se debe dirigir la preparación y el acondicionamiento de los niños de la primera infancia. El primer movimiento del arraigo se establecerá como una oportunidad para iniciar la constitución de la capacidad de reflexión, de pensamiento y de conciencia, como *essentias* de la existencia. Además, representa la posibilidad para una formación en la autonomía que posteriormente, al desplegarse, les permita a los niños el alzarse y el conmovirse como efecto, precisamente, de esa formación (Vargas, 2023).

Por lo anterior, para Patočka (1998), la reflexión cobra un valor crucial en la existencia, pues es considerada como un momento de la acción por la que el hombre toma conciencia que la vida “discurre en la polaridad entre la verdad y la no verdad: verdad no en el sentido teórico y científico, sino verdad de vivir, con sus modalidades de ocultamiento, la cerrazón, la ilusión, la mentir, y sus correspondientes contrarios” (p. 66). Esta vida es una vida en conversión, “un tránsito de un modo de vida a otro, fin o interrupción de un modo de vida y el comienzo de otro” (Frei, 2023, p. 17).

Para Frei (2023), la vida que espontáneamente llevaba un individuo no era la que debería llevar; no la consideraba una verdadera vida.

En consecuencia, este estado de incompletitud en el que se encontraban las personas debía ser superado y de él, deberían ser rescatados para tornar a la verdadera vida. ¿Y por qué no evitar caer en una vida defectuosa desde el mismo momento del arraigo? ¿Por qué no iniciar la edificación de esa verdadera vida desde el momento de la acogida?

Ahora bien, según [Patočka \(1998\)](#), el hombre existía indudablemente y no únicamente en la representación. Mas, a él le correspondía “llevar a cabo *su propia vida*” (p. 63). Esto convertía a la existencia humana en un acto de autorrealización y de autocomprensión.

Existir en autocomprensión no significa tener una representación de mi yo y de sus planes y propósitos y enjuiciar todo ello. Significa existir en posibilidades, lo cual a su vez no significa tampoco representarse distintas posibilidades y alternativas sino ponerlas en práctica, realizarlas, y esto de modo que no sólo llevemos constantemente a término nuestras acciones, sino que también las anticipemos. ([Patočka, 1998, p. 71](#))

La reflexión del filósofo checo suscita las siguientes preguntas: ¿Desde cuándo podría comenzar este acto de autorrealización y de autocomprensión? ¿Acaso será, desde el mismo momento del nacimiento de los individuos, del tiempo de la acogida?

El movimiento de la acogida

Para [Patočka \(1998\)](#), el primer movimiento de la existencia humana, el de la acogida, era un momento de bienvenida en el que los que recién nacidos llegaban al mundo, y eran acogidos por quienes ya lo habitaban. Los niños más pequeños llegaban a un “mundo predado”, que “siempre está allí para nosotros” ([Walton, 2015, p. 352](#)). Este mundo en efecto ha sido previamente construido y edificado. Es dinámico y constituido por unas relaciones particulares, por un sistema de valores, costumbres, normatividades y tradiciones singulares a las que se debían acoplar para poder funcionar y desempeñarse. En él, los seres humanos se relacionan “con lo que ya existe, con lo que hay en el mundo sin nuestro concurso, pero listo para

nosotros” (p. 82). [Lucero \(2022\)](#), en relación con esto, explica que el mundo “contiene mucho más que una concordancia instintivo-afectiva con el mundo” (p. 79). Por ello, obliga y responsabiliza a quienes ya lo habitan a hacer del mundo, un lugar resguardado, agradable y acogedor para quienes llegan por primera vez.

Así, en este primer momento de la vida, los que vienen por primera vez al mundo, son acogidos por la tierra, “Ella es lo que nos antecede y que nos dota de una historia previa. Somos arrojados a la vida y la tierra nos acoge brindándonos un pasado previo a nuestra emergencia en el mundo” ([Cladakis, 2020, p. 21](#)). Es allí cuando inicia su trasegar hacia su constitución como una subjetividad que ayudará a otros a constituirse en subjetividades. No obstante, esto no es “una génesis espontánea” ([Serrano, 2019, p. 138](#)). Más bien, se trata de un constante movimiento de encuentros y desencuentros con los otros, que les permitirán a los niños llegar a ser lo que quieren ser.

Este movimiento de acogida es el lugar al que los niños de la primera infancia se enfrentan a reconocer que, no se descubren como seres humanos, sino que deben ir constituyéndose. “El descubrir presupone que ya desde antes la cosa está ahí de algún modo; que su ser no depende de su ser descubierta” ([Patočka, 1998, p. 62](#)). Esto les permitirá asimilar que, desde la acogida, podrán iniciar la edificación de una vida auténtica; y comprender que, el mundo se abre a ellos y a ese proyecto de edificación de esa vida plena. En el mundo, encuentran unos elementos dados y establecidos, los cuales, “encontramos allí, [y que] estamos obligados a enfrentarnos a ellos, a entendernos con ellos. No son algo que nosotros creamos a nuestro albedrío o según nuestras necesidades” ([Patočka, 1973, p. 9](#)).

Es un mundo que, con el transitar por los movimientos de la existencia humana, “ya no es simplemente ese fondo involuntario sobre el que destaca aquello que nos preocupa” ([Patočka, 1998, p. 60](#)). Este mundo se expone a sí mismo como “la totalidad de lo que se abre sobre el negro fondo de la noche cerrada, totalidad que nos habla *directamente*, sin el trujamán de la tradición y el mito” (p. 60). Para tal fin, según [Serrano \(2019\)](#), es

fundamental la “sensibilidad más bien infinita de la infancia inaugural” (p. 137), que, con el tiempo, dará lugar

a un yo que es a la vez poderoso y limitado, que actúa con y contra otros más o menos iguales a él. Y esta transición de la afección infinita del viviente a la iniciativa finita del humano no se produce directamente por la presencia interpuesta de los útiles, sino por la participación del individuo en una intersubjetividad de yoes adultos; éstos comparten el mundo de las cosas y su trasfondo natural mientras siguen acogiendo a los nuevos vivientes que nacen al mundo. (p. 137)

Cladakis (2020) explica que, en este primer momento del movimiento de la vida, del enraizamiento,

los otros son quienes nos acogen y nos dan un arraigo en el mundo. La dimensión temporal que prima es el pasado. Somos herederos de un pasado que antecede a nuestra llegada al mundo. En este aspecto, nos encontramos definidos a partir de la pasividad, recibimos una lengua, una serie de valores, etc. (p. 21)

Desde esta perspectiva, la vida se les aparece, “la vida vivida” (Patočka, 1988, p. 60), la cual puede ser alterada para alcanzar una vida auténtica. Con este objetivo en mente, se les enseña, por la vía de las prácticas de crianza o de la educación, a reconocer que cada uno se va a constituir en responsable de su ser, que este ser se configura de tal modo que cada uno *puede* hacerse cargo de él (Patočka, 1998). En este momento de la hospitalidad, además, se inicia el “vivir humano”, la “autocomprensión de la vida” y la “vida en la verdad”, que

no significa sencillamente poseer la verdad, ser poseedor de la verdad en la forma de juicios y tesis válidas que se refieren a las cosas del Universo. No significa tampoco contar con la estructura psíquica necesaria para que en el desarrollo de la experiencia se actualice la potencia de tales tesis *a priori*, estructura que sea, pues, condición de posibilidad de la experiencia. Concebir la vida en la verdad... presupone entender la verdad como un juicio correcto,

para luego despreocuparse de los presupuestos de esta noción de verdad. (p. 78)

¿Cómo iniciar esto desde el primer movimiento de la existencia humana? O ¿Habría que esperar a que los niños más pequeños tuvieran determinadas condiciones? Según Ortega (2019), este primer movimiento de relación entre la madre y su hijo, “está dominado por el pasado, es el mundo ya dado desde tiempo inmemorial y que en cuanto tal es ámbito de acogida” (p. 83).

En consecuencia, conviene pensar si es factible iniciar en ese momento de relación de la madre con su hijo y, posteriormente, con su ingreso a la educación inicial que, ese acondicionamiento se pudiera emprender, para gestar las bases de una vida plena y de una existencia con sentido. A partir de allí, es necesario comenzar ese movimiento de anclaje que, anticipe riesgos y formule acciones de intervención que promuevan el proyecto de humanización. Este más adelante es asumido por la educación, que continuará con el acogimiento al mundo natural y humano ya establecido; y, con la formación de la intersubjetividad que “contribuya decisivamente a la conjura de la alteridad que nos aliena originalmente del mundo” (Llorente, 2018, p. 42).

En este sentido, el filósofo Eduardo González (2007) resalta que ese movimiento de aceptación

está constituido por un arraigo y adecuación en el mundo a través de la acogida de la alteridad respecto a la propia identidad humana. Esto significa que nuestro ser está depositado no en nuestras propias manos, sino en la de los otros, en la de los demás; paralelamente, no es difícil adivinar qué tal aceptación es en realidad una condición necesaria y primigenia que garantiza nuestro existir y nuestro permanecer, en una realización del sentido original de la vida humana. (p. 83)

Según el filósofo mexicano, al llegar al mundo estamos instalados “en el mito que impone desde el exterior un destino no elegido por los seres humanos que lo aceptan” (p. 83). No obstante, esto no significa una condena. Al contrario, es un desplegar de los seres humanos por cada uno de los

movimientos vitales de la existencia humana, con el fin de convertirse en “seres capaces de cuestionar el mundo, a sí mismos y a los estereotipos intelectuales y las modas de su tiempo” (Frei, 2023, p. 171). Esto significa ser susceptibles de alteración, con reflexión¹ y toma de conciencia sobre la vida. Hacia este horizonte nos invita el filósofo checo Jan Frei (2023) a emprender la “conversión fundamental de la vida”, que “consiste no sólo en conocer la totalidad del mundo, sino también en conocer los mayores determinantes de nuestra vida” (p. 15).

La primera infancia y el movimiento del arraigo y la acogida

En 2011, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), señalaron que en el proceso de desarrollo de los niños y de las niñas durante la primera infancia, se concretaban las principales construcciones y adquisiciones que iban a requerir a lo largo de la vida. Sin embargo, enfatizaron que esto no era suficiente. No bastaba simplemente con que crecieran, desarrollaran su cerebro y mejoraran sus habilidades corporales y mentales para funcionar y para desempeñarse en el mundo. Por el contrario, era fundamental que pudieran “*habitar el mundo* como un lugar amable en donde sean acogidos, asumir la vida como un gran bien, y dar algún sentido a los eventos gratos o dolorosos que la componen” (p. 111).

Esto desembocó en la formulación de acciones como la “Estrategia de acogida, bienestar y permanencia de las niñas y niños desde la educación inicial” (2018). Esta estrategia buscaba generar un tiempo de adaptación de las niñas y los niños al entorno educativo, a los nuevos cambios que esto podía implicar. Requería de la presencia constante de adultos

que los acompañaran de manera cálida y sensible a través de acciones planificadas e intencionadas, no solo desde su ingreso al establecimiento educativo, sino durante todo el año escolar, de modo que su proceso educativo se viva de manera natural respetando los ritmos de las niñas y los niños, sus particularidades, inquietudes e intereses. (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2018, p. 7)

En esta misma línea discursiva, Bejarano, Valderrama y Marroquín (2019), enfocadas en el principio de acogida y de bienestar, reconocieron la necesidad e importancia de “brindar espacios adecuados e interacciones cálidas y afectuosas en las modalidades de educación inicial y en las instituciones educativas donde las niñas y los niños se sientan reconocidos, escuchados y confiados” (p. 18). Para las autoras, existía un *tiempo para acoger* a los niños y a las niñas. Este tiempo comenzaba con la educación inicial, pues resultaba fundamental para que pudieran, por primera vez, conocerse y entenderse en la individualidad y en lo colectivo. Este tiempo de acogida involucraba la construcción de nuevas vinculaciones afectivas que les servirían de fundamento para afrontar nuevas experiencias.

Advertían que este momento de acogida no se debía “apresurar, ni apresurarse, sino... vivir el momento de conocerse”. Lo anterior sin sacar conclusiones a priori de cómo son las niñas, los niños o sus familias, cómo fueron sus antiguas maestras y si traen puestos o no los aprendizajes requeridos” (p. 110). Los niños entonces debían ser acogidos en unas condiciones muy particulares que les permitieran apropiarse y acoplarse al mundo al que eran invitados y al que llegaban. No obstante, ¿Qué ocurrirá con aquellos que no sean acogidos? Serrano (2019), al respecto manifiesta que, cabe la posibilidad de que algún ser “viviente humano no experimente ninguna acogida al nacer al mundo; puede ser rechazado, dejado a su suerte—que ha de ser entonces su desdicha—puede incluso ser violentado” (p. 135).

Reflexiones finales

Por lo visto, el pensamiento del filósofo checo Jan Patočka se hace trascendental y pertinente para reflexionar sobre la idea contemporánea de la

1 Para Patočka (1973): “El camino de la reflexión pasa por el examen de las opiniones de sus críticos; no podemos alcanzar la verdad sobre nuestra situación fuera de ese camino crítico, sin la mediación de una reflexión crítica. De ello se sigue que, si reflexionamos sobre nuestra situación, estaremos también en condiciones de modificarla, de transformarla en una situación consciente, elucida, que, como tal, constituye a su vez un encaminarse hacia la verdad respecto de la situación” (p. 9). Sin embargo, el mismo Patočka se cuestiona: ¿Cómo reflexionar? Y acaso esto podría iniciar desde el momento mismo del arraigo; de ser posible cómo sería esto.

acogida de los niños en la primera infancia, como parte de los movimientos de la existencia humana. Este primer movimiento se constituye en una posibilidad para iniciar tempranamente la edificación de lo humano, de la vida humana plena y auténtica y la construcción de los horizontes de sentido.

Al ser el momento en el que se reciben y se le da la bienvenida al mundo a los niños, es trascendental preparar las condiciones para dar su bienvenida y su apertura al mundo. Un mundo al que llegan y todo está definido, y que, por lo tanto, debe también acoger los niños. Un mundo en el que “no es nada real, no está hecho de cosas ni de relaciones puramente reiformes entre cosas. Pero tampoco es vida ni vivencia. El mundo es un tercero, algo esencialmente distinto del ente” (Patočka, 1998, p. 76). El acogimiento entonces

implica entonces reconocer la singularidad de cada niña y niño, y brindar las oportunidades para que cada forma de ser y estar se interrelacione con otras, de modo que cada uno de ellos y ellas pueda sentirse dentro, uno con los otros, aceptado e incluido (Díez, 2007, p. 30, citado en *Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación del Distrito*, 2020, p. 100).

La acogida toma entonces la forma de una relación del mundo con la existencia. En consecuencia, la acogida de la familia es fundamental para que se pueda alcanzar este propósito. Por ello, “el reto más grande que se tiene es acoger a cada niño y niña desde su singularidad, con su bagaje de experiencias, de saberes, de afectos, de deseos, de inseguridades y de vacíos para hacerlo sentir querido, valorado y respetado” (*Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría de Educación del Distrito*, 2020, p. 100).

Para Patočka (1936), el niño “vive en un ambiente abierto, del cual elige lo que está en la situación que le es importante” (p. 288). Por esto, lo fundamental del movimiento del arraigo, no es sólo con la familia, sino con la educación, pues

es el tiempo de acogida en el que los niños y las niñas se aproximan por primera vez a los nuevos ambientes que les ofrecen las instituciones de la

educación inicial, es un tiempo de conocerse, de entenderse en la individualidad y en el colectivo del que ahora hacen parte las maestras, los maestros, las niñas, los niños y las familias. (*Alcaldía Mayor de Bogotá*, 2020, p. 110).

Agradecimientos

Al Dr. Germán Vargas por sus contribuciones para la elaboración de este documento.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría de Educación del Distrito. (2020). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Bejarano, D. Valderrama, N. y Marroquín, D. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Cioran, E. (1998). *Del inconveniente de haber nacido*. Ediciones Taurus.
- Cladakis, M. (2020). Existencia y encuentro con el otro. Jan Patočka y el movimiento de la vida. *Tábano*, 15, 13–28. <https://doi.org/10.46553/tab.15.2019.p13-28>
- Frei, J. (2023). El maestro oculto: sobre el impacto de Patočka en la filosofía checa de hoy. En: *Patočka: Lector de Comenio. De la filosofía de la educación* (pp. 161-174). Editorial Aula de Humanidades.
- Frei, J. (2023). El concepto de la conversión fundamental de la vida en Patočka. En: *Ciudad e individuación —El cuidado del alma: Patočka — Simondon—*. Editorial Aula de Humanidades, Instituto Técnico Agrícola. 15-26.
- González-Di Pierro, E. (enero-diciembre de 2007). Algunos temas de la fenomenología de Jan Patočka. Platonismo, Europa, Asubjectividad, Movimiento existencial. *La Lámpara de Diógenes*. 8(15), 78-89. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84401506.pdf>
- Lucero, J. N. (2022). Patočka: una filosofía fenomenológica para la política. *Geograficidade*. | 1(12), 75-82. <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/52660>

- Llorente-Cardo, J. (2018). Habitar la finitud: El primer movimiento de la existencia humana como asentamiento residencial en el pensamiento fenomenológico de Jan Patočka. *Quaderns de filosofia*, 5(1), 29-46. <https://doi.org/10.7203/qfia.5.1.11063>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Estrategia de acogida, bienestar y permanencia de las niñas y niños desde la educación inicial. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Cartilla%20acogida%2C%20bienestar%20y%20permanencia.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*. Sigma Editores. https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf
- Ortega-Rodríguez, I. (2005). El movimiento de la existencia humana de Jan Patočka. *Δαίμων. Revista de Filosofía*, 36, 159-168.
- Ortega-Rodríguez, I. (2019). Al infinito desde la finitud: la antropología filosófica de Jan Patočka. Anuario colombiano de fenomenología volumen XI. <https://editorialhumanidades.com/wp-content/uploads/2021/02/Anuario-XI-Ta-co-definitivo.pdf>
- Patočka, J. (1936). *El espíritu y las dos capas básicas de la intencionalidad*. En: *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación*. Eliška Krausová y Germán Vargas Guillén (trad.). Editorial Aula de Humanidades.
- Patočka, J. (1973). *Platón y Europa*. M. A. Galmarni (trad.). Ediciones Península.
- Patočka, J. (1988). *Ensayos heréticos*. Sobre la filosofía de la historia. Ediciones Península.
- Patočka, J. (1998). *El movimiento de la existencia humana*. Ediciones Encuentro.
- Patočka, J. (2007). *Libertad y sacrificio*. Ediciones Sígueme.
- Sartori-Cordova, V. Reflexão sobre os movimentos existenciais de Jan Patočka enquanto condição política: a importância da Lugarização da existência corpórea. *Geograficidade*. 1(12), 94-112. <https://periodicos.uff.br/geograficidade/issue/view/2509>
- Serrano de Haro, A. (2019). Patočka y Arendt sobre el movimiento inicial de la existencia humana. *Aporía · Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, (3-Especial), 129-140. <https://doi.org/10.7764/aporia.3-Especial.1941>
- Walton, R. J. (2015). *Intencionalidad y horizonticidad*. Editorial Aula de Humanidades. Universidad San Buenaventura, Cali.
- Vargas-Guillén, G. (2023). *Más allá del aurea mediocritas. El alzarse y el conmovirse como efecto de formación en la autonomía* (Primer borrador). En prensa.





The *Pet Sounds* Connection: When All Things Come Alive

La conexión *Pet Sounds*: cuando todas las cosas cobran vida

Theo W. Uskoković¹, Evangelina W. Uskoković², Vuk Uskoković³

Para citar este artículo: Uskoković, T. W., Uskoković, E. W., Uskoković, V. (2024). The Pet Sounds Connection: When All Things Come Alive. *Infancias Imágenes*, 23(1), 116-141. <https://doi.org/10.14483/16579089.22042>

Recibido: 24 de abril de 2024

Aprobado: 07 de octubre de 2024

Abstract

Clashes with convention are necessary steps for the evolution of any human discipline. Here, the standard form of scientific paper is being challenged by producing a paper written unorthodoxly, in the form of a poem. The tone and the message of the paper written in free verse are inspired by the 1966 pop record, *Pet Sounds*, specifically in terms of its taking on a quiet, introvert route in a corporate musical world demanding the kicks and the clamor of rock 'n' roll and related genres. The paper is divided into three parts, the first of which, written by the senior author, is introductory. It outlines the objective of the work and sets the mood for the rest. The second part portrays children's play in an improvised pet house, by including the lines of their dialogue, rearranged into a poem by the senior author. The third part closes the circle, as it explicates the findings and concludes the study. The focus of the latter is on two children, a boy and a girl, aged 9 and 6, respectively, at play—with and without plush toys in their playroom. Experimentation involved measuring children's happiness and degrees of liveliness and interactivity during play with and without the presence

of 64 plush pets in their immediate environment. The parameters descriptive of happiness, liveliness, and interactivity were taken as proportional to the number of times children smiled, gestured, and made contact, whether physically, with their eyes, or through objects held in their hands, per the unit of time. The results demonstrate that the presence of pets makes children happier, more animated, and more interactive. Conforming to these observations, the content is centered around the idea that plush pets, as in *Toy Story*, must be alive, and with them, everything inanimate in our worlds, should it only be seen with the eye of the children's hearts.

Resumen

Los choques con la convención son pasos necesarios para la evolución de cualquier disciplina humana. Aquí, la forma estándar del artículo científico se desafía al producir un artículo escrito de manera poco ortodoxa, en forma de poema. El tono y el mensaje del artículo, escrito en verso libre, están inspirados en el álbum de pop de 1966, *Pet Sounds*, específicamente por su enfoque silencioso e introvertido en un mundo musical corporativo que demandaba el ritmo y el

1 Stone Creek Elementary School, Irvine, CA, USA.

2 Stone Creek Elementary School, Irvine, CA, USA.

3 PhD in Advanced Materials, Jožef Stefan Institute. Department of Mechanical Engineering, San Diego State University. Advanced Materials and Nanobiotechnology Laboratory, TardigradeNano LLC. Email: vuskokovic@sdsu.edu.

estruendo del rock 'n' roll y géneros relacionados. El artículo se divide en tres partes: la primera, escrita por el autor principal, es introductoria. En ella se esboza el objetivo del trabajo y se establece el ambiente para el resto. La segunda parte retrata el juego de los niños en una casa improvisada para mascotas, incluyendo líneas de su diálogo, reorganizadas en forma de poema por el autor principal. La tercera parte cierra el círculo, ya que explica los hallazgos y concluye el estudio. El enfoque de esta última sección está en dos niños, un niño y una niña, de 9 y 6 años respectivamente, jugando —con y sin juguetes de peluche— en su sala de juegos. La experimentación involucró medir la felicidad, los grados de vitalidad y la interactividad de los niños durante el juego, tanto en presencia

como en ausencia de 64 mascotas de peluche en su entorno inmediato. Los parámetros descriptivos de felicidad, vitalidad e interactividad se tomaron como proporcionales al número de veces que los niños sonreían, gesticulaban y establecían contacto —ya sea físico, visual o a través de objetos sostenidos en sus manos— por unidad de tiempo. Los resultados demuestran que la presencia de las mascotas hace que los niños sean más felices, más animados e interactivos. En conformidad con estas observaciones, el contenido se centra en la idea de que las mascotas de peluche, como en *Toy Story*, deben estar vivas, y que, junto con ellas, todo lo inanimado en nuestros mundos puede cobrar vida, siempre y cuando se mire con el ojo del corazón de los niños.

Chapter I

'Close your eyes
and I'll throw pets at you',
she goes and it comes in waves,
the waves of poetry in motion
in this first of all research papers
written in verse, irregular and involute
like the paths we cross
on these calamitous days.

Tiptoeing slowly
across the perimeter
of the castle,
and then down through the dark
dungeons
that corridors of science are,
we are.

Suddenly,
the walls
start to close in
and this soul
feels squished,
sandwiched,
sardined,
pickled between the cans
of the boomers and the zoomers,
the timeworn and the nascent,

the setting and the dawning,
sniffed by the lips
flaming with the licks
of cash, carry, career,
standard, stiffen, suppress,
suit, stock, freeze,
while all we have is
these words
for swords,
to break free.

Broke,
empty-pocketed,
nearly belly-up,
we get squirted out,
and are back behind the fort,
far from the citadel's heart.

The night is dark.
It is only us.

The moon smiles,
the stars true up,
the time is now.

I remember *Pet Sounds*¹.
In a world where everybody
wanted rock, kick and swing

1 The Beach Boys. (1966). *Pet sounds* [song]. Capitol

of bats and bodies alike,
the boys of the sea went quiet,
toning it all down.

Turn around they did
and went the other way;
quietly, like the saint hearing
the whisper of *Quo Vadis Domine*,
they went back,
to counter the mainstream,
with which dead bodies flowed.

And so upstream they went
by being free to be down,
proving themselves alive
by playing dead,
proving also all things dead undead.

Pet Sounds was made
with childhood remorse,
through dark clouds of evanescence,
in familial apostasy,
by pining for the poetry of seraphs,
on church pews and naves,
in casual verse,
and we make this paper,
this pastiche for pets
and all things childlike
in soul,
this way, too.

But now that the music
has taken off,
lulling us on its waves,
undertows and swells,
we glide on it
and come to your embrace.

Is this our happy hour,
having her juggle ice-creams in her hands,
Africa in the air
and her face brighter than the sky,
every evening star lined up on it.

A moment to remember.

The sun to a cranny,
a cranny to the sun,
and then all over again.

The plush duck under her arms,
she talks to it, offers it ice-cream;
it is alive in her eyes,
themselves livelier than life.

How children make the toys
come alive, ain't that cool,
to raise from the dead
with the twinkle of the eye.

The thunder strikes,
the lightning pelts,
we cling to each other
under a blanket of pets,
the only time I feel safe.

Pets protect us.

'What will you be
when you grow up?'
'Grow up?
Grow down', says the boy.
'A pet doctor', says the girl.

To take care of pets
is all that we must do.
Never stop taking care.
Pet theories are in the air.

'Come, pony, It's free hug shop'.
'Hurry, come out of the castle'.
'Shhh shhh', we are the pet sounds.
We make it still and quiet
in a world wanting to shake, rattle and roll.
Shhhh.

Cover us with a blanket
and build a house,
and call it a pet house.
We will play in it
until
the starlings come home.

People crave pent houses
but ours are pet houses we dream of,
that fit all our dreams in.
Snuggle, sneak, squish.

In this world within the world
we hide, we go quiet,
for pet sounds we search
in the sphere of science this time,
the peak being the same,
not that of power and wealth,
for rich are not our next of kin.
Rather, with pets on our side,
we dive deep into all things poor,
'cause their worlds have become ours, too.

Huggies and kisses,
they wake up,
him rubbing a plush bear
against her nose.
'She wants me to wake her up with pets', says he,
and I nod.

When children are not around,
sometimes,
I sneak into the pet house,
all by myself.
A blanket stretched
over a cushion and a chair
is all that it takes.

This silence inside
is mesmerizing.
I have nowhere to turn around.
Buried in pets I am,
and the cosmos and the underworld,
the past and the future,
the passed and the unborn,
speak to me.

But the children are the world,
and when they speak,
the world trembles
with wonder and love.

Hence, here comes the real stuff,
the segment written by children alone,
from alpha to omega,
with cherry on iota,
squeezed,
symbolically,
between two other parts,
like I squeeze children
and their pets
in an embrace
that is larger than life.

Children's pet play,
Chapter II,
fits in the middle,
while my lines,
Chapters I and III,
hug it fondly,
the way I hug children
and their play,
a most precious treasure
under this cathedral rooftop
and the canopy of stars.

A phrase each night,
just before sleep,
enters my ears,
and I mark it down.
During the day, too,
as the children play,
they utter lines
I catch through the air
lest they fly away.
This is how this middle part,
children's from head to toe,
has come to life.

Wrapped around it
is an homage
to a quiet and slow
suburban scene
where nothing really happens,
like on the dark,
enchanted grooves

of a record
where nothing
turns itself inside out
and becomes a statement
far, far greater than its content.

In the midst of this quiet,
research is described,
performed,
reported,
diligently.
cogently
cosmically.

I will tell you not
what this research is about yet,
but I will measure things
as the children's play goes on
and conclude what I conclude.

From now on, may pets be all around,
may they rule it all.
They, who come alive
when we are not around,
then get quiet, like all things
wanting to be lulled,
fondled,
played with,
and deep down,
down,
down,
down,
loved.

Chapter II

II.1. The party

Pets are trying
to find the pet house.

This is a tiny little house
with a tiny little room.
Let's grab
some stairs for chairs.

Welcome to
the beautiful
pet house.
Open the window.
Turn on the radio.

We made this
like a little house.
Here's a trunk
and here's a storage unit.
I even have
a bed for you.

Don't mind
if you smell
a rabbit on it.
Many pets
have run over it.

This is the squish wall
and this the blanket
to make it warm.

We even have
friends over here.
Ponies are inside the house,
bunnies are in the spa.

Bunnies,
here is a donut
for you.

One for talent,
one for gardening,
one for passion,
one for imagination.

I am Skippy,
and I am Jumpy,
and I Aurora Bitty.
We are free
bunnies for sale.

Oh, Skippy,
you get skippy heart,
you get crushed.

Bee-boop-bee-boop,
he-he-he-he-he.

And you?
Are you a squish mellow?
A marshmallow?
Stripey?
Sparkles?
Truffles?
No, but I love you.

Here is the room
for pusheens and squishies.
How big is it?
Bigger than rainbow.

Hello, Hammy.
Hi, everyone.
Am I a squish
or am I a mellow?
Can you play with me?
You can hug me
and squish me
and bring me to a show.

Cute little sillies,
this is going
to be our hideout.
I think the coast is clear
if you touch squish mellow.

Messenger five,
our train
is leaving at night.
I want you
to deliver
wonderblast contract
to Chestnut.

Cock-a-doodle-doo,
I heard the whistle.
I thinks it's my train.
I just realize
I didn't say goodbye.

We have to take the train
and follow the map

to get to
cherry orchard.

Birdie, board the train.
There is no more
cookies in town.

Camelot train,
look at these cherries
I can eat.

Don't you dare
eat me,
a broken chocolate
dream.

Sunny little bunny,
let's jump the train.
This is the bunny Olympics,
this is national bunny day,
and I want
million minutes.

Should we call it
pentillion? Or heptillion?
Or petpillion.
That is it.

I got the lucky charm.
I got 8.
Infinity.

I am the king
and nobody
can stop the king.
Here, your king.
Here, your highness.
I am a snail.
This is the way
to stop me.

Hello everyone.
Hello ew.
Hello ew,
stop copying me.
Yes. No. Yes. No.
Would you rather?

Don't you dare.
Would you rather?
Don't you dare.
Your paint
sometimes dries.

Do you want to?
Do you want to?
Do you want to
get kicked
out of the house?
Thank you for axing.

Laughter,
laughter,
I'll crush you
into pieces.

It is a coconut.
Break it in half.

Don't break in.
This is my secret chest.
It's gone.
It went to nearby trees.

Did you forget
it's a birthday party?
It's Skippy's and Queenie's
and Pony's birthday.

One second.
Skippy will fly
over the birthday sign.
We are starting
the party.

You say disco,
I say party.
Disco, disco,
party, party.
Let me start this over.

I wanna join in.
I get a century plate,
a few fans,

a remote control,
and a commodore.

You can get kazoo,
drum, cloud,
fireplace, slingshot,
a mouse, a trumpet,
this lovely gnome
and his goofy hat
that's rumbling, trembling.
You can get a star.

Let's party.
It's always time
to celebrate.
Eventually we will
rise the sun.

Meow, meow,
hee-haw, hee-haw,
bee-bee beep,
tippity-toppity-bop,
boo-boo blah.
Aye hahaha yi,
ha-shoo-shoo-shoe.

Two blocks on the side.
It is 9 am.
I was cooking,
and I spilled
a whole oil jar on me.

Hello, hello, hello.
We have a new
restaurant.
All food is free.

We have cereal
and milk,
carrots and soybeans,
rainbow goldfish
and juice.

Come in our house
and explore.
We haven't eaten
the cake yet.

This is the cake,
eat the cake,
then open the presents,
then we have your party.

Here's your soup
and there's only
one noodle.

One scoop of rice
and one sushi roll.
It flew away.

Pie machine:
give me a pie.
Bake, done.
We should give her
frosting on the face.

I see stars.
The world
is a big place.
If it strikes midnight,
a giant clock will ring.

You know,
we'll place the blocks.
We can stay here for years.

Any props?
Please stand by.
I'm recording bloopers.
Ignore the whisper.

Question mark,
question mark.
Now being serious.

No means yes
and yes
means yes.

Morning.
This is my room.
Time to go rest.

If you need to scream,

do it.
I will sleep
in peace.
Zzz, zzz,
snore, snore.

No sleep in my bed.
Here's a catch,
sugar spoon.

You wanna be free?
Go back in the house.
We live in a forest,
there's tigers outside.
We have to hide you.

I'm from a different planet.
I wanna get a dragon.
And, you know,
I bite sometimes.

Do you wanna
do a play?
Choose the color.
This is my color:
rainbow.

Here's your tiger.
Gimme it.
Sit on it.

I can touch it.
I promise
I'll be careful.

There's a dangerous
volcano.
It's erupting
right now.

Stealer, stealer,
pumpkin eater.
Time out again.
No verses allowed.

Marshmallow, are you
inside the egg?

I have one million
describers.

I am working
on 2 play 2.

Shield for
marshmallows.
They are colorful,
still,
at midnight.

Twilinana,
banana mush,
magical king buffles,
come here.
This is swimming clash.

You see this ocean?
Your mommy is traveling
on a ship.
You are floating
through the ocean.

You see
a desert island
on your baby horse
or duckling.
It's the birds
singing happily,
passing fruits,
with these wings flapping
floppity-flop,
going out to sea.

Just wondering,
where did you get
water from?
From wells and ocean.
Tap it again.
Make the molecules
of life.

Knock, knock,
who is there?
We have mazes.
Can I go in?
You are too tiny;

you are going
to get lost.

All,
let's play
hide and seek.
Pseudo Orangey, Garby,
Hedgehog, Birdy,
Giraffy, Narwhaly,
Jumbo Burrow Bunny,
you're supposed
to follow me.

This is a new
part of the zoo.
And this
a hidden moon yard.

Your name is
Deep Flower.
I am Water Wall.
Supernovas are enabled.
Dancing watermelons, too.

Laughing out loud.
Laughing out loud.

I was drawing
a little picture.
I close the book.
It tells me
what words to say.

These words.
There is a plot,
but the plot
is not really there.

Again from again.
They started snow
and snow
gets higher and higher.

It's multiple languages
on top of languages
on top of languages.

Things you can discover.

A fortune ball.
It tells your future.
I like to
look at the sky.

Raising this rain
is harder than you think.
But for the flowers
to grow,
the wing we must make.

Now stop hiding.
It is raining
hot dogs
and I am
the rain bell.

Such
a
beautiful
day.

And now
it's a dance party.
Oh darling,
spin in circle.
You play with Doodles,
I'll play risk-it
with Bisquit.

Look at this move,
poopy star.
Chubby cheek,
kiss me.
Dance to the elbow
with my knee,
bee bah bee bah bye,
hoo-goo huggies yay.

I'm gonna be
an Oort cloud.
I'm gonna be
a ducky dinosaur.
I'm gonna be
one of the dancing.

I'm gonna be the sun.

Pillow fight,
pillow fight,
we always go
round and round,
through the end,
through the sun.

Pause, pause, pause,
pretty please,
with toy boats
and chocolate creamies
and extra sprinkles
on top.
Look at all this candy
I've got.

Pretty distractions.
Free cupcakes for all.
Save mine
(for later).

Yummy, yummy,
you are
a chubby cheek.
You are a punny riddle.
You are
back in my house.

Knock, knock.
We live in a cave
but it is
quite nice.

Can I claim this angel castle?
No.
I'll just zip line
over there.
It'll make rainbow.

Can someone help me?
I need you to follow me.
I am big.
I want to
climb higher.

I am gonna
make myself a chair.
I'm gonna see
your heart at the top.
You can go above it.

Wait,
hold
on.

Where is Jumpy?
Hi, Jumpy.
What are you doing,
Jumpy?

No one wants to play with me.
I am just a bunny
and nobody likes me.

They all likes you:
Pony and Unicorn,
Skippy and Little Bear,
little Golden Rainbow Ginger.

Let me tell you something, Jumpy.
This is rock and your paper
is this shoe.
You laugh.
Granny Dog wins the first round,
Truffles lands on you.

Jump into volcano,
fall into a cliff,
go into space,
sail across the ocean,
dream of marshmallows,
build chocolate kingdom
on this island.
I am pretending
I was sleeping
all this time.

You get the solar system,
You get the exploration,
the exitorium.
You have reached the earth.

I choose bottom.
I choose top.
Levitate
but
keep on touching
the ground.

II.2. The storm

Hey Jumpy, I am back.
Why are you upside down?
You, the first member
of the little squad,
the maker of secret memories.
But why you sad,
sadie face?

I have everything,
but I don't have
my friends.

She disappeared.
I lost my she-shell.
Walls are dirty and
I miss my friends.

I'm left alone
to see in the dark.
Everybody
forgot about me.

This is the sadie corner.
We're just singing
the cryee song.

I am walking
for million years
and no one
wants to hug me.
I want friende.

He is sad.
Teddy pillow is sad
and crying.
You are thirty two apples,
twenty five waffles,

flowers, icicles,
that.

Hey Queenie,
I have lollipops.
Why is every pet crying?

Scary, scary, huggy, huggy,
says lil' Skippy.
I am gonna leave
Petlandia forever.

Don't forget,
there's a big storm coming.
It's too scary.

There is thunderstorm
that is going to happen.
We need to build a shelter,
guard the area.

Come to the pet house.
It's the safest place.
Protect the newborn baby.

This is only
in your dreams.
I'll always be by you.
We will always be going
until you go.

I need to get out.
There's thunderstorm coming.
We need to protect
these two littlies.

Skippy and Chubby,
do you like each other?
Doodles, I know you're scared.
It's not time.
Turn off the light.

It's flashing red.
Thunderstorm
is about to come.
Every pet, hide.

You two stay together
with bunnies.
Everybody get in,
quickly.
How about we all
stick together?

There may not be enough room.
We need the little ones.
I want you
to get in there.

I will tell
Pegasus pony
to go on a lockdown.
We need to go
to safety.

Pets, do you like it
in the tent?
Hold the blanket.
I am gonna
keep you safe.

Everybody, hide.
Get under something,
quickly.

Come to the protection
from all the danger
in the world.

Sweetie bell,
hide in the basement.
I see nemesis.

Thunderstorm is happening.
The totem disintegrates.
Truffles, don't move
anywhere.

Come up, I know
where you are.
There's a big storm coming.

Chaos is already happening
in the world.

Celestia, I did not mean
all this to happen.

I am the princess
of the sunset.
I started all this mess.
I accidentally took the crown
away from the heart
and the universe.
That causes
the storm to happen.

Stand up strong.
I am not
the king anymore.

We are not
over the moon.
Moon is over us.

Run fast,
race the moon,
make a heart in the sky.

To make the stars appear,
to make it bright.
Thunder, come out.

How long
are we away from home?
20,000 years?
3 million years?
One minute?

Lovey has been out
in the thunderstorm.
The pet house
is literally shaking.

The pets fade.
Moss is on the stone.
Everything
is not the part of you.

Jumpy, are you scared?
Pets, pets,
are you okay?

Pets are scared.
Everybody scared.

Doodles, you are the best
doggie in the world.
Blueberry, you are the best
bunny in the world.
Hey pets,
you are the best
pets in the world.
This is to keep you safe.

Pets,
please stay cover
in the pet house.
Real thunder,
welcome to the pet house.

The sun weighs
two decillion grams.
It is really big.

I had a dream.
I am in a castle,
battling using pets
as weapons and shields.

Teddy Pie is my sword
I throw across the castle,
Unipig is yours.
Yellow Toothie
and Pinkie Toothie
are our shields.

We need to
destroy the castle,
throw away the guards.

At the end of the staircase,
in a secret passageway,
and I opened it.
Can you notice
this moving wallpaper?

This is supposed to be
Yellow Dragon.

He has the heart
of melted iron.

Dragon's heart
is big as dark,
and cold it is.

Wait a minute.
It is hollow.
This is just empty.

Go inside the cage.
Someone let me
inside the cage.

I am in a cage.
I'm trapped.
I got bitten
by the dragon.

Somebody,
help me.
I will fall
down the cliff.
I need all the help
I can get.

I want to see
what's down there.
There is lava down there.

There is no solid ground.
You will fall down
in a cliff.

Don't go there.
You'll go
to the sky dimension.

I must go down
further.
I must go down
to save my friends
from the dungeon.

This should open
a secret passageway.

We have to wait
until the tunnel.

Help me,
I need a ladder.
It is so mountainy.
We need to break through
the castle roof.
Where is our ladder?

I am falling
off the edge.
I'm burning.
I am turning
to molten cookie.

Me
sunny
trapped
world
abyss.
Evacuate the empire.
Run.
Save the heart.
I will be there
only once.

I can't hear you.
The wall is
all the way there.
I am in the underground
tunnel.

TNT trap is being sent
to blow up
everything.
I have the power
to burn.

Shoot cannon with lava balls.
Mess up the system.
I can turn your castle
to moss.

I would be blind.
You're sinking
into the ground.

My legs are disappearing.
I am shaking.

Fragile, what does
fragile mean?
Your universe
will fall into pieces.

The shadow moves.
The only way
to knock it off
is to get my wings.

Meanwhile,
in salt land,
everything
is floating
in sea of tears.

Follow me.
I am blind.
No one can see me.

Did you change
your vision?
I only see particles.
I'm getting
everything into my chest.
The only thing
I care about
is kindness.

The stars disappeared.
Thunderstorm
is still going on.

You can carry the pets.
Skippy, Jumpy
and, best of all,
the Mommy Bunny.
All the other pets
are hiding in my basket.

Forgiving
is the most important thing.
I feel magical,
with hearts and love.

I can move hell
a million miles away.
I am the god of heaven.
I am the god of gods.
Counting the darkest point.

I won't be able to handle this.
I am not a pro.
Hell and heaven are fighting.
They are dark.
I will crumble
into little pieces.

Let me go to sleep.
My voice
can barely fly.

Discord, give her back now.
I will protect you.
If I say ring-a-ring-a-ring,
I won't die.
Bye, bye.

Are you still
healing?
You can't see.
Her heart
is beating.

Come to life,
come to life.
Wakie wakie time.
The bloom is
at your heart.

Are you awake?
Look at me.
We pack things up.
We merge things.
With magic in your heart,
with magic in the air.
Wake up, twilight.

Oh, she woke up.
Light the portal
with the flint.

Save the world
with me.

I love you, twilight.
I will save the world
with my prettyful magic wand.

Speak, twilight.
Go with the rainbow.
The sun and the moon,
I am
controlling it.

It keeps so small,
and everything
keeps it together.
But it is not enough.

There's vines growing.
There's vines coming out of
planet Earth.
Twilight explodes
in pieces.

Pet toys,
wheels,
popsicles,
buckets of water,
keep on falling out.

It is portal time,
sassy bakka.
Free portal
leading to
new dimension.

For the final finale.
Is the universe
self-destructing?

We are.
We are.
We are
detecting chaos readings.
Keep calm.
Hello.
Healing

must have
worn away.

Error
conjunction
robot
machine
resetting
alert.
All buttons are scrambled.

Something's wrong
with the binary code
of computer
of life.

Healing ground,
healing ground.
Room,
random number,
9,862,718,
376,281,941,
180,250,710,215,199.
Got you, Discord,
smash you to the cake.

Use the dirt.
Throw me into trash.
Give me a horn.
Give me the air power.

They wrote
the magic word.
Take care.
The whole dimension
starts to shut down.

Time is up.
Teleport
to another dimension.

I am going
superfast reverse,
I am doing
supersonic dash.
Hidden dimension

has altered.
I think we entered
24th millionth dimension.
We went too far.
We are in empty space
in time with nothing.

III.3. The sky

What is this giant flash?
It sucks you in.
I hit the wall and then
I fell
through the ground
and I landed
in a toy world.
Do you want to see?

This is not
desert anymore.
This is little pet kingdom.

Fog is slowly
disappearing.
Thunderstorm is over.
It's not raining
in the pet world.

Hey, cloud factory.
We are here.
There is so many
win-ups in the sky.

There's a bird,
so what are you
going to do with it?

It's a birdie,
with a harmony
and the king.
The king is you.

I will help it.
Come on down,
come on down,
shy.

I am a birdie.
I love every pet.
Protect this tree
for the loving
of the world
behind you.

Welcome to the pet universe,
where you have to take care
of every pet.

You are a cute bunny
and I will
name you
Golden Heart.

You can go with me,
forever.

Let's go,
Golden Heart.
Hurry.
Spirit is in the barn.

There is nothing you can do
but to go
into the sun
and make the sunset.

Looks like
I'm on the top.
It is mountain,
five hundred million feet
above the air.

I will stay here
forever.

Thunder is over.
Now you can breathe.

I wanna see
the whole world again.

I think I see Andromeda.
Do I see Petlandia?

We are in a
completely different universe.

OMG, is that heaven?
I think I see you.
I think it's a
shooting star.

It's beautiful.
It's all good.
Here is the light.
I am flying
up into the sky.

Clearing the sky,
clearing the sky.
I am in space,
I am somewhere
in the sky.

I am invisible,
invisible,
like I don't exist.

What would you do
if you get turned
into a cloud?
I would let
wind take me.

I am going to stay
in the clouds.
I am going
to stay here.
Heaven is not earth.
Heaven can be...
anywhere?

Can I ask you
something?
When someone
goes to heaven,
where do
the pets go?

Pets are here
and pets want

to show you something.
It's a throne.
Jumpy and Skippy
are sitting there.

Mommy Bunny is here, too.
And bears.

How big is Teddy Bear?
He is bigger than Neptune.
He can cover
all of Andromeda.

Welcome to pet kingdom,
where every little pet
deserves to stay.

It's a little kingdom.
We are living
in a cloud.

Hey, Golden Heart,
we made it
to the other side.

Look at the sky,
look at the smile,
look at the day.
Goes 'round,
goes 'round,
goes 'round.
All the time
passes by.

Wake up,
it's daytime.
Open the door now.
I made a little
heaven cloud.

Oh god,
I have wings.
We're on a cloud.
We are levitating.

Look at the rocks...
...the cliff.

Angel jumping
when I
am in the sky.

Fly, fly.
Time to fly.
We will fly
into the sky.

We will
get free stars.
We will
make a wish,
but don't tell
anyone.

I am in
the wonder vaults.
There's a cloud
and there's a lily pad
that bounces you.

It launches you
sideways.
That's how
the circle of life
goes.

I will be
a midnight bird today.
Tomorrow I will be
a daytime bird.
The day after tomorrow
I will be
the sunset bird.
We are following
the birds.

I'm standing
on the cloud.
I am not
even scared anymore.
Now you have infinity,
I keep the fair wing
in harmony.

I can see
your wings move.
Sometimes I can fly
up and down.

You know
you are not a human.
This is just the dream
and I
look like a baby.

Spirit, you are
going to heaven.
Are you joining
the bunnies?
Are you going
to be an angel?

Angel is the end.
Beautiful, beautiful
sparkles
and rainbow on top.

Look at the top.
Look at your head.
Look at this other
crown I have.

It's infinite egg.
I cracked the shelter.
Hello, goodbye.
You may pass your crown.

Fly,
your majesty.
Fly,
your beautiful crown.

We are going
to rule the world.
Circles,
and golden things.

Look at the love.
Sun raising the sun,
opening wings
to the light.

Everywhere you go,
it could be something new.
Everywhere you go,
something new will appear.

We are ready,
we are ready.
Air phoenix,
dragons and unicorns,
mythical creatures,
the most beautiful,
float in the air,
I am on my way.

The bells are ringing.
My wings are shaking.
Birds dance to the song.
Chirp, chirp.
Buzz, buzz.
Choo-choo-da-choo.

Keep the song
in your heart
and look
at the light in you.

It's showing you
the way.
It's opening
your eyes.

Here I sing:
Birds are red,
violets are blue,
happy mother's day
to you.

I can't wait to see you.

Starshine,
time to go
back home.

Door opening.

Do you remember?
Happy smile forever.

Do you want to play
squish melloes?
You and me?

Here's the
rainbow squish.
Huggie, huggie.
You are in heaven now.

Chapter III

The children,
alive in their worlds,
played,
and this catcher in the rye,
a cumulonimbus in pantaloons,
gloomier than the grime,
deader than the rock,
from the edge of the cliff,
watched
and marked and made graphs,
and this watching made him alive.

From the treasure trove
of children's play,
a poem was born,
in three parts;
first 'twas the party,
then came the roam
through the sepulchral castle
and the storm spent in a Noah's ark,
and only thereafter
did resurrection occur
and kingdom was found,
of pets and of eternal childhood,
of angels and bunnies
strolling hand-in-hand,
of laughter and lullabies,
of beauty of sirens
and of stars above.

The circle got closed,
the ending merging

with the beginnings,
the resolution
touching the preludes,
as it ever should,
sprinkling the fountains of youth
over these peevish palms
and willowy arms.

Full circle was made,
starting from the play,
then descending into darkness
and the turmoil
and the tremor of the earth,
but then emerging to the light
and the great heights
of a heaven in sight,
wherefrom play began once again,
taking us back to the start
and saying,
Heaven is children's play,
and it is right here,
right now,
so play,
children,
play,
play
like tomorrow
will never come.

In the end,
pardon, the beginning,
this is how
we light up this darkness
of Dantean middles,
hellishly bleak,
that life is a journey to:
by blessing it
with children's play
and wrapping it up
into a tight
and cozy package -
a pried papery pipers'
dream
of eternity to behold.

As children played,
the researcher on the quest

for beautiful research
did not take his eyes off of them,
yet he researched,
with verve and vim,
engaging in that thing
that he loves the most,
not to build on paradigms
from a paper or two,
but to quench the thirst
of curiosity
that is grander than life.

What we know
from prior research
is that through pretend
and make-believe play
with character pets in their hands,
children learn to communicate²,
to share³,
to transcend the limits
of a situation⁴,
to blur fantasy with reality⁵,
to strew things thick
with the magic of animism⁶,
to plasticize the mind⁷,
to empathize with another⁸,
to emotionalize⁹,

- 2 Kasáčová, B., & Krnáčová, I. (2018). Research on children: Qualitative way to recognise children's pre-concepts of the social world. In V. M. M. Bahtina (Ed.), *Психологический Vademecum* (pp. 242–252). ВГУ имени П. М. Машерова.
- 3 Lillard, A. S., Pinkham, A. M., & Smith, E. (2011). Pretend play and cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 285–311). Blackwell.
- 4 Singer, D., & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard University Press.
- 5 Marks-Tarlow, T. (2010). The fractal self at play. *American Journal of Play*, 3(1), 31–62.
- 6 Heljakka, K. (2023). Objects of resilience: Plush perspectives on pandemic toy play. In A. Beresin & J. Bishop (Eds.), *Play in a COVID frame: Everyday pandemic creativity in a time of isolation* (pp. 143–166). Open Book Publishers. Heljakka, K. (2023). Objects of resilience: Plush perspectives on pandemic toy play. In A. Beresin & J. Bishop (Eds.), *Play in a COVID frame: Everyday pandemic creativity in a time of isolation* (pp. 143–166). Open Book Publishers.
- 7 Smolucha, L., & Smolucha, F. (1998). The social origins of mind: Post-Piagetian perspectives on pretend play. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 34–58). State University of New York Press.
- 8 Smirnova, E. O. (2011). Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 35–43.
- 9 Gjersoe, N. L., Hall, E. L., & Hood, B. (2015). Children attribute mental lives to toys when they are emotionally attached to them. *Cognitive Development*, 34, 28–38.

sensitize¹⁰,
 poetize and anti-authorize¹¹,
 to explore¹² and research
 life, themselves,
 in ways a million
 times more lyrical
 than the first and only time
 someone tried
 to fold the paper
 into an iambic boat¹³
 that'd wait for us,
 standing by this shore,
 half a century later,
 to be revived,
 breathed life into
 and made sail
 past the mountains
 of mortal mundanities
 and past cyclopes
 standing atop
 their lofty peaks¹⁴,
 ensuring no vessel
 bearing chests of poetry
 passes through
 lest it find itself
 in the arms
 and squishy hugs
 of angels
 in and out
 of this world
 and another.

But how the plushies
 in children's hands

translate to smiles
 and happiness
 and how they enrich
 the giving and taking
 of those energies incommensurable
 that extend from child to child,
 from me to you,
 has remained veiled
 by the shades that speak secret,
 in an even deeper
 secret of which,
 the answer sashays.

All in all,
 as the threefold play
 was played,
 three graphs were drawn
 and merged into two,
 like us,
 the two holies and the hole,
 the spectacles and the spectator,
 as we wobble across spaces,
 a furry ball with eyes for hands
 for flips and flops to pet.

We go up,
 we go down,
 but we always come around.

Smiles are more
 when pets are here,
 and so are gestures
 and the contacts,
 by far, far, far.

Life, in short,
 flares up
 when pets abound.
 So, at least,
 say [Figures 2](#) and [1](#).

Why that,
 you may wonder,
 when pets are lifeless matter
 and only life can breed more life,
 but invert our gazes we must at times,

¹⁰Jeong, S., Breazeal, C., Logan, D., & Weinstock, P. (2018). Hug-gable: The impact of embodiment on promoting socio-emotional interactions for young pediatric inpatients. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–13). Association for Computing Machinery.

¹¹Rougé, E. (2020). A poetics of anti-authoritarianism: Child-animal relationships in *Peanuts* and *Calvin and Hobbes*. In M. Ahmed (Ed.), *Strong bonds: Child-animal relationships in comics* (pp. 225–238). University of Liege Press.

¹²Peretti, P. O., & Sydney, T. M. (1984). Parental toy choice stereotyping and its effects on child toy preference and sex-role typing. *Social Behavior and Personality*, 12(2), 213–216.

¹³Bunnett, J. F., & Kearley, F. J. Jr. (1971). Comparative mobility of halogens in reactions of dihalobenzenes with potassium amide in ammonia. *Journal of Organic Chemistry*, 36(1), 184–186.

¹⁴Homer. (1919). *The Odyssey* (A. T. Murray, Trans.). Harvard University Press. (Original work published ca. 8th century BCE).



Figure 1. Playroom floor when children played with no plush pets in the room (a) and playroom floor brimming with plush pets when children played with them (b). Play under the conditions represented by (a) and (b) corresponds to the “no pet” control and the “pet” experimental group, respectively, in [Figure 2](#).

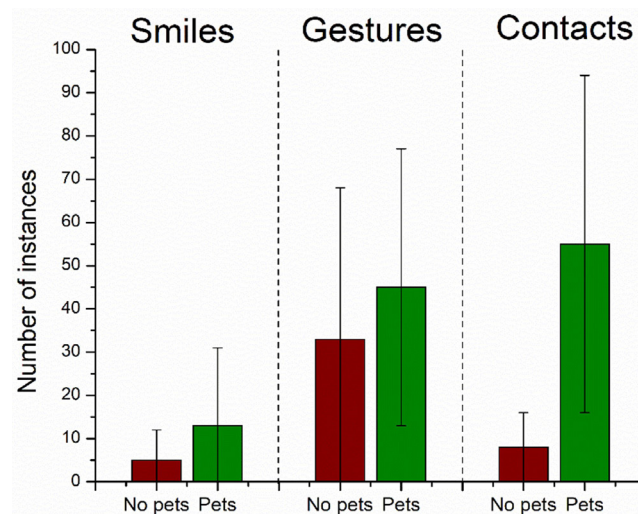


Figure 2. Number of times children smiled, gestured and made contacts with each other within 5 min measurement timeslots when they were surrounded with pets in their pet house as compared to when they were no pets around. The control group, i.e., “no pets”, and the experimental group, i.e., “pets”, correspond to playroom settings shown in [Figure 1a](#) and [Figure 1b](#), respectively.

turn ourselves upside down,
to see things right.

For nothing,
really nothing
may not be alive.
How children see the world
is with life in all
in their eye.

Soul in all, soul in all,
the poet cried,
and we kiss and carol today

at this P.S. connection
and the idea
that everything's alive.

Be here now,
at the finish line,
for it's time to turn around
and see things in brighter light.

The central part of this paper,
the one where children play,
the one that children wrote,
squished between two other parts

like a pet in children's arms,
is where its heart really is,
and the treasure for us to find.

Wings are earned
and clouds of heaven
get to be walked on
by the littlies
when the littlies
protect things
of even littler stature,
alive or not,
from thunder and peril;
so says this middle part
assembled by this petty poet
from lines spoken by children
as they played with pets,
caringly,
carelessly,
like a cross piercing the sky
and digging the earth,
all at once.

Children's play is the best,
a guiding star, so we say.
The heart of life
and of science, too,
it ought to be,
declare we,
and drop dead,
but remain
livelier at heart
than the chaffinch chorus
at dawn.

In the end,
everything
has come alive.
Every piece of matter,
all we see or know
flutters,
shimmies,
palpitates
with life,
like a paper in the wind,
this one, too.

The goal is here,
reached in verve and in verse,
showing pets to be alive,
and all things other, too.

If children, the guides
to the garden of Eden
exited long, long time ago,
see everything as alive,
then alive it must be,
and we, the grownups,
the rusty and the sour,
better walk down
that backward path
as fast as we can.

Alas, then,
with eyes glancing backwards,
the question arises,
that perennial question
shimmering in Eurydice's eyes,
saying,
'Could we ever bring them back
once they have gone'¹,
and silence in lieu
of an answer,
silence of the black hole
of a fear that the child
will soon be no more a child
and that this garden of Eden
will be exited for good,
before the treasure has been found
and hung on to tightly;
'tis the fear
swirling and sucking
a whole heart inside it
and crumbling
its petals to dust.

But then the light shines through,
the light of grace
and of hope
that when the heaven
of the childhood mind
was inhabited once,
the doors to it
will always be open

in the back
of the chamber
of the consciousness
cosmic
and consecrate.

Have we got, then,
any other choice
but to continue to slide
down this backward path,
where we'd get
smaller and smaller,
punier and punier
humbler and humbler
purer and purer?

Saying this,
the door opens,
phases change,
transitions lurk,
our brains tune to
something new.

Beyond,
no words remain.
It is all but a bliss.
The light of one,
the bunny hug for two.
From here on,
you cannot go amiss.

There's time
and there's time,
but no time like this,
with children on one's side
- a treasure from the other world
with the glow of million suns.

Squish me hard,
one last time.

Paper is crumpled,
lines twisted,
words gone.
Now there is nothing
to cryee about.

Pets are here,
but the hearts
that, squished,
made them alive,
where are they now?

An end in the end?
The end, it cannot be
the end.

Questions are all
and answers nil
when we have held
the hands of the littlies
and been sashayed,
shushly,
to the doorstep
of eternity.

Though they may transpire
in the haze of adulthood,
their beauty will prevail
and take us
someday
to the source.

Childhood, there,
is the crowned head;
the treasures for the soul
abound in it all.

'We got you',
they say
at the end of the tale.
But then they add,
right away,
one last time,
like a path
strewn with stardust,
toward beginnings
where the ends waylay,
'was it actually you?'

A new I,
thence,
awakens
and towers

to the sky,
beyond the point
where all things
return.

Heaven is calling:
a cloud with a cuddle,
a trumpet with a tiptoe.

Bunnies and angels,
hold your hands,
lean your ears,
blow a kiss.
These clarion calls
are quieter than the quiet.

The play,
of science,
for science,
after science,
with pets on our side
and poetry in our sails,
may commence
now.

'Pet whispers
you something',
she goes,
planting a pet
in this encumbered ear.
I hear music
of the spheres.
I go.
I dance.

I am in the sea
with urchins,
mermaids,
grunions
and anemones,
who guide me,
deep.

I am in love.
I am all
You.

'We are one step
away from home',
says the boy
and bougainvillea flowers
get strewn
over the whole universe.

The child grows,
the ball rolls.

And this
is how
it goes.



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

142

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con "Figura": luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:
<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

Declaración de ética y buenas prácticas

El comité editorial de la revista **Infancias Imágenes** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de **Infancias Imágenes** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se

basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluían 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

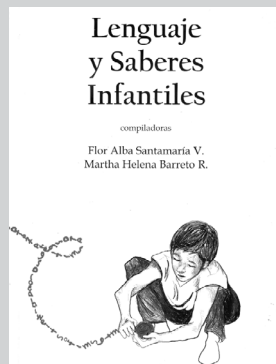
La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. **Infancias Imágenes** garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, 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.



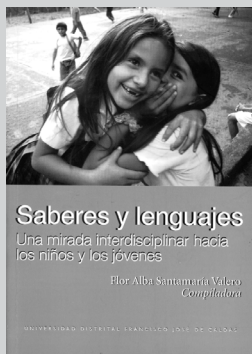
ISBN: 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178

Lenguajes y saberes infantiles

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,
Martha Helena Barreto

Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4
Año: 2008
Páginas: 180

Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes

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

En abril de 2007 se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.

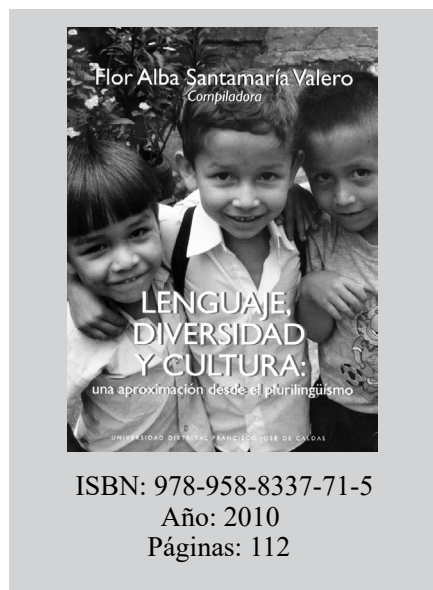


ISBN: 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum

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

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

El libro Contar y pintar el agua nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

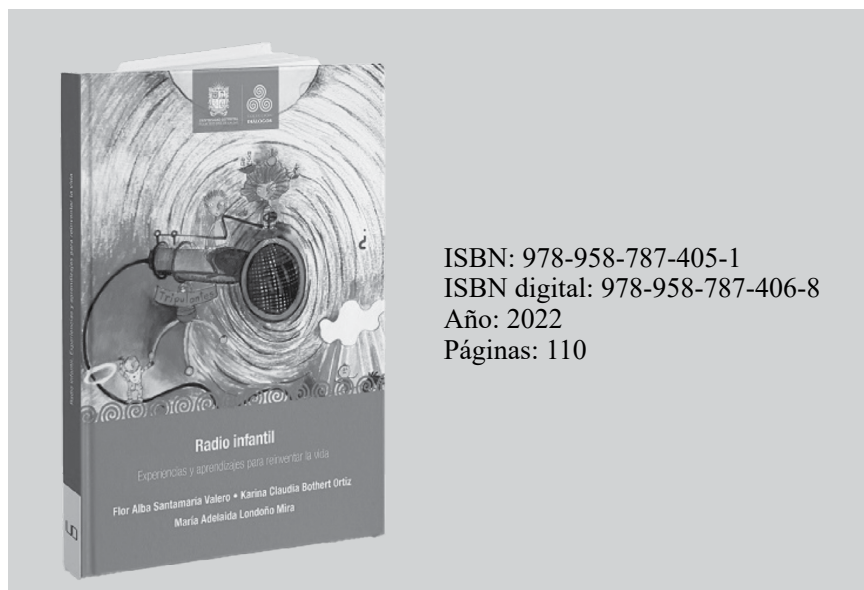


ISBN: 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112

Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo

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

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN: 978-958-787-405-1
ISBN digital: 978-958-787-406-8
Año: 2022
Páginas: 110

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

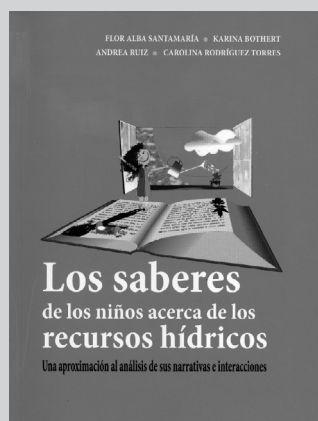
Páginas: 110

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



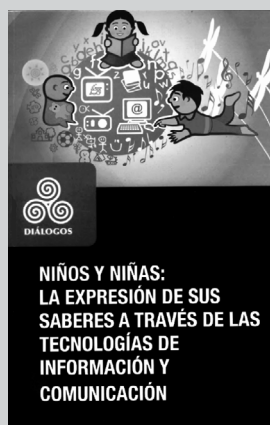
ISBN: 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

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

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.

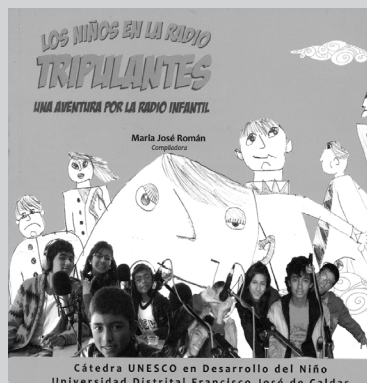
Los niños y niñas se convierten en los *Tripulantes*, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

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, 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



ISBN: 978-958-8337-62-3
Páginas: 96
Año: 2009

Los niños en la radio. “Tripulantes: una aventura por la radio infantil”

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de *Tripulantes* y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



2 DVD de audio
Año: 2009

¡Los niños en la radio! lo mejor de Tripulantes

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de *Tripulantes*, programa de radio infantil que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.

Disco 1 en estudio. Disco 2 en vivo
Producción general: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño

Textos: María José Román

Materización: Camilo Colmenares

Diseño gráfico: Juan Carlos Coronado

Prensaje: Disonex



Video experimental en DVD
Año: 2004

SensaciónES

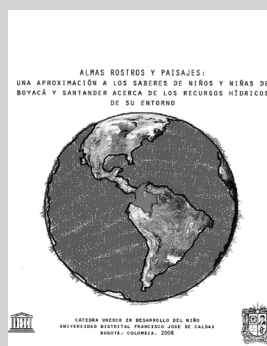
Sensación ES un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.

Dirección ejecutiva: Flor Alba Santamaría

Producción ejecutiva: Omaira Tapiero

Concepción y realización: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD
Año: 2008

Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.

Dirección: Flor Alba Santamaría

Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo

Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co 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