

infancias imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad

infancias imágenes

ISSN: 1657-9089

e-ISSN: 2665-511X

Vol. 19, no. 1, enero-junio 2020

Revista de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño, la Maestría en Infancia y Cultura, la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Público al que se dirige

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

EDITORORA

Dra. Flor Alba Santamaría Valero

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Martha Helena Barreto

Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. Gene Díaz

Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados Unidos

Dra. Marcela Gómez Sollano

Docente e investigadora, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

Dra. Pilar Lacasa

Decana Facultad de Documentación, Universidad Alcalá de Henares, España

Dra. Gladys Lecomte 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, Universidad de Los Lagos, Chile

Dra. Julia Simarra Torres

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

Carola Vesely Avaria

Docente, Universidad de Santiago de 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

Decana, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Dra. Ana María Alba Villalobos

Docente Investigadora, Universidad de Guanajuato, México

Dra. (C) Laura Alvarado Pinzón

Coordinadora de investigación, Universidad de Manizales - Cinde, Colombia

Dra. Sara Victoria Alvarado Salgado

Directora de Doctorado, Universidad de Manizales - Cinde, Colombia

Dr. (C) Carlos Alza Barco

Docente, Universidad Camilo José Cela, España

Mg. Adriana Patricia Becerra Manosalva

Funcionaria, Gobernación de Boyacá, Colombia

Dra. Dora Inés Chaverra Fernández

Docente, Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Laura Bravo Cópola

Docente investigadora, Universidad de Costa Rica

Lorena Cárdenas Cáceres

Psicóloga, Universidad Simón Bolívar, Colombia

Dra. Ana Castro Zubizarreta

Docente investigadora, Universidad de Cantabria, España

Dra. Catalina Fernández Escalona

Docente, Universidad de Málaga, España

Dra. Rosa del Carmen Flores Macías

Docente, Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Antonio Gómez Nashiki

Docente Investigador, Universidad de Colima, México

Dr. Ángel de Juanas Oliva

Docente, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Dr. Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Director Doctorado en Educación, Universidad de Caldas, Colombia

Dr. Mauricio Andrés López Cruz

Docente Investigador, Universidad de Chile

Mg. Joan Manuel Madrid Hincapié

Docente, Directivo, Secretaría de Educación de Antioquia, Colombia

Dr. Juan Mata Anaya

Docente, Universidad de Granada, España

Dra. Gabriela Susana Morelato

Investigadora, Incihusa - Conicet, Argentina

Dra. Guiomar Nocito Muñoz

Docente, Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. Jorge Augusto Paz

Investigador, Conicet, Argentina

Dra. (C) Luis Eduardo Paz Saavedra

Docente, Universidad de Nariño, Colombia

Mg. Santiago Pérez Echeverri

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. Tania Julieth Plazas Merchán

Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dr. José Luis Pedreira Massa

Psiquiatría Infantil, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Mg. Sonia Ruth Quintero Arrubla

Docente Investigadora, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Dra. María José Sánchez Vázquez

Docente Investigadora, Universidad de La Plata, Argentina

Mg. María Nubia Soler Álvarez

Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. Martha Cecilia Suárez

Docente investigadora, Universidad de Manizales - Cinde, Colombia

ASISTENTE EDITORIAL

Pablo Estrada S.

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

César Augusto Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fabián Andrés Gullaván

DIAGRAMACIÓN

Julián Hernández Reyes

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Fernando Piraquive P.

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Crimson Interactive Inc.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



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



Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño

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

revistainfanciasimagenes@correo.udistrital.edu.co

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

Indexada: Dialnet, Latindex, Redib y DOAJ

Tel. (+571) 3239300, ext. 1704

Carrera 7 No. 40B-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial	1-8
Imágenes de investigación	
La transición escolar como reto en el proceso formativo de los niños y niñas School transition as a challenge in the learning process of boys and girls <i>Bairon Jaramillo Valencia, Verónica Benítez Berrio, Katherine Castro Díaz</i>	9-20
Imaginarios de jóvenes entre 13 y 18 años acerca del ciberacoso y la empatía: un estudio de caso Imaginaries of young people between 13 and 18 years old about cyberbullying and empathy: A case study <i>Catalina Palacio Chavarriaga, Leidy Jhoana Rodríguez Marín, Yajaira Inés Rodríguez Cuesta, Jessica María Giraldo Villa</i>	21-32
Construcción del número desde el constructivismo radical y la teoría de Steffe: el caso de Ana The construction of number since radical constructivism and Steffe's theory. The case of Ana <i>Brigitte Johana Sánchez Robayo</i>	33-45
Memoria y construcción de paz con primera infancia y agentes relacionales 2008-2018 Memory and peacebuilding with early childhood and relational agents 2008-2018 <i>Paola Andrea Carmona Toro, Camila Montoya Osorio</i>	46-57
El escuchar de los maestros a partir de la <i>entrevista conversacional</i> The listening of the teachers from the conversational interview <i>Gloria Rojas Álvarez</i>	58-69
Textos y contextos	
La enseñanza para la comprensión (EpC): ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora en la Escuela Normal Superior de Ubaté Teaching for understanding: Pathway to stimulate the processes of reading comprehension at the Escuela Normal Superior de Ubaté <i>Sonia Yamile Suárez Paiba, Adriana Mirelva Hernández Fajardo, Santiago Méndez Bernal, Yanet Rocío Arguello Cortés, Nubia Rocío Garzón Quiroga</i>	70-82
Nivel de competencias TIC de docentes de preescolar Level ICT Competence's of Preschool Teachers <i>Lucía Yesenia Bustamante Meza, Katherine Johana De Lima Rodríguez</i>	83-90



El vínculo familiar en los programas de restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes 91-99

The family bond in the rights of children and adolescents recovery programs
Sonia Juliana Pérez, Esperanza Pérez Jiménez

Miradas de la pedagogía hospitalaria: reflexiones encarnadas de un docente hospitalario 100-107
Views of hospital pedagogy: embodied reflections of a hospital teacher
Camilo Salgado Bocanegra

Separata Especial

Voces y saberes de niños y niñas frente al conflicto a propósito de la construcción de una cultura de paz 108-120

Voices and knowledge of children in the face of the conflict regarding the building of a peace culture
Nicole Andrea Sarmiento Avellaneda

Entre tíos, abuelas y taitas: relatos de los adultos que acompañan a las niñas y a los niños 121-132
Between uncle, grandparents and taitas: Stories of adults accompanying girls and children
Leydi Yurani Ochoa Duarte

Guía para autores

Declaración de ética y buenas prácticas

Producciones de la Cátedra unesco en desarrollo del Niño



Creative Commons

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



Creative Commons

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



*Cuando escuchamos con la misma pasión con la que hablamos,
nos volvemos capaces de emplear el poder transformador del silencio.*

Brian Muldoon

Las preguntas por la infancia, los saberes y las experiencias de las niñas y los niños¹ cobran hoy más vigencia que nunca, esto se da en un contexto en el que la investigación requiere estar atenta para comprender la situación actual de los niños desde su propia voz. En este sentido, los estudios sociales en torno a la infancia están avanzando cada vez más hacia un lugar de enunciación en el que se comparte la autoría en la investigación, a través de la participación auténtica de ellos como sujetos de la experiencia y no solo como informantes o sobre quienes se habla en torno a un problema.

Esta mirada convoca al investigador de la *cultura de la infancia* a pensar en nuevos caminos metodológicos de acercamiento al mundo de la niñez, de tal manera que durante el proceso se reconozca la experiencia de la voz del niño en sí misma y los significados que él le otorga a esa voz, más que pensar la interpretación desde el adulto y su mirada.

Ahora bien, transformar el adultocentrismo en la investigación implica una apertura del investigador a la experiencia del niño, que se materializa en su escucha consciente de la vivencia subjetiva del otro, es una escucha profunda que abarca hasta los silencios y que se libera de juicios o antesalas que la limitan.

En esta edición de la revista *Infancias Imágenes* las investigaciones proponen temas pertinentes al contexto de los niños. Cada texto nos convoca al acercamiento del mundo infantil. Se nutre el campo de la investigación *sobre* las infancias y *con* las infancias desde diferentes perspectivas metodológicas a destacar, entre ellas: la narrativa, la conversación, el estudio de caso, la investigación acción participativa, cuyos resultados muestran esas percepciones de los niños frente a las experiencias y acontecimientos de lo que les pasa en la vida cotidiana y en sus aprendizajes.

Vale decir también que prevalece como tendencia de investigación en el campo de la infancia el enfoque cualitativo, en el cual se rescata al sujeto, su voz, su sentir, su ser y su experiencia. Esto invita a los investigadores a continuar enriqueciendo este universo de conocimiento con propuestas que fortalezcan esta perspectiva de trabajo, de modo que se nutra cada vez más con nuevas preguntas y apuestas metodológicas innovadoras. Las niñas y los niños pueden decir mucho al respecto.

En la sección “Imágenes de Investigación” se alimenta el saber de esta edición con temas fundamentales como la transición escolar, el ciberacoso y la construcción del

¹ Se comprende las niñas y los niños a través de la expresión los niños que se usará de aquí en adelante.

pensamiento matemático a través de la implementación del constructivismo radical. Desde estas experiencias se enriquecen los campos de conocimiento de la educación y la infancia con nuevas posibilidades para el trabajo investigativo y pedagógico con los niños. También en esta sección la construcción de memoria y la escucha de los maestros son investigaciones cuyas metodologías posicionan el diálogo como experiencia real y auténtica de los sujetos en la experiencia cotidiana y educativa.

Bairon Jaramillo, Verónica Benítez y Katherine Castro exponen la transición escolar como reto en el proceso formativo, observando el desarrollo de los niños que pasan de grado transición a primero. Catalina Palacio, Johana Rodríguez, Inés Rodríguez y Jessica Giraldo abordan un tema fundamental como lo es el ciberacoso en jóvenes, invitando al lector a desarrollar la empatía en los centros escolares como aspecto fundamental para abordar esta problemática. Brigitte Johana Sánchez introduce la educación matemática a través de la implementación de la secuencia numérica tácitamente articulada (SNT) de Steffe, enriqueciendo al lector con una metodología de trabajo para identificar el nivel de SNT en niños. Paola Andrea Carmona y Camila Montoya muestran la agencia de la infancia en los procesos de memoria histórica y construcción de paz en primera infancia. Y finalmente Gloria Rojas presenta su artículo de investigación doctoral alrededor del tema de la escucha del maestro a partir de la entrevista conversacional, en el que la voz y el silencio son componentes esenciales de la oralidad que fortalecen la relación escucha-ética.

7

La sección “Textos y Contextos” plantea temas vigentes que requieren toda nuestra atención como lo son la pedagogía hospitalaria desde la perspectiva del docente, el vínculo familiar en el contexto del restablecimiento de derechos, competencias TIC en los docentes de preescolar, así como nuevas reflexiones sobre la Enseñanza para la Comprensión como ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora.

El equipo de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana socializa la Enseñanza para la Comprensión como ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora en la escuela Normal Superior de Ubaté a través de la investigación acción. Lucía Bustamante y Katherine de Lima analizan el nivel de competencia TIC de los docentes a través del uso de *tablets* como mediadores pedagógicos destacando resultados retadores para la investigación en este campo. Sonia Juliana Pérez y Esperanza Pérez proponen una reflexión acerca de la importancia del vínculo familiar en el bienestar de los niños y adolescentes sujetos de restablecimiento de derechos. Camilo Salgado expone la reflexión de un docente hospitalario a la luz de varios investigadores de la pedagogía contemporáneos en el contexto del programa Aulas Hospitalarias de la Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá.

Finalmente, la Separata especial está dedicada a dos experiencias de investigación de la Maestría en Infancia y Cultura, resultado de los proyectos que consolidan las líneas de profundización. “Voces y saberes de niños y niñas frente al conflicto a propósito de la construcción de una cultura de paz” es la experiencia de Nicole Andrea Sarmiento y “Entre tíos, abuelas y taitas, relatos de los adultos que acompañan a las niñas y a los

niños” lo expone Leidy Ochoa. Ambos textos son exquisitos para comprender la narrativa y el relato como formas de investigación, así como el papel protagónico de los niños en la comprensión del conflicto y en la construcción de la cultura de paz.

Los invitamos a disfrutar este alimento intelectual.

DIANA CONCHA RAMÍREZ²

2 Docente asociada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pedagoga-Magistra en Comunicación, PUJ. Formadora de educadores para la infancia. Correo electrónico: cconchar@udistrital.edu.co



La transición escolar como reto en el proceso formativo de los niños y niñas*

School transition as a challenge in the learning process of boys and girls

Bairon Jaramillo Valencia¹ , Verónica Benítez Berrio², Katherine Castro Díaz³

Para citar este artículo: Jaramillo, B., Benítez, V. y Castro, K. (2020). La transición escolar como reto en el proceso formativo de los niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 19(1), 9-20

Resumen

El propósito del presente artículo aborda diferentes aspectos de la transición escolar y su influencia en el desarrollo formativo de los estudiantes que pasaron del grado transición al grado primero de básica primaria. Se exploran, además, los conceptos derivados del proceso de transición y, a su vez, la influencia sobre la cotidianidad del ambiente escolar; se resaltan en este último las características principales de los estudiantes, así como sus habilidades sociales y comunicativas. Por otra parte, esta investigación cualitativa apuntó a un enfoque descriptivo tomando el estudio de caso como opción metodológica; de igual forma, utilizó unas técnicas y herramientas para la recolección de información (entrevista semiestructurada, análisis documental y observación no-participante). Este artículo fue uno de varios productos provenientes de la investigación titulada “La transición escolar y su incidencia en las habilidades sociales”, en la cual participaron la Universidad Católica Luis Amigó y la Fundación Colegio San Juan Eudes.

Palabras clave: transición, formación, educación, infancia.

Recepción: 2019-06-11

Aprobación: 2019-09-17

Abstract

The aim of this article is to approach different aspects regarding school transition and its influence in the learning development of students who passed from preschool level to elementary first grade; moreover, some concepts about the transition processes are explained, as well as their influences in the usual school environment; by highlighting in these ones, the main characteristics of students, social skills and communicative ones. Besides, this qualitative research points out to a descriptive approach, having the case study as a methodological choice. This study applied a set of techniques (an observational scale, and interview and interactive techniques). This article emerged from a research named ‘school transition and its influence in social skills’; evenly, some institution participated in it: Universidad Católica Luis Amigó and Fundación Colegio San Juan Eudes.

Keywords: transition, training, education, childhood.

9

* Este artículo es derivado de una investigación que llevó como nombre “La transición escolar y su incidencia en las habilidades sociales”, financiado y ejecutado con el apoyo de la Universidad Católica Luis Amigó y la Fundación Colegio San Juan Eudes, durante los meses de agosto del 2017 a mayo del 2018.

1 Licenciado en Educación y Humanidades con Énfasis en inglés, Especialista en TIC en la Educación, Magister en Educación con Especialidad en Educación Superior, PhD(C) en Educación con Especialidad en Investigación, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: bairon.jaramillova@amigo.edu.co.

2 Profesional en Educación preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del semillero Letras y Voces. Correo electrónico: veronica.benitezbe@amigo.edu.co.

3 Profesional en Educación preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del semillero Letras y Voces. Correo electrónico: martha.castrodi@amigo.edu.co.

Introducción

Las transiciones escolares hacen parte ineludible del proceso escolar: des de ellas que el estudiante logra ascender en su formación académica, cumpliendo con los parámetros establecidos de promoción según la autonomía de cada campo educativo. A pesar de ser un hito importante en la vida de cada individuo, se ha convertido en una rutina subvalorada y sin mayor trascendencia en las instituciones educativas, llegando a ignorar la significación que poseen estas transiciones en aspectos tan puntuales y necesarios como las habilidades comunicativas de los estudiantes y, de igual manera, en los padres de familia.

Este artículo comprende el problema de la transición escolar de educación inicial a básica primaria; abordando situaciones inherentes al aula de clase, dentro del transcurso de adaptación al nuevo grado. Asimismo, la influencia que posee el acompañamiento familiar para lograr una transición exitosa.

Sobre el problema de investigación se establece que en el contexto escolar los niños y niñas fortalecen diversos procesos relacionados con su desarrollo, entre ellos las habilidades sociales; las cuales potencian competencias necesarias a lo largo de la vida escolar. Sin embargo, en el periodo de transición de educación inicial a básica primaria se presentan cambios que influyen en el desarrollo de dichas habilidades, los cuales inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Características como el aumento en la carga académica al momento de ingresar al grado primero (la cantidad de los contenidos es mayor si se compara con el grado preescolar), y la implementación metodológica del trabajo en el aula. Es decir, las clases magistrales, las actividades individuales y las exposiciones permanentes —además de la poca escucha activa y la baja tolerancia a la frustración que poseen los alumnos— forman parte de algunos de los cambios que se presentan durante este proceso de transición, lo que interviene explícitamente en el proceso social del individuo.

En consecuencia, se presenta una cierta limitación que puede afectar directa o indirectamente las

habilidades sociales, ya que al pasar de un ambiente en el cual la mayor parte del tiempo se trabaja en conjunto a otro mucho más individualizado hay una inexorable disminución de la cooperación grupal, convirtiendo los espacios para compartir y expresarse libremente en zonas condicionadas por lo que dicta el nuevo contexto escolar.

Dicha situación se presenta específicamente en una primera división que se da entre la educación inicial y la educación primaria, separando a las instituciones educativas dentro de sus mismas instalaciones. Por una parte, se delimita un espacio para grados como pre jardín, jardín y transición (pertenecientes a preescolar) con un ambiente amigable y con objetos llamativos y agradables para los estudiantes, así como espacios dispuestos para jugar y divertirse mientras aprenden; lo que hace que el primer acercamiento al mundo educativo se presente como una experiencia amena. Por otra parte, está la primaria, en ella las áreas del conocimiento son preestablecidas gubernamentalmente; además, cada estudiante tiene una mesa y una silla en las que se harán cargo de sus tareas y donde el juego pasa a ser parte —en mayor medida— de los descansos, logrando así que el acercamiento con el primer nivel de básica primaria sea un lanzamiento repentino hacia la aceptación de mayores y rigurosas responsabilidades tanto académicas como sociales.

Así, en esta investigación se pretende indagar sobre ¿qué incidencia tiene el proceso de transición de educación inicial a básica primaria en las habilidades sociales de los niños y niñas entre 5 y 7 años de edad de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes, de Medellín, en el 2018? Se toman como categorías de análisis los conceptos de proceso de transición y habilidades sociales.

El presente es el objetivo general que guio el proceso investigativo: identificar la incidencia que tiene el proceso de transición de educación inicial a básica primaria en las habilidades sociales de los niños y niñas entre los 5 y 7 años de edad de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes en el 2018. A su vez, para llegar a ello se establecieron como objetivos específicos: 1) describir el proceso de la transición de educación inicial a básica primaria; 2) caracterizar las habilidades sociales en los niños y niñas de educación inicial a básica

primaria; y, por último, 3) determinar la relación entre el proceso de transición de educación inicial a básica primaria y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociales.

En primera instancia, se hace necesario conceptualizar algunos términos específicos de la línea educativa que serán indispensables en el desarrollo de este texto. Por ello, se empezará por desglosar el término proceso de transición y toda la influencia que desprende en el ambiente escolar, con el fin de identificar el efecto que ejerce tanto en el estudiante como en todos los participantes que conforman a la comunidad educativa.

Fundamentación teórica

Transición escolar

Las transiciones o procesos de transición, generan modificaciones en diversas etapas de la vida. Según [Rodríguez y Álvarez](#), “Dichas transiciones representan un sinfín de experiencias, recuerdos y situaciones definitivas en los esfuerzos por integrarse a un nuevo grupo, en un nuevo ambiente, trascender en momentos críticos, experimentar cambios y, más aún, tener la capacidad de generarlos” (2018, p. 68). Desde la perspectiva psicológica se evidencian cambios en los comportamientos, las emociones, percepciones o sentimientos; y de igual manera, en la perspectiva sociológica, en cuanto a las relaciones interpersonales, el contexto o formas de vida. Estas están enmarcadas en situaciones que comprenden cambios de ambientes; por ejemplo, la transición de un niño del hogar a su primer encuentro con el preescolar supone un enorme cambio de paradigmas y pensamientos para el sujeto ([Bustamente et al.](#), 2019). De igual manera, en la transición del preescolar a la básica primaria, momento en el cual el niño deberá no solo modificar ciertas perspectivas sino que además tendrá que transformar su personalidad para lograr un proceso adaptativo al nuevo entorno:

La transición escolar supone pasar de una etapa a otra, tener otras exigencias, desenvolverse en un ambiente nuevo. Pero no necesariamente este proceso debe ser traumático para el niño de preescolar

al pasar al primer grado de Educación Primaria. No existe razón alguna para hacer madurar a los niños(as) de manera violenta, ni para exigirles que cambien repentinamente al pasar de etapa; ya que, se debe tomar en cuenta que la evidencia científica determina que los primeros niveles de educación son críticos para desarrollar acciones que influirán en forma determinante en el desarrollo posterior del niño(a), tanto en sus facultades físicas, mentales, como en la personalidad. ([Ortiz](#), 2015, p. 53)

Por esto, es indispensable que el docente, tanto de preescolar como de primaria, logre adaptarse a las necesidades de los infantes con el fin de propiciar en ellos, principalmente, seguridad y confianza; aspectos más que fundamentales para una adecuada integración en un nuevo ambiente y contexto que representará, evidentemente, experiencias de todo tipo por vivir ([Peñuela](#), 2013). Lo anterior, con el fin de dar el paso a la creación de ambientes de aprendizaje significativos, que potencien habilidades y capacidades que ayuden en el proceso de adaptación durante las transiciones escolares, haciendo que el paso entre los niveles sea una oportunidad de crecimiento y cada vez menos notorio:

La transición entre etapas, plantea de forma explícita la necesidad de articular tanto de forma horizontal como vertical la práctica docente, favoreciendo una transición gradual, segura y positiva de los niños a lo largo del sistema educativo escolar contemplando la visión de todos los agentes implicados en el proceso de transición escolar. ([Castro et al.](#), 2017, p. 99)

Asimismo, es pertinente que la adaptación durante el nuevo grado se presente desde la institución hacia los estudiantes. Es decir, se deben realizar todas las modificaciones posibles en pro de las exigencias de cada niño, pues es la educación la que debe moldearse según el contexto en el que se encuentre. Por esto, el papel docente es de vital importancia durante el proceso de transición, debido a que es este quien identifica los inconvenientes que puedan tener los estudiantes en esta nueva etapa y los interviene a la menor brevedad posible.

Sobre la base de las consideraciones anteriores es evidente, entonces, que los cambios o

transiciones son necesarias tanto en la vida personal como en el ambiente escolar. Para dar una mejor explicación de estos planteamientos es pertinente citar a Vloger *et al.*, quienes afirman que:

Las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante. (2008, p. 12)

12 En el ámbito educativo se viven continuamente estos procesos de transición, siendo símbolo de alteración en algunos factores de los estudiantes, los cuales influyen en la formación del ser. Estos cambios hacen parte del proceso evolutivo de los niños y niñas, en el cual la escuela cumple un papel protagónico al estructurar dicho proceso mediante niveles educativos. Lo anterior supone una característica esencial de la escolarización, donde además de preparar académicamente se pretende fortalecer las capacidades de adaptación a nuevos entornos y las habilidades tanto cognitivas como sociales que se generan durante los cambios que ocurren a lo largo del desempeño escolar. El ejemplo antes descrito es compartido por Dunlop y Fabian, los cuales retoman recientemente el tema de las transiciones y las definen como:

El cambio que hacen los niños de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo y que representan desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, al estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes. (2007, p. 74)

En otras palabras, se puede identificar este cambio como un reto hacia los estudiantes, pues les va a exigir una transformación frente a nuevos

conocimientos y situaciones, partiendo desde sus saberes previos. Es necesario tener en cuenta que, para un tránsito exitoso, se debe contar con las herramientas adecuadas para que dicha transición sea vista como un desafío a superar de manera tranquila y paciente, adaptada a las necesidades y requerimientos de los niños y niñas.

Así pues, San Fabián (2007) articula las transiciones desde su influencia en el currículo, el cual es el encargado, entonces, de regir todos los procesos educativos que se lleven a cabo en una institución, y debe prever entonces las necesidades y oportunidades que los niños y las niñas estén demandando. Por esta razón, los procesos de transición deben ir ligados al currículo y apostar a un mismo objetivo. Asimismo, las define como:

Una parte consustancial del sistema escolar, donde avanzar supone un conjunto de escalones o niveles que responden a la propia organización del sistema educativo, que estructura divisiones o parcelas, más o menos arbitrarias, en el conocimiento, en los horarios, en los alumnos, en los profesores. (p. 2)

Para este mismo autor, estas transiciones son bien vistas como ritos de pasaje, el cual simboliza un reajuste de la cultura al cual se somete el estudiante e implica “cambio de ambiente, la apertura de nuevas posibilidades, cambio de estatus y un sentido de progresión” (p. 2). Este autor reflexiona, junto con otros autores mencionados anteriormente, que este cambio es una apertura a situaciones de crisis, pues desata inseguridades o incomodidades.

Una jornada de sensibilización frente a este nuevo cambio logrará disminuir la ansiedad que se puede generar ante esta situación, ya que los niños desconocen la mayoría de aspectos a los que se enfrentarán en el próximo grado; siendo esto, un elemento puntual para que su proceso de adaptación sea un poco más difícil.

Proceso formativo

Durante la formación académica existen diferentes procesos encargados de garantizar los objetivos de la educación, los cuales se relacionan con el generar en los estudiantes aprendizajes significativos

que se adapten a cualquier contexto en el cual puedan estar inmersos, ya sea personal, laboral, institucional, etc. Los procesos formativos son los que permiten la reconstrucción de conocimientos adquiridos anteriormente; en otras palabras, la transformación de saberes previos. Este proceso busca, en este sentido, moldear y potenciar el aprendizaje del individuo, partiendo de unas bases preobtenidas a lo largo de su vida. Según Turra “Desde la lógica de las racionalidades técnicas del currículum los procesos formativos son vistos como una serie de mecanismos que, bajo procedimientos secuenciados, pretenden alcanzar los conocimientos que se establezcan como necesarios para desarrollar y reproducir en los estudiantes” (2017, p. 25). Para dar inicio a un proceso formativo es necesario establecer un programa adecuado para su ejecución; como, por ejemplo, las metas y objetivos que se quieren lograr, el orden cronológico de las intervenciones necesarias para ello, el contexto y, claramente, determinar a quién va dirigido.

Ahora bien, el proceso formativo tiene una gran fuerza durante el proceso educativo, ambos suelen ser complementarios; y, por ende, no puede existir el educativo sin el formativo. Para generar un proceso formativo se necesita de la interacción entre diferentes elementos como: el contexto, el sujeto mismo, los recursos y el entorno; los cuales logran impulsar aún más dicho proceso. Perafán plantea un punto más sobre la importancia y pertinencia: “Los procesos formativos son fuerza activa y propulsora en el acto educativo. Su valor epistemológico muestra una práctica pedagógica juzgada, postulada a priori rutina y mecanización, organización esquemática y simple medio de expresión” (2004, p. 29). Este proceso se instaura más allá de los fundamentos, principios y métodos del conocimiento humano, para crear una nueva estructura de los mismos e ir formándose según lo planificado.

Por lo anterior, los procesos formativos comprenden una parte significativa durante toda la vida del individuo en el contexto tanto educativo como personal, pues es necesaria la presencia de estos procesos para acceder y comprender nueva y oportuna información ante cualquier escenario que requiera la enseñanza y el aprendizaje de nuevos conocimientos. Por lo cual, un óptimo proceso formativo:

[...] se hace a partir de procesos educativos contextualizados y situaciones de aprendizaje centradas en sus entornos, así como creando conexiones con el contexto donde estén involucrados, docentes, directivos, padres-madres, familiares, vecinos, compañeros y agentes educativos externos, gestores de procesos formativos, en un espacio donde se entretengan saberes, con la dinamización de estos, para ser compartidos con los infantes. (López, 2013, p. 54)

Los seres humanos tienen un derecho constitutivo denominado *educación*, y dicha acción se materializa a través de los procesos. Estos procedimientos son visibles en escenarios como la sociedad, el hogar y la escuela; y, en esta última, recae gran parte de la responsabilidad por razón de percepciones sociales masificadas, las cuales tienden a atribuir lo bueno y lo malo a esta entidad. Es cierto que la escuela como referente educacional fue creada con dicho fin, más cognoscitivo que comportamental para ser precisos; sin embargo, parece ser que la formación en valores dependiera de igual forma —única y exclusivamente— de dicha comunidad educativa. Por lo cual, es comprensible que se les exija calidad educativa a las instituciones educativas; no obstante, el derecho que los niños y niñas tienen de ser educados se extrapola a otros ambientes como la familia y hasta la misma sociedad (Bácares, 2018).

Por otro lado, se hace referencia a que un proceso formativo de calidad debe, incuestionablemente, trabajar dimensiones cuando se habla de primera y segunda infancia, o competencias transversales cuando se refiere a niveles posteriores. Esto con el fin de “formar” seres humanos versátiles y capaces de enfrentarse a los retos que representa la vida en sí, pues no basta con posibilitar una educación enfocada estrictamente en el conocimiento, ya que probablemente dichos saberes serían aplicados en un futuro a fines no muy loables. Sobre este aspecto, Legañoa *et al.* establecen que:

La interdisciplinariedad es un acto de cultura y no una simple relación entre sus contenidos; su esencia radica en su carácter educativo, formativo y transformador en la convicción, actitudes y valores de los sujetos del proceso formativo. Es una manera de pensar y actuar para resolver problemas complejos y cambiantes

de la realidad, con una visión integradora del mundo, en un proceso basado en las relaciones interpersonales de cooperación y respeto mutuos. (2018, p. 493)

Para finalizar, los procesos formativos son la piedra angular de la educación. Sin una apropiada ejecución del proceder docente, del acudiente en el hogar, o de los medios de comunicación, se haría visible dicha desarticulación en el momento en que el sujeto enfrenta los retos del día a día. Por lo tanto, los procesos formativos son una responsabilidad de todos y no solo de la escuela.

Diseño y metodología de la investigación

La investigación cualitativa se planteó desde una naturaleza descriptiva, la cual permitió, para el estudio base en la escritura de este artículo, especificar las propiedades de un fenómeno en particular. En este caso, las implicaciones de la transición escolar en el proceso formativo de las unidades de análisis que participaron en esta investigación. Consecuentemente:

Con el enfoque cualitativo es posible asumir lo vivencial para estudiar los objetos geográficos en los lugares donde ocurren y explicar los sucesos en atención a los planteamientos personales de sus habitantes. Así se puede interpretar la realidad con una acción geográfica retrospectiva, cuyo propósito es descifrar la evolución geohistórica de la comunidad. (Rivera, 2018, p. 37)

Asimismo, como opción metodológica la investigación acogió el estudio de caso, teniendo como base la cultura y el clima institucional llevado a las aulas de clase. Esta perspectiva metodológica posibilitó el análisis de la situación-problema en un espacio-tiempo determinado. A su vez, “la finalidad del estudio de caso es conocer cómo funcionan todas las partes de dicho caso, para crear hipótesis. Los estudios de caso permiten alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas” (Valdivia *et al.*, 2018, p. 31).

En este proyecto fueron participes un total de 20 estudiantes: niños y niñas entre los 6 y 7 años de

edad, quienes pasaron del grado transición a primero de básica primaria de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes, Medellín, Colombia. La selección de esta muestra se hizo de forma aleatoria (no probabilística); por lo cual, de tres grupos se escogió uno, y de dicho grupo se trabajó con el número de estudiantes señalado. De forma adicional, una profesora de educación inicial y dos de básica primaria también fueron incluidas en el estudio con el fin de responder preguntas realizadas por el equipo investigativo.

Para la recolección de la información se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos. En primer lugar, una sesión de entrevistas semiestructuradas a los docentes referidos, con el objeto de describir —basándose en sus percepciones y experiencia— cómo los niños y niñas realizaban el proceso de la transición de educación inicial a básica primaria. En segundo lugar, una revisión documental (informes pedagógicos de educación inicial), cuyo fin fue el caracterizar las habilidades sociales en los niños y niñas de educación inicial a básica primaria. Y, por último, sesiones de observaciones no participantes para determinar la relación existente entre el proceso de transición de educación inicial a básica primaria y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociales.

Para el proceso de análisis, en primer término, se diseñó una matriz de recolección de información, en la cual se consignaron los testimonios de las docentes, los informes pedagógicos de los estudiantes y los reportes de las sesiones de observación. Acto seguido se codificó la información recolectada con paleta de cuatro colores —basándose en las categorías de la investigación— en una matriz categorial desarrollada en Excel. Finalmente, se triangularon los resultados pertinentes y redundantes entre la información proveniente de las técnicas y las categorías para dar cabida a los hallazgos que se presentan en este texto.

De la misma forma, se dan a conocer algunas categorías ligadas este estudio con el fin de ofrecer mejor comprensión a los lectores. Es imperativo mencionar que estas categorías son de carácter primario y nacen durante el planteamiento del problema, el cual se suscitó mientras se desarrolló el contacto del equipo investigativo con el contexto

escolar seleccionado, previo a realizar los trámites para llevar a cabo el estudio:

- Metodología puesta en marcha en el colegio que permite la adecuada transición de un grado a otro.
- Estrategias implantadas que impactan en el paso de un grado a otro.
- Conocimiento epistemológico por parte de maestras sobre la *transición escolar*.
- Características comportamentales que definen a estudiantes de primero de primaria.
- Criterios para promoción de estudiantes de transición a primero de primaria.
- Adaptabilidad de los estudiantes a los nuevos ambientes escolares característicos del grado primero de primaria.
- Diferencias entre enfoques educativos y “materias” enseñadas en transición y primero de primaria.

Discusión de los resultados

Para la discusión de los resultados se tomaron como base las siguientes categorías de análisis: proceso de transición, proceso formativo y transición de preescolar a primaria.

Los resultados obtenidos en esta investigación parten de cada objetivo específico planteado. Para empezar, está la descripción del proceso de transición de educación inicial a básica primaria, en la que se pudo evidenciar varios aspectos gracias a una entrevista semiestructurada dirigida a una docente de primaria; uno de ellos da respuesta a una de las preguntas dirigidas a la docente, dando cuenta de la preparación de los estudiantes.

No, no; los niños no tienen una preparación, ellos pasan derechito al otro grado, a lo que fue, fue. (Profesional entrevistada n.º 1, 9 de marzo de 2018)

De forma similar, otra maestra entrevistada agregó lo siguiente:

[...] a decir verdad, los niños pasan a primerito y luego allí es que uno viene los prepara desde lo temático para los niveles que vienen. (Profesional entrevistada n.º 3, 9 de marzo de 2018)

Con base en los testimonios anteriores, se pudo apreciar que los niños y niñas no cuentan con una preparación para hacer este tránsito, tales como actividades de sensibilización o adaptación para enfrentar estos cambios. Ligado a esto, el proceso de adaptación en esta transición —más que afectar a los niños y niñas— fue un proceso más complejo para la docente y padres de familia, pues por una parte se tuvieron que hacer ciertos cambios en la metodología; y, de igual forma, con los padres, en el sentido de que son nuevas responsabilidades y se exige un mayor acompañamiento de ellos hacia sus hijos. Sobre estas dinámicas referentes a pasar de una etapa a otra, se menciona que “proporcionar pautas para mejorar este proceso de transición es una tarea compleja que debe ser llevada a cabo teniendo en cuenta todas las variables (académicas y no académicas) que rodean al sujeto” (González *et al.*, 2019, p. 85).

Si bien la transición no es un factor que influya directamente en el desarrollo de los estudiantes, se hace necesario no dejarla pasar desapercibida, debido a que es importante garantizar un proceso completo en los niños y niñas de la institución educativa donde se logre culminar totalmente una etapa y se esté preparado para empezar una nueva. En una investigación realizada en el año 2015, llamada *Expectativas infantiles acerca de la transición escolar entre educación infantil y educación primaria*, se pudo encontrar semejanzas en los resultados obtenidos, rescatando que: “Tras el análisis de las entrevistas los dibujos se considera que hay aspectos de la educación primaria que los niños/as conocen y otros que no” (Garribia, 2015, p. 38). De esta forma, se puede discernir que, para los diferentes contextos, es necesario aplicar algunas estrategias que ayuden a los estudiantes a resolver sus dudas y a tener una adaptación más eficaz a la hora de enfrentar estas nuevas etapas en las que se encontrarán con ambientes diferentes, otros profesores e inclusive, nuevos compañeros de curso. Todo esto ayudando a tener una mejor confianza en los niños y niñas que pasan de la educación inicial a la básica primaria.

De forma análoga, en el proceso de transición el colegio ha demostrado que permite el tránsito de los niños y niñas de un grado a otro, realizando reuniones generales con los padres y madres y

cumpliendo con el debido proceso de matrícula y promoción. Sobre este aspecto, una de las maestras entrevistadas respondió:

La institución hace reuniones con los padres de familia antes de iniciar el año escolar, como para dar a conocerse con la profesora, y ya. (Profesional entrevistada n.º 2, 9 de marzo de 2018)

Asimismo, otra docente afirmó:

[...] aquí en el colegio lo que se hace es citar a los acudientes para comentarles sobre los profes que van a tener sus hijos y el material con el que se va a trabajar en adelante. (Profesional entrevistada n.º 1, 9 de marzo de 2018)

16 Se evidenció de esta manera que aquí no se tuvieron en cuenta otros aspectos que podrían influir de forma significativa en dicha transición; como las nuevas formas de interacción que tendrían los estudiantes basándose en la manera en cómo estos y estas estarán sentados individualmente en el aula de clase, al igual que los espacios en donde tendría lugar los recreos. Asimismo, los cambios e impactos comportamentales que representaría la estructuración de nuevas asignaturas para los niños y niñas, del mismo modo que las nuevas dinámicas evaluativas tales como presentaciones públicas orales, trabajos grupales asignados por los docentes, exámenes individuales, entre otros. Por esta razón, se hace necesaria la formación en el trabajo con padres y acudientes; puesto que la familia no es un ente aislado, sino más bien es un engranaje que se articula al proceso de los niños y niñas en la escuela. Y si se mira de soslayo este componente, el quehacer de enseñanza y aprendizaje no se estaría desarrollando de forma óptima, conforme a lo que se propone desde un enfoque educativo; conexión familia, escuela y sociedad:

Por eso, cada vez será más importante la formación del docente en el trabajo con padres, para que comprenda la constitución de la subjetividad humana y el manejo de la transferencia; pues si bien el docente no es un clínico y su objeto de atención no es el inconsciente, se tiene que ver con él diariamente en su

cotidianidad, desde los comportamientos y actitudes que presentan niños y adultos. (Ramírez et al., 2015, p. 112)

Además, hay factores importantes que enfrentan los estudiantes a la hora de pasar de un grado a otro, como la incertidumbre de lo que puede ocurrir en este nuevo ambiente y la comodidad que sientan en este. En relación con esto, se encontró una investigación realizada en Bogotá, durante los años 2011-2012, denominada *El proceso de adaptación escolar y el desempeño académico como apuesta para la calidad educativa* por Campo et al., en la cual se encuentra como resultado y conclusión que:

La adaptación de los estudiantes a las nuevas situaciones que se presentan en las etapas de la vida escolar y específicamente cuando inician el bachillerato, inducen en las actitudes, valores, saberes y habilidades que se construyen a lo largo de su vida, permitiendo el éxito en lo personal, familiar, social y escolar. (2012, p. 50)

Por consiguiente, es importante relacionar a los niños y niñas en diferentes contextos desde el inicio de su vida escolar, facilitando así la adaptación en nuevos espacios de aprendizaje, y haciendo más ameno el proceso de la transición escolar para ellos. Además, se generan más seguridades al afrontar todas las transiciones que requieren el ámbito educativo para la vida.

Asimismo, de la categoría del proceso de transición con relación a la formación integral de los niños y niñas se evidenció que —durante las sesiones de observación no-participante y el análisis documental— tanto docentes como padres de familia desempeñaron papeles muy importantes e indispensables durante el paso de educación inicial a básica primaria. En primera instancia, las diversas características propias de cada grado simbolizaron un cambio desde la rutina escolar hasta los contenidos a enseñar, lo cual usualmente causa inseguridad a todos los agentes implicados. Se observó, además, que claramente las docentes de preescolar utilizaron metodologías muy diferentes a la docente de primaria, lo que se convierte en una dificultad

más al pasar entre estos grados, así como se identificó en uno de los testimonios dados por una docente titular del grupo de primero de primaria:

La adaptación ha sido un poco difícil ya que las profes que estaban en transición tenían un tono de voz un poco más bajo, el cantar o si levantaban su tono de voz, no se iba a sentir tan fuerte como el mío; cuando yo llego por primera vez a saludar y me escuchan ese vozarrón, para ellos fue “la profe nos está regañando”, entonces claro ya ellos venían de una profe calmada, entonces lo primero que ellos dijeron “profe no nos regañe, ¿qué hicimos?” entonces fue como explicarles. La adaptación más que todo fue la mía hacia ellos, para que ellos pudieran sentirse bien, que ellos vieran que la profe no era mala carosa ni estaba regañando. (Profesional entrevistada n.º 3, 9 de marzo de 2018)

De forma similar, otra docente manifestó:

[...] primero se ve, cómo cualquier grupo nuevo, que son tímidos; pero si es verdad que hay que explicarles cosas desde la actitud que ya no se hacen en primero y que ellos hacían en el grado anterior. (Profesional entrevistada n.º 1, 9 de marzo de 2018)

Las diferencias entre un grupo y otro son evidentes pero necesarias; por lo que es claro que no puede permanecer una metodología infantilizada en la escuela. Sin embargo, es indispensable que el docente logre minimizar el intervalo de diferencia para brindar seguridad a sus alumnos, facilitando la transición a un nuevo grado y, al mismo tiempo, creando conciencia de sus nuevas responsabilidades y metodologías. Sobre la influencia que tienen los docentes y acudientes en este proceso de transición se presenta lo siguiente:

Pero, no sólo el conocimiento de experiencias vividas por otros iguales puede determinar o, al menos influir, de forma positiva o negativa en el logro de una adecuada transición escolar de los niños; la influencia de los referentes adultos (familiares y profesores) —y los mensajes que éstos aportan— se convierten en referentes fundamentales para el logro de una adecuada transición. (Castro et al., 2015, p. 44)

Por otra parte, una investigación realizada en la ciudad de Bogotá titulada *Prácticas evaluativas: transiciones del grado preescolar a primaria*, afirma en sus resultados sobre la inseguridad que genera en los niños y niñas pasar de su aula de preescolar al salón de primaria que:

El proceso de transición de preescolar a primaria es bastante difícil y es un cambio de vida total ya que muchos de los niños que pasan a primero no están preparados emocionalmente para este cambio, porque no se sienten protegidos y no sienten el mismo trato en este grado, las docentes afirman que muchos de los niños son afectados por este cambio tan drástico ya que no solo cambia el horario, de salón, los baños, los cuidados; sino que cambian su forma de aprender, ya que en primero las clases son más magistrales y poco lúdicas. (Caicedo, 2016, p. 82)

Así pues, el docente de primaria debe lograr que todas estas modificaciones entre un grado y otro puedan ser lo más implícitas posibles, garantizando a los niños y niñas un ambiente cómodo, seguro y que potencie su aprendizaje. Es por esto por lo que se evidenció que la actitud del profesor tiene un gran peso a la hora de la adaptación de los infantes, pues si es permeado por todas las dudas que el proceso de transición implica, no estaría en condiciones adecuadas para brindar la estabilidad a sus nuevos estudiantes; y, por ende, estos no crearan una buena relación socio-afectiva.

Otro de los resultados significativos rescatado durante una de las sesiones de observación no-participante fue en torno a las expectativas de los estudiantes frente a los cambios que experimentaron. Los estudiantes del grado primero expresaron gran comodidad y seguridad respecto a sus nuevas responsabilidades, demostrando, además, un gran sentido de pertenencia por los nuevos espacios del aula de clase, su propio pupitre y las diferentes materias que cursan. Esto hace que se desprenda en el niño unas bases de autonomía e interés, siendo esto de vital importancia para que se dé un proceso de adaptación asertivo. Sobre este aspecto, entre otros, se presenta lo siguiente:

El proceso de transición es percibido por los maestros como un proceso de desarrollo madurativo que

requiere adaptarse a un nuevo entorno. Para las familias, implica la disminución de la dependencia del niño respecto a la madre o al padre. Así mismo, los adultos discrepan en el concepto “estar preparado”. El alumnado desea conocer el nuevo entorno educativo, los maestros o las nuevas normas escolares antes del inicio del curso con el fin de desarrollar un sentimiento previo de pertenencia. (Martínez, 2018, p. 144)

Además, los estudiantes afirmaron y expresaron en sus dibujos para el mural de situaciones (actividad desarrollada durante una sesión de observación) que no extrañaban el grado anterior; lo recordaban con buenos momentos y fuertes sentimientos hacia sus compañeros y docente; no obstante, preferían recibir sus nuevas clases en el salón de primero. De manera análoga, una investigación realizada en el año 2016, en la ciudad de Bucaramanga, en la cual hablan del desarrollo y desempeño escolar mediante una propuesta pedagógica para la articulación de preescolar y primero, concluye en sus resultados que los niños de primero se caracterizan por su actitud de madurez con el nuevo espacio:

Los niños de primero ven el paso como algo significativo porque los tratan como a los grandes de la institución, ya pueden asistir a otros espacios que están restringidos para los chicos de preescolar, pueden compartir juegos y espacios delimitados para los grandes, además de compartir la formación y las buenas tardes con los demás grupos. (Acuña, 2016, p. 68)

Si bien la transición acarrea diversos cambios metodológicos, como la forma en que se lleva a cabo una clase, cómo se percibe al enseñar y cómo se evalúa. De igual forma, en cuanto a los cambios espacio-temporales, como la asignación de puestos individuales, la ambientación de los salones y las zonas en las que se toma el recreo es necesario mencionar que en sí influyen en cierta manera desde el punto de vista emocional (ya sea de forma positiva o negativa) a los pequeños. A su vez, también es verídico que por medio de estas modificaciones es posible que se potencie cada una de las

capacidades de los niños, sin llegar a afectar sus habilidades sociales; ya que les proporciona espacios que estimulan su autonomía y autodependencia, logrando que poco a poco los estudiantes sientan más seguridad en sí mismos, y con muchas más herramientas para enfrentar nuevas situaciones, tanto académicas como personales. Esta apreciación se notó durante las sesiones de observaciones no-participantes que se desarrollaron con las unidades de análisis.

Por último, uno de los aspectos más recurrentes y necesarios —tanto en el proceso de transición como en el proceso formativo de los estudiantes— que se pudo evidenciar durante las sesiones de observación no participante y el análisis documental de reportes pedagógicos fue el acompañamiento familiar. La actitud de los padres de familia tiene un gran alcance en el desarrollo del niño o la niña que se enfrenta al paso de un grado a otro. Claramente, durante todo el proceso formativo de los estudiantes, es indispensable lograr una articulación entre escuela, familia y comunidad a través de reuniones más periódicas y actividades extracurriculares que involucren a dichos actores en espacios académico-comunitarios. A su vez, se hace también necesario la participación de la escuela y la sociedad en el uso adecuado de las redes sociales para compartir información e informar a la comunidad educativa sobre las realidades del proceso educativo de los niños y niñas, pues son estos tres los ambientes en donde el infante interactúa permanentemente, y de los cuales debe obtener una enseñanza significativa que aporte a su desarrollo integral. En caso de no haber una conexión, en este caso de los padres de familia con la escuela, existe la probabilidad de que se presenten algunas dificultades que obstaculicen la comodidad del niño en su nuevo grado, como lo expresó una de las docentes de primaria:

En parte ellos no van a estar de acuerdo con la pedagogía que muchas veces uno implementa, dicen como: “profe es que usted no explica bien”, “es que el niño mío le tiene miedo”. Entonces es como ellos también inculcando de que la profe es mala, de que las personas alrededor son malas cuando dicen: “vas a ir pero no vas a prestar los colores porque te los roban”, le estamos colocando un pare al niño de que se

debe cuidar de sus mismos compañeros. (Profesional entrevistada n.º 1, 9 de marzo de 2018)

Por lo anterior, es evidente que la ansiedad y la angustia que experimentan los padres de familia aumentan al pasar a un nuevo grado, transmitiendo a sus hijos dicha inseguridad y temor frente a estas nuevas situaciones, lo que causará, entonces, que el desenvolvimiento del estudiante frente su proceso de adaptación se presente de manera confusa y difícil, tanto para la institución como para el estudiante y sus acudientes. Una investigación realizada en la ciudad de Bogotá en el 2008 sobre las expectativas que tienen los niños, los padres, los maestros y los directivos docentes frente a las transiciones, exploya unos resultados análogos a este estudio, en donde el autor plantea que:

A partir del trabajo de campo se confirma que efectivamente las respuestas de los padres de familia expresan que las transiciones los movilizan con preocupaciones por la capacidad de sus hijos de adaptarse al cambio y si les ira bien frente al vínculo con la profesora. (Abello, 2008, p. 131)

Ahora bien, es clara la imperante necesidad de la articulación entre la institución y los padres de familia para poder brindar todas las herramientas que requiere un estudiante al momento de su transición al siguiente grado. Siendo de vital importancia que padres y madres se despojen de cada una de sus preocupaciones para así aportar de manera significativa a dicho tránsito.

Conclusiones

- Si bien los procedimientos que realiza la institución posibilitan el tránsito, es necesario que se tenga en cuenta la implementación de jornadas de sensibilización con los niños y niñas que ayuden a disminuir los niveles de ansiedad y lograr una mejor adaptación, evitando dificultades que se pueden presentar al afrontar dicho cambio.
- El hecho de pasar de un grado a otro trae consigo el cambio de metodología de la maestra. Esto incide a su vez en la forma de comunicación de los estudiantes, haciéndolo visible en básica

primaria, donde se disminuye la interacción con los pares, pero a su vez aumenta en relación con la docente.

- Los niños y niñas en este nuevo grado de básica primaria adquieren habilidades en cuanto a su independencia escolar y personal, lo que significa que la transición desde educación inicial no afecta directamente al estudiante; al contrario, es una herramienta que potencia su desarrollo integral.
- Los padres de familia desempeñan un papel fundamental durante las transiciones escolares, debido a que son ellos los que influyen directamente en la actitud que toman los estudiantes a iniciar el nuevo grado.
- En estas transiciones escolares los padres y madres suelen permearse de dudas y ansiedades ante el nuevo proceso que sus hijos enfrentan, por esto es por lo que es necesario un acompañamiento permanente que apunte a la sensibilización con las familias, ayudando a disminuir todos los interrogantes que se puedan presentar en el proceso académico.

Referencias

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido* (tesis de doctorado). Universidad de Manizales.
- Acuña, L. E. (2016). *Desarrollo y desempeño escolar mediante una propuesta pedagógica para la articulación de preescolar y primero* (tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bácares, C. (2018). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina. *Infancias Imágenes*, 18(1), 51-67.
- Bustamente, R. L., Cifuentes, L. M., Martínez, G. L., Jaramillo, V. B., Cardona, M. N., Jiménez, H. S. y Fernández, Y. S. (2019). ¿Qué y cómo le digo? Saberes y concepciones de docentes en educación preescolar sobre el trabajo con padres. En M. Córdoba (ed.), *Gestión del conocimiento perspectiva multidisciplinaria* (vol. 12, pp. 373-386). Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús María Semprum.

- Caicedo, J. I. (2016). *Prácticas evaluativas: transiciones del grado preescolar a primaria* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana.
- Campo, A., Castaño, V. y Valencia, M. (2012). *El proceso de adaptación escolar y el desempeño académico como apuesta para la calidad educativa* (tesis de pregrado). Universidad de Manizales.
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49.
- Castro, A., Ezquerro, M. P. y Argos, J. (2017). *Fundamentos teóricos de la Educación Infantil*. Universidad de Cantabria Ediciones.
- Dunlop, A. y Fabian, H. (eds.) (2007). *Informing Transitions in the Early Years*. MacGraw-Hill.
- Garríbia, F. (2015). *Expectativas infantiles acerca de la transición escolar y educación primaria*. Comunidad autónoma de Cantabria.
- González, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/73020>
- Legañoa, A. J., Soler, H. M., Souto, N. Y., Alonso, M. C. y Castellano, Z. M. (2018). Valoración del proceso docente educativo del internado de la carrera de Esomatología en Camagüey. *Humanidades Médicas*, 18(3), 455-468.
- López, D. (2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. *Infancias Imágenes*, 12(2), 48-59.
- Martínez, S. S. (2018). Investigaciones sobre la transición a educación primaria: la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 136-152.
- Ortiz, M. S. (2015). Estrategias didácticas empleadas por los docentes en la transición escolar entre los niveles de educación inicial y primaria del NER 295, Municipio Arístides Bastidas, Estado Yaracuy. *Reven-cyt*, 20, 45-61.
- Peñuela, D. M. (2013). Infancia-vacío: entre las 'revoluciones' escolar y sentimental. *Infancias Imágenes*, 12(1), 60-69.
- Perafán, L. (2004). *Análisis del discurso: procesos formativos e investigaciones lingüísticas*. Universidad del Cauca.
- Ramírez, L. E., Quintero, S. R. y Jaramillo, B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Zona Próxima*, 22, 105-115.
- Rivera, J. A. S. (2018). Los fundamentos del enfoque cualitativo en la innovación de la enseñanza geográfica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 33-44.
- Rodríguez, Y. J. y Álvarez, E. (2018). La transición educativa del Centro de Desarrollo Infantil al grado preescolar en Cauca, Antioquia: ¿un proceso o un paso? *Infancias Imágenes*, 17(1), 67-77.
- San Fabián, J. L. (2007). *Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón!* Universidad de Oviedo.
- Turra, D. O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23-32.
- Valdivia, M., Manrique, L. M. y Fonseca, V. (2018). Las Características de la transferencia positiva del español en el aprendizaje de FLE. *CIEX Journ@l*, 6(6), 29-36.
- Vloger, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Bernard van Leer Foundation.





Imaginarios de jóvenes entre 13 y 18 años acerca del ciberacoso y la empatía: un estudio de caso*

Imaginary of young people between 13 and 18 years old about cyberbullying and empathy: A case study

Catalina Palacio Chavarriaga¹, Leidy Jhoana Rodríguez Marín²,
Yajaira Inés Rodríguez Cuesta³, Jessica María Giraldo Villa⁴

Para citar este artículo: Palacio, C., Rodríguez, L. J., Rodríguez, Y. I. y Giraldo, J. M. (2020). Imaginarios de jóvenes entre 13 y 18 años acerca del ciberacoso y la empatía: un estudio de caso. *Infancias Imágenes*, 19(1), 21-32

Recepción: 2019-02-26

Aprobación: 2019-09-05

Resumen

El presente artículo de investigación busca dar a conocer los imaginarios que tienen los jóvenes del grado noveno sobre el ciberacoso y su relación con la empatía. La metodología fue cualitativa, desde un enfoque hermenéutico, y se acudió al estudio de caso como estrategia de investigación; los participantes fueron 35 estudiantes del grado noveno. Los instrumentos de recolección de información fueron: ocho entrevistas semiestructuradas; y 16 técnicas interactivas: el mural de situaciones, árbol de problemas, retablo e historias que convocan. En los resultados se observó cómo los jóvenes piensan que una sola acción en el ámbito virtual puede considerarse ciberacoso y no necesariamente debe ser repetitiva; además, ellos fueron capaces de empatizar con los diferentes actores dentro del ciberacoso. Se concluyó que es necesario desarrollar la empatía dentro de los centros educativos, para así disminuir agresiones relacionadas con el acoso y ciberacoso.

Palabras clave: acoso escolar, ambiente educacional, autoestima, relaciones entre pares.

Abstract

The present research article seeks to raising awareness the imaginaries that young people of the ninth grade have about Cyberbullying and its relationship with empathy. The methodology was qualitative, from a hermeneutic approach, we went to the case study as a research strategy, the participants were 35 ninth grade students. The instruments for collecting information were: 8 semi-structured interviews and 16 interactive techniques: the mural of situations, the problem tree, the altarpiece and stories that they convene. In the results, we observed how young people think that a single action in the virtual field can be considered cyberbullying and not necessarily repetitive, and they were able to empathize with the different actors within cyberbullying. It was concluded that it is necessary to develop empathy within the educational centers, in order to reduce aggression related to bullying and cyberbullying.

Keywords: bullying, educational environment, peer relationship, self esteem.

* Artículo derivado de la investigación titulada "El imaginario de los jóvenes acerca del ciberacoso y la empatía", avalada por la Universidad Católica Luis Amigó, realizada de febrero a junio de 2018, sin financiación.

1 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: catalinapalacio3@gmail.com.

2 Licenciada en Educación Preescolar Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: leidy.rodriguezma@amigo.edu.co.

3 Licenciada en Educación Preescolar Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: yajaira.rodriguezcu@amigo.edu.co.

4 Licenciada en Educación Preescolar Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: jessica.giraldovi@amigo.edu.co.

Introducción

Diferentes situaciones agresivas son experimentadas a lo largo de la vida por las personas en los múltiples contextos donde interactúan. Lo preocupante es que en los últimos años estas han cobrado la vida de muchos jóvenes en el mundo. Tanto es así que la Organización Mundial de la salud (OMS, 2016) la considera hoy como uno de los problemas de salud pública al que hay que prestar atención, dada la magnitud de las cifras de muertes violentas de personas entre los 10 y 29 años que, según su informe de 2016, llegó a las 200 000 víctimas anuales (OMS, 2016). Cantidad alarmante si se tiene en cuenta que en la mayoría de los casos son jóvenes pertenecientes a contextos vulnerables, con escasas habilidades sociales, a quienes se les dificulta enfrentar los retos en el ambiente familiar, escolar y social donde socializan; esto los hace propensos a sufrir de problemáticas psicosociales asociadas al alcoholismo, la drogadicción, acoso escolar, ciberacoso, entre otras situaciones.

En consonancia con lo dicho, no se puede desconocer que en el ambiente escolar se configuran un conjunto de relaciones entre los diferentes actores que hacen parte de él. En algunos casos se enmarcan en agresiones físicas o verbales, catalogadas por Kowalski y Limber (2013) y Castillo y Pacheco (2008) como acoso escolar, caracterizado por ataques sistemáticos que se cometen contra una persona, específicamente en el ambiente escolar.

Por otra parte, en los últimos años el auge de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha ocasionado que las hostilidades entre estudiantes trascienden del ambiente físico al ambiente virtual. Como resultado de ello surge el ciberacoso que, conforme con los postulados de Luengo (2011) y Del Rey *et al.* (2010), es definido como aquellas conductas agresivas que perduran en el tiempo realizadas de una persona a otra mediante diferentes aplicaciones, incluidos los diversos artefactos tecnológicos, sean estos: tableta, teléfonos inteligentes o computadores.

Ahora bien, el ciberacoso es un problema que repercute negativamente en quienes lo padecen, al generar actitudes depresivas que traen consigo sentimientos de ansiedad, estrés, miedo, inseguridad,

inadaptación social y rechazo por parte de la comunidad en la que establece relaciones sociales, sea el entorno familiar, social o escolar (Sánchez *et al.*, 2016). De estas se desprenden sentimientos de baja autoestima que conducen al que lo sufre a aislarse de sus grupos sociales y, en algunos casos, al suicidio.

Dichas consecuencias se pueden aminorar si se brindan espacios en el ambiente académico en los que los estudiantes desarrollen sentimientos de empatía, al ser considerada por Nolasco (2012) y Rifkin (2010) como factor de protección frente a situaciones hostiles en los diferentes contextos. Esto se confirma porque el tener una disposición abierta frente a las vivencias de los otros y al ser capaz de entender sus pensamientos, el victimario reacciona ante este estado emocional y hace suyo el sentimiento del otro, pensándose así mismo en dicha situación; esto lo conduce a reflexionar antes de actuar de manera inapropiada.

Así, esta investigación buscó que los jóvenes develarán sus opiniones acerca del ciberacoso que les atañe, directa o indirectamente, por el uso constante que hacen de las TIC y su relación con la empatía.

En cuanto a los imaginarios, Moscovici (cit. en Castorina, 2003), Taylor (2006) y Pinto (1995) los conceptualizan como las representaciones sociales que se forman en las personas sobre algún aspecto de la vida, una vez ha pasado por los sentidos así sea de forma poco detallada. Con el tiempo, se convierten en imaginarios primero individuales para luego ser compartidos socialmente dentro de la comunidad en la que el sujeto socializa.

De todo lo dicho hasta el momento surgió el interés por investigar sobre el ciberacoso, como una forma de dar respuesta a las pocas investigaciones que se han encontrado en el ámbito académico local sobre este problema desde las concepciones que tienen los estudiantes en sus interacciones cotidianas. En este sentido, se realizó un estudio de corte cualitativo en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín. Allí se pretendió comprender los imaginarios que poseen los estudiantes de noveno grado acerca del ciberacoso y su relación con la empatía, al ser una situación propia de personas ubicadas en edades entre los 10 y 16 años, según lo planteado por Sanabria (2014). Por

lo tanto, el objetivo del presente artículo es dar a conocer los resultados de la investigación, con el propósito de sensibilizar a los docentes y estudiantes para prevenir o disminuir el acoso virtual.

Antes de iniciar la recolección de información se realizó una encuesta de caracterización, en la cual se evidenció que la mayoría de los estudiantes utilizan internet más de una hora diaria e interactúan por medio de las redes sociales, exponiéndose a todas las situaciones positivas y negativas que allí se enmarcan, entre ellas el ciberacoso.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo. Este es definido por [Martínez \(2006\)](#) como un proceso sistemático que busca comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes. Además, se enmarca en un enfoque hermenéutico, definido por [Gadamer \(1996\)](#) como una manera de comprender la historia a partir de las concepciones que tienen los individuos.

Participantes

La institución educativa fue elegida porque se tenía contacto con el rector y algunos docentes, quienes evidenciaron que existían problemas de ciberacoso en el grado noveno. Posteriormente, se seleccionaron 35 estudiantes para participar del proyecto de investigación, debido a que cumplían con los siguientes criterios de selección: edades entre 13 y 18 años, usar redes sociales, conocer casos de ciberacoso y estar en noveno grado.

En cuanto a los aspectos éticos se solicitó la firma del consentimiento informado por parte de los padres de familia y el asentimiento a los estudiantes elegidos para este estudio, asimismo se les dio a conocer la forma como se analizarían los datos obtenidos.

Herramientas

Luego de realizar el rastreo de antecedentes sobre el problema en cuestión, se socializó al rector el proyecto y las herramientas que serían utilizadas para la recolección de información. Posterior a su

aprobación, se expuso a los estudiantes del grado noveno dos, quienes aceptaron ser parte de la investigación.

Para facilitar la recolección de información y la aplicación de los instrumentos se dividió el grupo de 35 estudiantes en subgrupos de ocho; cada uno fue coordinado por una investigadora. Se utilizaron cuatro técnicas interactivas en cada uno de los subgrupos, para un total de 16; estas fueron: mural de situaciones, historias que convocan, retablos y el árbol de problemas. Estas técnicas fueron definidas por Quiroz *et al.* (s. f.) como el conjunto de acciones e instrumentos que permiten recolectar, analizar y validar información; bajo condiciones especiales, que dan la posibilidad de recuperar experiencias, para construir conocimiento.

De otro lado, se seleccionaron ocho estudiantes para realizar entrevistas semiestructuradas, debido a que en el desarrollo de las técnicas interactivas se evidenció que habían sufrido de ciberacoso o conocían casos cercanos. Este instrumento es definido por Kvala como una forma de “obtener descripciones del mundo de la vida” (cit. en [Álvarez, 2015](#), p. 109) al dar la posibilidad de comprender la manera como los participantes de la investigación conciben dicho problema.

Procedimiento

En el análisis de los datos obtenidos lo primero que se hizo fue depurar la información recolectada de cada subgrupo. Para esto se utilizó una matriz inicial, con el fin de clasificarla según las categorías del proyecto; posteriormente se elaboró una matriz de unificación. A continuación, en la tabla 1 se muestra un ejemplo.

La tabla anterior es un ejemplo de la matriz que fue utilizada para analizar la información recolectada durante la investigación, en la aplicación de cada una de las técnicas, en los relatos de los estudiantes surgen subcategorías (sentimientos, burlas, factores de protección). Estas se resaltaron con diferentes colores para observar las ideas repetidas conforme a las concepciones de los participantes; posteriormente, las investigadoras realizaron comentarios a estos, contrastándolos con la teoría para analizarlos y llegar a las conclusiones.

Tabla 1. Matriz de unificación

Categorías	Enunciados de referencia	Comentarios
<p>Categoría: ciberacoso Técnica n.º 1 Mural de situaciones</p> <p>Subcategorías: 1. Burla 2. sentimientos 3. Factores protectores</p>	<p>¿Para ti que es el ciberacoso? Respuesta participante # 8 (Juliet-Yelena): Cuando me burlo de las personas, cuando pongo en redes sociales cosas que no se deben poner, por envidia</p> <p>Respuesta participante n.º 18: “el ciberacoso es cuando a una persona le hacen bullying a alguien por un chat o sitio web en la cual pueda llegar a incomodar a quien lo sufre”.</p>	<p>En las diferentes respuestas de los estudiantes, muchos de ellos coinciden con Del Rey et al. (2010) quienes afirman que el ciberacoso es una agresión que se hace por medio de las (TIC).</p> <p>Sandin (1967) afirma que “Las emociones tienen sentido somático e inconsciente, el sentimiento tiene sentido psíquico consciente” es decir, el primero es algo que se manifiesta inconscientemente ante un estímulo ya sea externo o interno, y el segundo implica pensar y reflexionar conscientemente sobre lo que se está sintiendo, este último se prolonga en el tiempo en la mente y en el cuerpo.</p>
<p>Categoría: empatía Técnica n.º 2: retablo</p> <p>Subcategoría 1. Sentimientos</p>	<p>¿Qué papel te tocó dramatizar y cómo te sentiste con ese personaje? Respuesta de la participante n.º 22: “El victimario. Fue divertido, pero luego quedé impactada, pensando en las personas que realmente son de esa manera y que se toman el tiempo para hacerle daño a otra”.</p>	<p>Luengo, (2011) define el ciberacoso como una “agresión psicológica sostenida y repetida en el tiempo, perpetrada por uno o varios individuos contra otros, utilizando para ello las nuevas tecnologías.” (p. 12). Lo cual es similar a lo expresado por el participante n.º 29 en su relato.</p>
<p>Categoría: imaginarios este concepto transversaliza todos los relatos Técnica n.º 3: entrevistas</p>	<p>¿Cuál cree usted que son las características que debe cumplir una situación para ser considerada como ciberacoso? Respuesta del participante n.º 29: “en vez de ser físico y verbal, sea por medio electrónico y de forma repetitiva.”</p>	<p>En la actualidad, el uso de internet es común en los adolescentes quienes se comunican más por medios electrónicos, donde se crean nuevos ambientes de socialización, en los que se pueden llevar a cabo conductas agresivas. Como lo dice Del Rey et al. (2010) la violencia rompe la barrera de lo físico y se traslada a lo virtual donde tiene mayor repercusión.</p>
<p>Categoría: acoso escolar Técnica n.º 4.: historias que convocan</p> <p>Subcategoría 1. Burla 2. Sentimientos 3. Factores de protección</p>	<p>¿Cuáles creen que son las diferencias entre el acoso y el ciberacoso? Respuesta del participante n.º 16: “En las redes sociales se pueden presentar consecuencias psicológicas y no se puede hacer físicamente; mientras que en el colegio se hace acoso físico. Cuando se hace a través de las redes, es mucho más difícil detenerlo porque se dan cuenta muchas personas.”</p>	<p>En la actualidad, el uso de internet es común en los adolescentes quienes se comunican más por medios electrónicos, donde se crean nuevos ambientes de socialización, en los que se pueden llevar a cabo conductas agresivas. Como lo dice Del Rey et al. (2010) la violencia rompe la barrera de lo físico y se traslada a lo virtual donde tiene mayor repercusión.</p>

Fuente: elaboración propia de las autoras.

Resultados y discusión

A continuación, se detallan los resultados del proyecto de investigación relacionados con las categorías ciberacoso, acoso escolar y empatía. Cabe aclarar que la categoría *imaginarios* estará inmersa durante el desarrollo de este apartado al resaltar la manera de pensar que tienen los jóvenes sobre el tema en cuestión.

Diferencias conceptuales de los términos acoso y ciberacoso desde las voces de los jóvenes de noveno grado

A través de las técnicas de recolección de información los estudiantes dieron distintos argumentos

con respecto a las diferencias entre el acoso escolar y el ciberacoso. Muchos de ellos coinciden con **Del Rey et al. (2010)**, pues conciben el ciberacoso como una agresión que se hace por medio de las TIC. Al respecto, el participante n.º 24 expresó:

Cuando una persona tiene miedo de decirle las cosas a alguien personalmente o hacerle acoso directamente, simplemente lo hace por las redes sociales, y expresan su odio, agresión, se divierten por este medio, porque no eres capaz de hacerlo en persona. (Entrevista realizada el 20 de marzo de 2018)

De igual forma, **Sánchez et al. (2016)** afirman que el ciberacoso es la manera como se agrede a una persona mediante artefactos tecnológicos y,

además, se presenta de forma reiterada. Algunos de los participantes piensan en el concepto como la acción de molestar a las personas, pero en el ámbito virtual. Así mismo, Ortega *et al.* (cit. en Morales *et al.*, 2014) lo definen como “una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma” (p. 25). En relación con esto, algunos participantes del estudio refirieron:

Ciberacoso es la cobardía a través de una pantalla. (Participante n.º 33, técnica interactiva mural de situaciones realizada el 26 de febrero de 2018)

El ciberacoso es cuando a una persona le hacen bullying a alguien por un chat o sitio web en el cual pueda llegar a incomodar a quien lo sufre. (Participante n.º 18, técnica interactiva mural de situaciones realizada el 26 de febrero de 2018)

Aquí se confirma que los imaginarios de los jóvenes acerca del ciberacoso se asemejan a los de Del Rey *et al.* (2010), Morales *et al.* (2014) y Sánchez *et al.* (2016); al tener claras las diferencias, características y posibles consecuencias de estas conductas. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los jóvenes se basan en sus conocimientos previos, a partir de su experiencia, y los teóricos fundamentan sus afirmaciones en investigaciones, realizadas por ellos y otros autores.

Igualmente, se tiene en cuenta la definición del acoso escolar desde la Fundación Santillana para Iberoamérica, la cual lo refiere como “cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o conductas relacionadas, que ocurren de manera continuada y deliberada, entre estudiantes [...]” (2012, p. 35). En relación con esto, el participante n.º 29 expresa:

Es ofender, agredir a las personas verbal y físicamente, diciéndoles insultos de manera repetitiva y en persona. (Entrevista realizada el 15 de marzo de 2018)

Por otro lado, los jóvenes coinciden con Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014), al referir que “el acosador lo ejerce con el propósito de hacer daño y humillar a sus víctimas” (p. 194). Al respecto, el participante n.º 24 describe la

finalidad del acoso escolar de la siguiente manera:

Es que alguien acosa a otro para humillarlo. Que tenga mucha intención de hacer el daño y que este sea repetido. (Entrevista realizada el 17 de marzo de 2018)

En contraste con lo anterior, lo que conlleva al victimario a realizar este tipo de conductas puede ser: tenerle envidia a la víctima, que esta no sea de su agrado, querer llamar la atención o sentirse superior (Luengo, 2011). A continuación, el participante n.º 6 relata lo siguiente en relación con el acoso escolar:

El acoso escolar se hace por envidia, porque la quiere molestar, por llamar la atención, para hacerle la vida imposible, no dejarla vivir, llevarla a la depresión y en algunos casos hasta el suicidio. (Entrevista realizada el 13 de marzo de 2018)

Ahora bien, para establecer las diferencias que plantean los estudiantes entre el acoso escolar y el ciberacoso, ellos en sus respuestas expresan que el ciberacoso presenta comportamientos comunes con el acoso escolar, y enfatizan que la diferencia son los espacios físicos o virtuales en que se desarrollan dichas conductas. Los jóvenes resaltan:

Yo creo que el acoso escolar se da en el colegio, y el ciberacoso es propagar eso que pasa en la escuela por internet. (Participante n.º 8, entrevista realizada el 20 de marzo de 2018).

Ciberacoso es de los medios tecnológicos, redes sociales tomarles fotos a otras y acoso es cuando yo te tengo en frente y te digo cosas feas; hay muchos tipos de acoso, pero el ciberacoso es más que todo por medio de la tecnología. (Participante n.º 36, entrevista realizada el 12 de marzo de 2018).

Estas respuestas o percepciones dadas por los jóvenes sobre el acoso escolar y el ciberacoso se relacionan con acciones cuyo propósito es perjudicar en las redes sociales a alguien, ya sea con burlas, bromas o fotos que afecten la integridad de una persona. Dicho de otra forma, el acosador selecciona a su víctima y en reiteradas ocasiones

realiza conductas agresivas en contra de ella, ocultándose en la red (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014). Estas pueden darse en el acoso escolar, con la diferencia de que se realiza en espacios físicos y pueden trascender a lo virtual. Por consiguiente, para los jóvenes el ciberacoso es atacar al otro, refugiándose detrás de una pantalla sin pensar en el daño y en las consecuencias a nivel físico y psicológico.

En resumen, los participantes conocen las diferencias que existen entre acoso escolar y ciberacoso. Es así como en el desarrollo de las técnicas y en sus respuestas se pudo evidenciar la claridad que tienen acerca de ambos conceptos, sus características y las consecuencias que trae consigo la réplica de dichas conductas. De otro lado, en algunos relatos los jóvenes manifiestan su inconformidad con las personas que usan las redes sociales para agredir y humillar a otros. No obstante, en la mayoría de los casos los participantes no son conscientes de cómo repercuten sus acciones en este tipo de actos, por lo que se perciben a sí mismos como espectadores de la problemática y no como agentes reforzadores de las conductas del acosador (Luengo, 2011).

El hostigamiento, el sexting y la denigración: clasificaciones del ciberacoso desde el punto de vista de los participantes

Antes de ahondar en este tema es necesario saber que existen las siguientes clasificaciones del ciberacoso: provocación incendiaria, suplantación de la identidad, exclusión, hostigamiento, *sexting* y denigración (Willard, cit. en Morales et al., 2014). Sin embargo, durante la aplicación y recolección de información únicamente surgieron tres tipos: el hostigamiento, el *sexting* y la denigración; los cuales se evidenciaron en los relatos de los jóvenes que más adelante se encontrarán, ya sea como víctimas o espectadores de la situación por el uso habitual de las redes sociales, que en algunas ocasiones se les da un uso inadecuado.

En primer lugar, se hablará del hostigamiento. Este es definido por Willard como:

Mensajes con contenidos ofensivos por los medios electrónicos escritos o de tipo visual y distribuir

información despectiva y falsa de una persona; por ejemplo, colgar fotografías alteradas digitalmente que muestren a la persona en situaciones comprometedoras, inventar rumores que afecten la reputación de una o varias personas, burlas sobre la orientación sexual, discapacidades u origen étnico, etc. (cit. en Morales et al., 2014, p. 40).

En relación a esto, un joven expresó lo siguiente:

Para mí el ciberacoso es como molestar a una persona, estar ahí encima de ella, diciéndole cosas, denigrándola, o hasta sin decirle nada lo afecta directamente acosándolo, como hace esa gente que crea perfiles falsos para estar ahí diciéndoles cosas a las personas. (Participante n.º 36, entrevista realizada el 20 de marzo de 2018).

Se puede ver cómo el participante expresa algunas de las características mencionadas anteriormente, asociadas con el hostigamiento como los mensajes ofensivos, el publicar fotografías editadas, con falsos comentarios, los cuales buscan dañar la imagen de la persona frente a su grupo de amigos. En muchas ocasiones estas conductas se normalizan en las interacciones de los adolescentes ignorando su verdadera dimensión y gravedad.

En este sentido, se infiere que el imaginario de los jóvenes respecto a las concepciones que poseen relacionadas con las nociones de acoso escolar y ciberacoso se acerca a lo que plantean Morales et al. (2014), relacionado con las características específicas del ciberacoso.

En segundo lugar, en cuanto a las acciones de burla, divulgadas en los medios electrónicos, Morales et al. (2014) las clasifican dentro de una categoría denominada *denigración*. Todo este tipo de contenidos pueden molestar u hostigar a quienes los reciben, trayendo como consecuencias: odio, rencor, deseos de vengarse, rabia, aislamiento e incluso suicidio. De este modo, la denigración se reconoce como la difusión de rumores y fotografías falsas, acerca de una persona en situaciones comprometedoras con el fin de perjudicar su imagen.

En relación a esta clasificación, se evidencia el siguiente relato:

En el ciberacoso se dan una serie de burlas que se generan hacia una persona por medio de internet y todo puede empezar ya sea por rabia, por broma, por un fotomontaje, entre otros. (Participante n.º 27, técnica interactiva mural de situaciones realizada el 26 de febrero de 2018)

Allí se ve cómo el imaginario de los jóvenes se acerca a los postulados de los autores, al ser una de las clasificaciones que más se evidenció en sus comentarios durante la realización de las técnicas aplicadas para la recolección de información; debido a que todos coinciden en que una de las características del ciberacoso está asociada con la burla, la cual se relaciona con los mensajes despectivos que se realizan hacia la víctima.

Por último, se tiene al *sexting*, el cual consiste en la difusión de imágenes que incluyen contenido sexual explícito. Definido por Morales et al. como:

Utilizar imágenes de actos sexuales privados que fueron grabados, con el consentimiento o no de la víctima, para difundirlas en espacios públicos de la Red. Se da por lo general entre adolescentes que tuvieron una relación amorosa que concluyó en una ruptura. (2014, p. 40)

En el siguiente testimonio se da a conocer un caso relacionado con esta clasificación:

Yo era amiga de una muchacha en otro colegio, ella tenía un novio, y le mandaba fotos desnuda. Un día él las difundió y todos los compañeros del colegio la vieron y empezaron a hacerle comentarios sexuales, ella entró en tanta depresión y desesperación que decidió quitarse la vida. (Participante n.º 11, entrevista realizada el 13 de marzo de 2018)

Cabe resaltar que, según lo observado en las redes sociales, al parecer el *sexting* es un hecho común entre los jóvenes y adolescentes, quienes confían en determinadas personas para revelar fotos de su intimidad, pero que se hacen públicas por chantaje o venganza cuando se deteriora la relación entre ambas partes. Dicha situación en ocasiones genera sentimientos de vergüenza, desesperación y baja autoestima en quien lo sufre. Además, el

desenlace puede ser trágico y lamentable, como en el caso anterior y en el siguiente testimonio.

A una joven que era muy alegre la acosaron sus compañeros por mucho tiempo, haciéndole Photoshop a sus fotos y publicándolas desnuda en las redes sociales, por esto ella cambió radicalmente, no soportó esta situación y se suicidó. (Participante n.º 24, entrevista realizada el 13 de marzo de 2018)

En relación con este tipo de consecuencias existe la sentencia T-478/15 de la Corte Constitucional, en cuanto al caso del joven Sergio David Urrego, quien se suicidó debido al acoso de sus compañeros por sus preferencias sexuales.

De allí surge la necesidad de capacitar en estos temas a los docentes y adultos que instruyen a los jóvenes, con el fin de prepararlos para orientar asertivamente los procesos de socialización en el ámbito virtual y generar actitudes de prevención y protección alrededor de esta problemática.

Finalmente, es importante aclarar que las definiciones y características de estos tipos de ciberacoso, según los diferentes autores, no están manifestadas de forma explícita en los relatos de los participantes; debido a que ellos desde su imaginario y experiencia expresan las características de cada clasificación. Por lo que puede decirse que esta situación no es ajena a la cotidianidad de los participantes quienes socializan en los medios virtuales.

Los jóvenes y su empatía ante situaciones de ciberacoso

En la actualidad las interacciones sociales han superado los espacios físicos, trasladándose en algunas oportunidades hacia lo virtual. Sobre todo en los jóvenes, debido a que tienen fácil acceso a información que llega de muchos rincones del mundo simultáneamente en forma de videos, imágenes, fotos, audios, entre otros formatos a través de la web. Esto produce en los internautas sentimientos de empatía, que pueden ser iguales a los que otros tienen al verlos u oírlos. Asimismo, las relaciones interpersonales y el contacto que se solía tener se ha modificado y genera la necesidad del uso de emoticones, para dar sentimiento al

mensaje frío que se puede transmitir por medio de un ordenador.

Los participantes demostraron sus sentimientos empáticos frente a diferentes videos que le fueron proyectados y dramatizaciones realizadas durante la aplicación de las técnicas de recolección de información sobre las problemáticas del ciberacoso. Estas consistían en que los participantes debían asumir el papel de acosadores, víctimas, espectadores o defensores de los acosados y acosadores.

En este sentido, Hoffman define la empatía como “los procesos psicológicos que hacen que una persona tenga sentimientos más congruentes con la situación de otra persona que con la suya propia” (cit. en Rifkin, 2010, p. 18). Es decir, a pesar de que las situaciones de ciberacoso pueden ser cercanas a la vida de los jóvenes, pueden emerger en ellos sentimientos de empatía hacia los implicados en este.

Sin embargo, algunos de los jóvenes demuestran que les cuesta ser empáticos con el acosador, al considerar que realizan conductas inapropiadas. La gran mayoría ignora el motivo en el que se resguarda el victimario de esta situación para realizar dichas acciones. Esto se evidencia en el siguiente relato:

No soy capaz de ponerme en el lugar del acosador ni del espectador porque no entiendo el motivo que tienen para hacer eso. (Participante n.º 11, entrevista realizada el 13 de marzo de 2018)

De esto se puede inferir que los jóvenes consideran que es una conducta reprochable. Por esta razón, niegan que puedan estar en el lugar del acosador o el espectador al reconocer de forma implícita que actúan de forma inapropiada.

En contraste con este comentario, el participante n.º 29 expresa:

El acosador es feliz al ver que el otro sufre, pero la verdad sería bueno preguntarse por el motivo de su agresión. (Entrevista realizada el 23 de marzo de 2018)

En estos comentarios se evidencian las diferentes posiciones que tienen los participantes acerca del acosador cuando realiza dichas conductas; en algunas ocasiones mostraron su inconformidad

frentes a este tipo de actos. En este punto es importante reflexionar sobre los motivos que tiene el acosador para realizar ciberacoso; los cuales, conforme a lo propuesto por Del Rey *et al.*, pueden ser: “la envidia, el no poseer normas del uso de internet, tener baja tolerancia a la frustración, justificar la violencia, especialmente la indirecta, abuso de poder” (2010, p. 20).

Uno de los jóvenes expresa las posibles causas que motivan un acosador:

Lo hace por diversión, inseguridad, por venganza, porque creció en un lugar lleno de violencia y piensa que así se puede expresar o simplemente para llamar la atención o también ser popular. (Participante n.º 24, entrevista realizada el 20 de marzo de 2018)

Se observa en el relato cómo los jóvenes manifiestan que los motivos por los cuales un acosador realiza estas prácticas están relacionados con los sentimientos del acosador, tales como: rabia, tristeza, soledad, venganza, deseo de llamar la atención u odio. Esto podría demostrar que los participantes al estar directamente implicados en esta problemática como víctimas, victimarios o espectadores la conocen de cerca y reconocen sus características sin estudiarla a profundidad.

De otro lado, al reflexionar desde el punto de vista de la víctima, Latorre y Muñoz mencionan que “las víctimas de estos ataques son crónicamente inquietos, tanto en su propia casa como en el colegio, con una autoestima baja, excluidos por el grupo de pares, de apariencia física débil y temerosos de repeler la ofensa” (2001, p. 11). Al respecto, un participante expresó que la mayoría de veces:

En el ciberacoso se coge al más débil, al que tiene gustos diferentes al otro. (Participante n.º 4, técnica interactiva historias que convocan realizada el 5 de marzo de 2018)

En este relato se evidencia cómo los imaginarios de los participantes coinciden con los autores en las características que busca el victimario para agredir a su víctima, entre ellas: la fragilidad, la incapacidad para defenderse y la debilidad en

el carácter. Por ende, es necesario dárseles a conocer a los jóvenes con el propósito de fortalecer su temperamento para que de este modo sean menos vulnerables frente a situaciones de ciberacoso. Igualmente, durante del desarrollo de la investigación, en la mayoría de los relatos se observó la empatía de los adolescentes con los acosados. El siguiente relato es una prueba de esto:

Las víctimas pueden sentir dolor y preguntarse ¿por qué esto me pasa a mí? ¿Yo qué hice para merecerlo? Más que todos esos pensamientos; también piensan en el suicidio, y casi siempre se lo callan por sentir vergüenza o porque creen es su problema. (Participante n.º 24, entrevista realizada el 20 de marzo de 2018)

En este relato el participante demostró ser capaz de ponerse en el lugar de la víctima, a diferencia de lo que se mencionó anteriormente en relación con el victimario, con quien es más difícil sentir empatía. Al respecto, Rifkin (2010) expresa que la empatía deja de ser un sentimiento particular gracias a las redes sociales y se convierte en un sentimiento global, que en algunas ocasiones propicia la solidaridad entre los seres humanos, incluso con personas desconocidas. Allí se observa un cambio de imaginario en relación con la empatía en la actualidad al dejar de ser individual y convertirse en pública por medio de las redes sociales.

Otro de los papeles desarrollado dentro de las actividades de recolección de información fue el de espectador. En él los jóvenes tomaron una actitud activa o pasiva al momento de ser testigos de una situación de ciberacoso. Con relación a esto, Rifkin (2010) presenta la empatía no solo desde la capacidad de compadecerse con el victimario sino, también, por la capacidad que tienen aquellos que son testigos de tomar parte de esa experiencia dentro de sí mismos de manera indirecta. Es decir, al observar pasivamente estas conductas ellos son partícipe de dicha situación, de tal forma que influye en la conducta del acosador porque uno de sus objetivos es llamar la atención de su círculo social; por consiguiente, esto lo incentiva para que siga realizando acciones de ciberacoso.

En la voz de uno de los jóvenes se evidencia lo anterior:

Me tocó el papel de espectador y me sentí mal por la persona acosada porque sé que no se sentía bien al ver que yo no hacía nada. (Participante n.º 18, técnica interactiva retablo realizada el 12 de marzo de 2018)

Desde otra perspectiva, los participantes que fueron espectadores y a su vez víctimas de ciberacoso refieren ser indiferentes ante estas circunstancias, porque no sintieron apoyo por parte de las personas que estuvieron presentes cuando sufrieron dicha situación. Esto se reafirma en el siguiente comentario:

Como dije no tengo empatía, la verdad no siento que deba hacer algo, si está pasando por un momento así, que esa persona resuelva sola su problema. (Participante n.º 33, entrevista realizada el 20 de marzo de 2018)

Durante la realización de esta entrevista se comprende cómo los espectadores llegan a ser entes pasivos por miedo a involucrarse directamente con esta problemática, bien sea defendiendo a la víctima o por el hecho de interferir en las conductas de agresión. Deciden mejor no actuar cuando son testigos de acoso en el ámbito virtual, debido al temor que genera la transición de espectadores a víctimas.

Por otra parte, los jóvenes consideran que las conductas como grabar un vídeo, difundirlo o avivar los ánimos influyen en la vida del afectado y no lo perciben como algo normal en las interacciones sociales que se dan en la virtualidad; sin embargo, continúan haciendo uso inadecuado de las redes sociales. A pesar de esto se observan algunas situaciones específicas en las cuales los jóvenes no son capaces de sentir empatía por la víctima de ciberacoso, como lo expresó el participante n.º 33.

De esta manera, se observan las conductas empáticas que poseen los jóvenes con los partícipes del ciberacoso, sean estos víctimas, victimarios o espectadores; al coincidir con los sentimientos de tristeza y culpa por estar haciendo las cosas mal, no poder defender a la víctima por medio de mensajes de apoyo a ella y ayudarla a cambiar su situación. A su vez, coinciden en que es una circunstancia común y cercana a ellos.

En síntesis, uno de los aspectos que surge como posible alternativa para prevenir situaciones de acoso o ciberacoso es reflexionar sobre las acciones antes de actuar y ser capaz de pensar cómo se sentiría esa persona al ser víctima de tal agresión y, más aún, cómo se sentiría el acosador, si él fuera el perjudicado por este flagelo.

Autoestima: un sentimiento afectado por el ciberacoso

Esta categoría emerge de forma transversal en la aplicación de las técnicas de recolección de información en los relatos de los jóvenes, por lo que es importante hacer mención de ella. Esta es, según Bermúdez “la representación mental que tiene una persona de sí misma” (2004, p. 19). Dicho de otra forma, es lo que cada uno piensa en relación con su apariencia, el amor y la valoración que se tiene; la baja autoestima es el conjunto de sentimientos negativos del sujeto sobre sí mismo. Esto se relaciona con la clasificación del ciberacoso, denominado denigración, porque las burlas que se realizan a una persona sobre sus publicaciones en las redes sociales pueden llevar a que el sujeto se cree una imagen errónea de sí mismo.

En este punto se ve cómo el ciberacoso trae consecuencias para las víctimas, algunas de ellas mencionadas por Sánchez *et al.* como: “ansiedad, depresión, baja autoestima, estrés, miedo, sentimientos de ira, frustración [...] Para tratar de aliviar estos síntomas, algunas víctimas recurren a conductas inadecuadas como el consumo de alcohol, marihuana o medicamentos no prescritos” (2016, p. 38). Por tanto, aunque el ciberacoso es una problemática que se ve en gran medida en los centros educativos no es un tema ajeno a otros ambientes en los que socializan los jóvenes, como lo son su barrio, la familia, los medios de transporte, etc.

Adicionalmente, los participantes están de acuerdo con Sánchez *et al.* (2016) en que la baja autoestima es una consecuencia del ciberacoso. Esto se puede evidenciar en el siguiente relato:

Hemos visto casos de personas que presentan baja autoestima cuando les hacen ciberacoso y a

causa de esto se pueden suicidar. (Participante n.º 32, entrevista realizada el 20 de marzo de 2018)

De la voz del joven se infiere cómo el ciberacoso perjudica el diario vivir de sus protagonistas, en cuanto a la socialización en su ambiente escolar; en muchas puede desencadenar conductas depresivas, deterioro físico y emocional, aislamiento social e incluso situaciones extremas como el suicidio (Escobar *et al.*, 2016). Respecto a esto, un participante expresó:

El ciberacoso puede causar aislamiento; se van y se apartan de las personas y se vuelven depresivas, pueden llegar a causar el suicidio. (Participante n.º 35, técnica interactiva árbol de problemas realizada el 16 de marzo de 2018)

En el relato se evidencia la percepción de los participantes en relación con el sentir de los involucrados en el ciberacoso; allí se presentaron sentimientos como tristeza, alegría, impresión e indiferencia. Estos, desde la perspectiva de Sandín, están relacionados con: “las emociones que tienen sentido somático e inconsciente y el sentimiento tiene sentido psíquico consciente” (1967, p. 45). Es decir, el primero (emociones) es algo que se expresa corporalmente ante determinada experiencia de forma impulsiva sin pasar por la razón; el segundo (sentimientos) también se manifiesta desde la corporeidad, pero implica pensar sobre lo que se está sintiendo, por lo que se prolonga en el tiempo al pasar por la razón, facilitando la reflexión de lo que se está haciendo.

Este tipo de emociones deben ser canalizadas con el fin de no generar un daño irremediable tanto para la víctima como para el acosador. En este sentido, Goleman (1996) insiste en la necesidad de reconocer nuestras propias emociones y saber cómo reaccionar respecto a ellas para no actuar equivocadamente o quedarse permanentemente en dicha emoción. Por esta razón deben ser gestionadas de la mejor manera para cumplir con su verdadero propósito y no estancarse en una situación que puede perjudicar tanto a nivel personal como interpersonal e incluso facilitar conductas de ciberacoso o agresión.

En definitiva, los sentimientos juegan un papel importante en cuanto a la supervivencia y el bienestar de las personas. Por esto, la educación emocional debe tomar relevancia al interior de la escuela, con el fin de servir como factor de protección frente a situaciones de ciberacoso.

Conclusiones

El ciberacoso es definido como una agresión que se hace por medio de TIC (Del Rey *et al.*, 2010). Al respecto, los participantes durante la aplicación de los instrumentos demostraron estar de acuerdo con estos autores y tener un conocimiento acerca de la situación objeto de estudio, sus características y las consecuencias que trae consigo la réplica de dichas conductas. Además, tienen claridad a la hora de reconocer las diferencias entre el acoso escolar y el ciberacoso, al identificar claramente los espacios donde se desarrollan ambas problemáticas.

Acorde con lo dicho, en la actualidad el uso de internet como medio de comunicación y diversión es muy común en los adolescentes y genera nuevos ambientes de socialización acompañados de nuevas problemáticas. En este sentido, es necesario categorizar el ciberacoso porque no todas las conductas refieren a los mismos patrones de agresión, según lo explican Del Rey *et al.* (2010). En los relatos de los participantes se evidenciaron los tipos de ciberacoso relacionados con: la denigración, el hostigamiento y el *sexting*. Allí se confirma que la web es un espacio en el cual se llevan a cabo conductas agresivas. Tal como lo plantea Del Rey *et al.* (2010), la violencia rompe la barrera de lo físico trasladándose a lo virtual, por lo tanto, es más difícil detener las agresiones debido a que llegan a muchas personas de forma simultánea y ocasiona un daño irreversible.

De otro lado, Rifkin (2010) considera que la empatía se convierte en un sentimiento global gracias al uso de las redes sociales ya que, a través de ellas, muchas personas pueden presenciar situaciones que viven otros individuos en diferentes partes del mundo. Tales hechos generan múltiples reacciones entre los espectadores: una de ellas es la empatía, que permite ponerse en el lugar del otro. En los relatos

de los jóvenes se logró evidenciar cómo ellos llegaron a reflexionar sobre el ciberacoso de manera profunda y comprendieron que este se encuentra relacionado con los sentimientos de empatía y autoestima que les permite prevenir este tipo de conductas tanto en el contexto escolar como en la web.

A su vez, se pudo observar que el empatizar con el otro es una posible alternativa para prevenir situaciones de acoso o ciberacoso; es decir, ponerse en el lugar del otro evitaría el desarrollo de estas conductas poco empáticas. De esta forma, si se tiene en cuenta que la empatía hace parte del conjunto de habilidades que se desarrolla dentro de la inteligencia emocional, se recomienda a las instituciones educativas dedicar espacios para el desarrollo de estas para contribuir a la reducción de dicha problemática.

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta que motivó la presente investigación, se halló que los imaginarios de los jóvenes no están alejados de lo planteado por los autores que han estudiado el tema. Solo se encontró un punto de discusión en cuanto a la frecuencia de las acciones, pues los participantes refieren que una acción mal intencionada es suficiente para dejar una huella imborrable en la vida de la víctima, mientras que los autores consideran que debe ser sistemática. Es decir, una sola conducta de agresión por redes sociales (para los chicos) ya es una acción de ciberacoso, mientras que los autores refieren que estos comportamientos deben ser repetitivos.

Por todo lo dicho en este apartado, sería importante replicar este tipo de estudios sobre el ciberacoso en la era digital, pues se determinó que los jóvenes utilizan los artefactos tecnológicos para difundir sus vivencias cotidianas; siendo los eventos negativos, casi siempre, los más visibles. Además, en el rastreo de antecedentes, se detectó la falta de investigaciones de corte cualitativo, necesarias para tener en cuenta la opinión de los jóvenes, quienes, por ser protagonistas de dicha problemática, conocen directamente el tema central de esta investigación, como se pudo evidenciar en el desarrollo de las técnicas de recolección de información. También se observó que están dispuestos a aportar desde su experiencia para la solución de la misma.

Referencias

- Álvarez, J. (2015). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.
- Bermúdez, M. (2004). *Déficit de autoestima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Pirámide.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a7.pdf>
- Castorina, A. (2003). *Representaciones sociales: problemas reales y conocimientos infantiles*. Gedisa.
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2015). Sentencia T-478. http://legal.legis.com.co/document?obra=jurcol&document=jurcol_b7cf8e-0f394542cab76d4fe49a79cc1d
- Del Rey, R., Flores, J., Guarmendia, M., Martínez, G., Ortega R. y Tejerina, O. (2010). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/05f44cc5-d0e9-4ab4-a259-7aa0dc03d524>
- Escobar, J., Montoya, L., Restrepo, D. y Mejía, D. (2016). Ciberacoso y comportamiento suicida. ¿Cuál es la conexión? A propósito de un caso. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(4), 247-25. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0034745016300798>
- Fundación Santillana para Iberoamérica (2012). *Agresión escolar: prueba superada*. http://www.premio-santillana.com.co/pdf/PREMIO_2012.pdf
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014). *Prevención del acoso escolar bullying y ciberbullying*. <https://www.iidh.ed.cr/iidh/media/1573/bullying-2014.pdf>
- Kowalski, R. y Limber, S. (2013). Physical and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 13, 13-20.
- Latorre, A. y Muñoz, E. (2001). *Educación para la tolerancia programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Desclee de Brouwer.
- Luengo, J. (2011). *Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en caso de ciberacoso*. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013909.pdf>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Morales, T., Serrano, M., Miranda, D. y Santos, A. (2014). *Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/21576/L_515_0.pdf
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54. <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Informe sobre la situación mundial de la prevención mundial de la violencia 2014*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/informe_sobre_la_situacion_mundial_de_la_prevenccion_de_la_violencia.pdf
- Pinto, J. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Sal Terrae.
- Quiroz, A., Velásquez, A. García, B. y González, S. (s. f.). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa* (pp. 9-114).
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Paidós.
- Sanabria, J. (2014). *Representaciones sociales del bullying en estudiantes de grados sextos y séptimos de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento* (trabajo de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia. <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/2705/1/1069734785.pdf>
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F. Benavent, R. y Valderrama, J. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/292.pdf>
- Sandín, C. (1967). *Pedagogía de las emociones*. Marfil.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Paidós.





Construcción del número desde el constructivismo radical y la teoría de Steffe: el caso de Ana*

The construction of number since radical constructivism and Steffe's theory. The case of Ana

Brigitte Johana Sánchez Robayo¹ 

Para citar este artículo: Sánchez, B. J. (2020). Construcción del número desde el constructivismo radical y la teoría de Steffe. *Infancias Imágenes*, 19(1), 33-45

Recepción: 2019-03-14

Aprobación: 2019-12-16

Resumen

Tomando la teoría más representativa del constructivismo radical en educación matemática se realizó un estudio de caso en el que se dirigieron y analizaron tres entrevistas semiestructuradas a Ana, una niña de ocho años, para identificar su pensamiento matemático respecto al número. Mediante los esquemas y operaciones mentales de Steffe se identificó el progreso del pensamiento de la niña, caracterizado a través de sus técnicas para procesar el conteo. El estudio permitió ubicarla en la secuencia numérica tácitamente articulada (SNT) de Steffe. Algunos resultados presentados a partir del análisis de las transcripciones de las entrevistas son: la niña comprende los números como unidades compuestas abstractas, puede coordinar al menos dos niveles de unidades y, puede contar de a dos y de a tres entendiendo tales números como unidades compuestas abstractas; por lo que se concluye su nivel de SNT.

Palabras clave: numeración, procesos de aprendizaje, teoría educacional, cognición, coordinación de unidades, modelo.

Abstract

This study is based on the most representative radical constructivism theory in Mathematics Education. This is a case study, in which three semi-structured interviews were conducted, recorded and analyzed. The interviewee was Ana, an eight years old girl. The goal of the interviews was to identify Ana's mathematical thinking respect to the number. The framework is the mental schemes and operations proposed by Steffe. The progress of the girl's mathematical thinking was characterized through the analyses of her techniques for counting acts. This study allowed to ubicate her in Steffe's TNS (Tacitly-nested Number Sequence). Some findings from the analysis of the interviews' transcripts are: the girl understands the numbers as abstract composite units and she can coordinate at least, two levels of units. She also counts by twos and by threes using those numbers repetitively as composite abstract units. Thus, she is in the stage of TNS.

Keywords: numeracy, learning processes, educational theory, cognition, units coordination, model.

33

* La investigación se llamó "Pensamiento matemático desde las secuencias numéricas de Steffe". Inició en agosto de 2017 y concluyó en febrero de 2018. Soportada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia) y la Universidad Virginia Tech (Virginia, Estados Unidos).

1 Profesora de la Facultad de Ciencias y Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante Doctoral de Virginia Polytechnic and State University en Virginia (EE. UU.). Correo electrónico: bj Sanchezr@udistrital.edu.co.

Introducción

Desde el constructivismo el conocimiento depende de la forma en que se entienden los fenómenos y sus relaciones. Este es subjetivo, temporal, progresivo y mediado social y culturalmente; también es activo y puede ser producido, demostrado y exhibido por quien aprende (Brooks y Brooks, 1999). Siguiendo a Doolittle y Hicks (2003), existe una creación activa de conocimiento de acuerdo a la modificación de pensamientos e ideas como resultado de experiencias presentes en contextos socioculturales.

Desde el constructivismo radical la formación del conocimiento depende de la organización propia de las interpretaciones dadas a experiencias internas y externas; su función consiste en la adaptación cognitiva y personal al entorno. En este sentido, construir conocimiento significa modificar esquemas previos de acuerdo a las experiencias y representaciones diarias de la realidad, que existe pero no es conocible por el sujeto (von Glasersfeld, 1984). El sujeto, entonces, hace coincidir sus representaciones internas con la realidad; valorando aquellos elementos útiles en el entorno en que se encuentra. En palabras de von Glasersfeld (1984) “desde un punto de vista pragmático, consideramos ideas, teorías y ‘leyes de la naturaleza’ como estructuras que están constantemente expuestas a nuestro mundo experiencial (del que las derivamos), y las conservamos o no” (p. 24).

Según este autor, el conocimiento no se refleja como una realidad objetiva, sino como un ordenamiento y la organización de un mundo constituido por la propia experiencia. La realidad es objetiva e interpretable por los sujetos que construyen su conocimiento, a partir de sus vivencias y un propósito consciente de construirlo. En este sentido, el conocimiento es subjetivo, “internamente coherente y externamente viable” (von Glasersfeld, 2001, p. 39), pues permite organizar las experiencias personales obtenidas, “desde el lugar biológico y social en el que se encuentra el sujeto en un momento determinado” (Hernández, 2008, p. 70).

Como premisas del constructivismo radical se encuentran: el propósito del conocimiento es crear y organizar la propia realidad experimental más

que descubrir una ontológica (Ulrich *et al.*, 2014) y el conocimiento no es una acumulación pasiva, es un producto de la actividad del sujeto quien activamente interactúa en los procesos de percibir y autoorganizar sus esquemas.

Esta forma de entender la producción de conocimiento provee un camino hacia la comprensión del desarrollo del pensamiento, así como del papel de profesores y estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Los profesores se comportan de manera interactiva (Moore *et al.*, 2015) y promueven conocimiento como orientadores más que como proveedores de información. Los estudiantes cambian sus esquemas como principales responsables de su aprendizaje “construyendo nuevo conocimiento a través de las adaptaciones al conocimiento previo” (Ulrich *et al.*, 2014, p. 328).

De esta forma, el conocimiento no es transmisible; es una construcción individual, producto de la adaptación interna que el sujeto realiza de la realidad que experimenta por medio de los sentidos. Así, se vuelve oscuro el camino del investigador que pretende identificar formas de construcción de conocimiento y procesos de aprendizaje, pues constituyen procesos individuales y cognitivos.

En educación matemática, investigadores como Ernst von Glasersfeld, Leslie Steffe, Paul Cobb, Patrick Thompson y Catherine Ulrich (Steffe y Cobb, 1988b, 1988a; Steffe y Thompson, 2000; Ulrich, 2016; von Glasersfeld, 1981) han dedicado parte de sus estudios a la identificación del proceso de construcción del conocimiento matemático asumiendo el constructivismo radical como principio epistemológico. Como algunos de sus productos se dispone de la teoría de Steffe sobre la construcción del número (Steffe y Cobb, 1988a) así como el desarrollo del pensamiento multiplicativo (Steffe y Olive, 2009). Estos investigadores hacen uso de los modelos de segundo orden como herramienta principal para construir tales teorías bajo la premisa de que el conocimiento es construcción individual.

Según Ulrich *et al.* (2014), el modelo de primer orden es aquel que resulta de la organización, comprensión y control que el sujeto hace de la propia experiencia. Para el caso del aprendizaje de las matemáticas el modelo de primer orden consiste en las operaciones y conceptos matemáticos que la

persona ha construido a partir de las adaptaciones logradas. Aunque no es posible tener acceso directo al pensamiento de los estudiantes, es posible construir modelos sobre sus formas de pensamiento y los cambios en ellas. Los modelos de segundo orden emergen como resultado de analizar retrospectivamente los desarrollos y procesos logrados por otro sujeto, “son modelos de las formas de operar matemáticamente de otros, que consideramos distintas a las propias” (Ulrich *et al.*, 2014, p. 330).

De acuerdo con el constructivismo radical, cada sujeto tiene un conocimiento diferente y, en consecuencia, los modelos de segundo orden serían todos diferentes. Sin embargo, “investigadores han encontrado importantes similitudes entre los modelos de segundo orden, especialmente entre estudiantes que se encuentran en un mismo nivel de razonamiento” (Ulrich *et al.*, 2014, p. 332). Para clarificar el término *nivel de razonamiento*, Ulrich *et al.* (2014) explican que los investigadores desarrollan constructos analíticos que permiten ubicar a los estudiantes en diferentes niveles. Por ejemplo, propiedades que Piaget e Inhelder denominaron como topológicas (Camargo, 2011) fueron usadas para diferenciar diferentes niveles de razonamiento en la identificación del espacio. La continuidad como constructo fue usada para identificar diferentes niveles en que los niños establecen la longitud de objetos por medio de comparaciones (Piaget *et al.*, 1960). En un primer nivel el niño concibe que dos objetos tienen la misma longitud, enfocándose en los puntos extremos: si coinciden, entonces tienen la misma longitud, independiente de si el objeto es recto. En otro nivel, el niño identifica que los objetos tienen distinta longitud una vez extiende el objeto curvo. En el último nivel, el niño identifica cuál de los objetos tiene mayor longitud sin extender el objeto curvo y ya no se fija en los puntos extremos para realizar la comparación.

Este artículo presenta un estudio realizado en el que se utilizó la teoría representativa del constructivismo radical en educación matemática y la teoría de *secuencias numéricas* de Steffe, construida en colaboración con Paul Cobb y Ernst von Glasersfeld. Se presentarán algunos elementos iniciales de la teoría, así como la descripción de las secuencias numéricas. Posteriormente, se encuentra el análisis realizado a

una niña de ocho años, esto con la intención de usar los modelos de segundo orden para identificar su razonamiento en matemáticas. Finalmente, se concluye con la identificación del nivel de razonamiento de la niña, así como una reflexión acerca de las bondades y dificultades del modelo teórico asumido.

ESQUEMAS Y SECUENCIAS NUMÉRICAS EN LA TEORÍA DE STEFFE

De acuerdo con Steffe (1991, 1992, 1994), los niños construyen pensamiento matemático basados en la adaptación de sus esquemas previos. Piaget (citado en Steffe, 1994) define un esquema como “toda acción que es repetible o generalizable a través de la aplicación de nuevos objetos” (p. 17) mientras que para Vergnaud el término es “una organización invariante de acciones para cierto tipo de situaciones” (1994, p. 65). Dado que Vergnaud también considera las representaciones y los símbolos, añade invariantes operacionales desde los esquemas, como el núcleo de las representaciones. Adicionalmente, Norton y Wilkins (2012) establecen que un esquema es una estructura que constituye aquellos modelos por los cuales los estudiantes operan. De esta manera, un esquema determina una organización y puede variar dependiendo de la inclusión permanente de elementos nuevos.

Según Olive (2001), un esquema está compuesto por: un modelo de reconocimiento que le permite al niño identificar situaciones relevantes para tal esquema, acciones relacionadas con tales situaciones y los productos de tales acciones. De manera similar, Hackenberg y Tillema (2009) establecen que un esquema tiene tres partes “un mecanismo de asimilación, una actividad, y un resultado” (p. 2). En el proceso de construcción de conocimiento el sujeto asimila los objetos, sus experiencias y sus estructuras acomodando tales estructuras a las cosas que sean nuevas para él (Piaget, 1965).

En este marco dos procesos son importantes: la asimilación y la acomodación. El niño asimila una situación cuando reconoce que ella enmarca cierto tipo de actividad; ante tal reconocimiento, el niño se involucra en la actividad y produce un resultado que se encuentra en armonía con sus expectativas. Si el resultado no es el esperado, la asimilación no

es posible y se genera un desequilibrio que genera la acomodación; en ella, el niño modifica sus esquemas a aquello nuevo que está reconociendo. Según Norton y Wilkins (2012), el mecanismo de asimilación activa el esquema en el que la situación fue asimilada; la actividad es “un conjunto ordenado de operaciones activadas” (p. 560), y el resultado es aquel esperado desde la forma de operar. En este marco los términos operaciones y estructuras incluidos por Piaget, hacen referencia a acciones interiorizadas (Norton y Wilkins, 2012) y sistemas coordinados de operaciones, respectivamente; además, la interiorización y la coordinación permiten la ampliación de la “esfera de la acción más allá del contexto en el cual fue abstraída” (p. 558).

El conteo y la fase prenumérica

36

Según Steffe (1991), el razonamiento cuantitativo inicia con la conceptualización de pulsos atencionales que constituyen elementos mediante los cuales el niño inicia su percepción acerca de *algo* que existe y observa. Son pulsos que llaman la atención del niño, ellos le dicen que allí hay *algo* que para tal momento no reconoce como unidad. La construcción de la unidad es una construcción mental necesaria para poder contar (Serrano y Denia, 1994) y de la que pueden emerger diferentes representaciones. El niño tiene un protoconcepto desarrollado desde el material sensorial y los pulsos centrados y no centrados (Steffe, 1991); la comparación entre tal protoconcepto y el ítem que experimenta es nombrado un acto de categorización —un ejemplo de categorización es el reconocimiento—. Siguiendo a Steffe (1991), a través de la categorización el niño puede crear un modelo que es un ítem unitario estructurado que al ser usado repetidamente forma una pluralidad; la conciencia de tal pluralidad se constituye en protonumeración. El niño ha interiorizado el modelo y se aleja de la pluralidad cuando recrea el ítem perceptual sin algún tipo de experiencia sensorial, entonces puede afirmarse que representa el material grabado porque ha usado su modelo más de una vez. Tal representación le permite crear una pluralidad figurativa y al comparar dos de ellas se activa de manera natural la actividad de contar.

Cuando un patrón perceptual ha sido internalizado, este se convierte en un patrón figural (Steffe, 1991). Al momento de unificar los elementos de un patrón figural tal operación produce patrones numéricos que anteceden a las secuencias numéricas en las que se tiene conciencia de la numerosidad. El reconocimiento de una numerosidad determinada es el primer paso hacia la interiorización de un esquema de conteo, necesario en los esquemas cuantitativos (Steffe, 1988). Así, el niño ha construido unidades perceptuales cuando necesita de elementos físicos para contar, mientras que las unidades figurales son representadas mentalmente, a pesar de requerir una asociación a un elemento perceptual (Ulrich, 2015).

Las operaciones y estructuras mencionadas corresponden a la fase prenumérica que se encuentra asociada con el período motor establecido por Steffe y Cobb (1988b). El niño puede usar patrones espaciales en sus actos de conteo aunque en el nivel perceptual requiere material físico (Thomas y Tabor, 2012) o alguna representación que le permita crear un material imaginario basado en las experiencias sensoriales, para el caso del nivel figural de conteo (Thomas y Tabor, 2012). El período verbal (Steffe y Cobb, 1988b) surge a través de la vocalización de algunas palabras numéricas (uno, tres, etc.). En este punto el niño aún no ha interiorizado el número cardinal de una colección y debe contar todos los ítems —incluso aquellos ya contados— al añadir otros a cierta colección.

Los tipos de unidades en la fase prenumérica son perceptuales y figurales (Ulrich, 2015). Los primeros corresponden al componente físico que el niño cuenta como “un suceso global que incluye señales visuales o auditivas, un acto motor como coger o señalar, la producción de palabras-número y el patrón de atención que estructura las señales perceptuales sensoriales en una ‘cosa’” (Coello, 1991, p. 94). Las unidades figurales son representaciones que el niño usa para contar, reemplazando los ítems perceptuales.

Secuencias numéricas

Para Ulrich (2015) las secuencias numéricas son niveles de coordinación de unidades que representan

puntos de giro importantes en la actividad numérica. El desarrollo de una secuencia numérica más sofisticada se encuentra asociado a la reorganización de la secuencia anterior; es decir, la acomodación que el niño hace de sus esquemas mentales (Steffe, 1992). Ulrich (2015 y 2016) y Olive (2001) describen las secuencias numéricas de Steffe de acuerdo con los esquemas aritméticos y de conteo así como los tipos de unidades que se identifican en cada secuencia. Los esquemas de conteo y los tipos de unidades constituyen los constructos analíticos mediante los cuales Steffe ubica los niños en diferentes niveles de razonamiento.

Secuencia numérica inicial (Initial Number Sequence) - SIN

La necesidad de contar todos los objetos en una colección conduce a la generación del primer esquema numérico de conteo (Olive, 2001). En este nivel el niño puede segmentar sus patrones (Steffe, 1988) y es consciente de unidades individuales, por lo que puede fragmentar colecciones de ítems unitarios. El número es visto como una composición numérica porque reconoce una secuencia de unidades abstractas y las cuenta, pero no reconoce el número como totalidad; pues, aunque es consciente de una secuencia limitada experiencial o atencionalmente, no la ha unificado concentrándola en la totalidad. El razonamiento aditivo se fortalece porque el niño puede descomponer los sumandos (viéndolos como unidades abstractas) en dos partes (Steffe y Cobb, 1988a). Adicionalmente, el niño tiene la posibilidad de contar de a dos aunque no reconoce dos como un ítem contable (Olive, 2001). Ulrich (2015) establece que el tipo de unidades en este nivel son las unidades aritméticas, un tipo de unidad que “resulta de la abstracción reflexiva de los estudiantes de su actividad de contar” (p. 4).

Secuencia numérica tácitamente articulada (Tacitly-nested Number Sequence) - SNT

La necesidad de hacer un seguimiento al conteo desde una cantidad diferente de uno, obliga al estudiante a reprocesar los ítems de unidades abstractas de su secuencia inicial numérica a ítems contables

(Olive, 2001). Siguiendo a Ulrich (2015), “los estudiantes son tácitamente conscientes de la presencia de una secuencia numérica en otra” (p. 5). El niño construye unidades de composiciones abstractas (*abstract composite units*) porque la unidad es reconocida en conjunto. El acto de contar cumple entonces dos funciones: el de operar y el doble conteo (Steffe, 1992). El doble conteo emerge naturalmente en el niño como una práctica de asignar doble numeración a otros números cuando debe contar desde un número diferente a uno; por ejemplo, si debe contar tres a partir de ocho, entonces el niño verbalizará: ocho, nueve es uno, diez es dos, y 11 es tres, “once”. El niño cuenta de a dos reconociendo al dos como una composición que puede ser usada para segmentar una secuencia. El tipo de unidad es la unidad compuesta (*composite unit*) porque el niño entiende, por ejemplo, el seis, como seis unidades de uno.

En este nivel el niño puede coordinar dos niveles de unidad: unidad compuesta e ítems unitarios. Norton y Boyce (2015) definen el término coordinación de unidades (*units coordinating*) como la actividad de incrustar una unidad compuesta en los elementos de una segunda unidad compuesta: “cuando la actividad mental es interiorizada, las acciones se organizan como operaciones dentro de unidades coordinando estructuras” (p. 212). Gracias a la construcción de unidades compuestas un número como el dos se vuelve un ítem contable cuando el niño cuenta de a dos (2, 4, 6, 8, ...). En particular, la idea de agrupamiento empieza a aparecer porque el niño comprende que, por ejemplo: 1, 2, 3, 4 constituye la unidad compuesta de cuatro al igual que 85, 86, 87, 88.

Según Steffe (1992), la anterior comprensión es un primer paso para establecer unidades iterativas (*iterating units*). Al respecto, “las unidades compuestas son la base para construir razonamiento multiplicativo” (Norton y Boyce, 2015, p. 213).

Secuencia numérica explícitamente articulada (Explicitly Nested Number Sequence) - SNE

El niño puede interiorizar la SNT cuando se vuelve consciente de que los ítems de unidades abstractas son unidades iterables de uno; así, emerge la SNE.

De esta forma, puede iterar unidades compuestas y entiende relaciones parte-todo, comprendiendo que un número menor es parte de un número entero mayor. Como Ulrich (2016) señala, un niño SNT puede encontrar ocho contando desde siete hasta 15, mientras que un niño SNE también puede pensar en ocho como un subconjunto de 15 y comprender que el residuo de 15 representa cuánto más grande es este que siete; así, el niño comprende que siete es parte del número entero 15. La relación de inclusión entre números es simbolizada (Steffe, 1994), lo que implica la comprensión de que un número como ocho representa una unidad compuesta que contiene 1 hasta 5, así como una unidad de 1 que puede ser iterada 5 veces. El niño también comprende que “uno está incluido en dos, dos en tres, tres en cuatro, y así sucesivamente” (Steffe, 1994, p. 28). De acuerdo con Ulrich (2016), el tipo de unidad es unidad iterable de uno y el niño puede coordinar tres niveles de unidades, por lo que “está incrustando unidades de uno [...] en unidades compuestas (segundo nivel), que se convierten en incrustaciones de unidades de unidades de unidades (tercer nivel)” (p. 3).

En este nivel las operaciones reversibles aparecen porque el niño comprende, por ejemplo, 6 como $1+1+1+1+1+1$ (unidades iterables de uno) así como un seis. De igual forma, el niño entiende la suma y la resta como operaciones inversas y utiliza estrategias coordinando las operaciones con símbolos aritméticos (Steffe y Cobb, 1988a).

Secuencia numérica generalizada (Generalized Number Sequence) - SNG

En este nivel las unidades compuestas son iterables, “esta iterabilidad permite una descomposición y recomposición más fluida de unidades compuestas” (Ulrich, 2016, p. 37). El niño puede operar con una composición de unidades compuestas, lo que significa que ha interiorizado la coordinación de tres niveles de unidades y el tipo de unidades son compuestas iterables (Ulrich, 2016). El desarrollo de estructuras multiplicativas alcanza la construcción de conceptos complejos como el mínimo común múltiplo de 2 números (Olive, 2001).

Metodología

Se realizó un estudio de caso (Yin, 2003) en el que se diseñaron y aplicaron tres entrevistas semiestructuradas con una semana de tiempo entre cada aplicación. El estudio se realizó a una niña de ocho años, Ana, quien se encuentra en tercero de primaria. Desde hace dos años Ana vive en Virginia (EE. UU.), entiende y habla tanto español como inglés de manera fluida. Sus estudios en EE. UU. iniciaron en primero de primaria; expresa que disfruta las clases de matemáticas en el colegio y se describe así misma como buena en el área, pues usualmente completa los módulos más rápido que sus compañeros.

El propósito de las entrevistas era identificar la secuencia numérica en la que se encontraba Ana a través del análisis de sus actos de conteo. Debido a su grado escolar, la hipótesis era que Ana se encontraba en alguno de los niveles SNT o SNE.

La primera entrevista tuvo el propósito de confirmar si Ana había superado el nivel SIN; tenía 4 actividades diferentes de un total de 15 minutos para resolverse. La segunda entrevista fue diseñada para identificar los actos de conteo de Ana, así como su razonamiento aditivo; tenía 4 actividades que tomaban en promedio 20 minutos. En la tercera entrevista se revisaron actividades de suma y resta; eran 6 actividades con 18 minutos para resolverse en total.

Todas las entrevistas tuvieron un protocolo que iniciaba con la introducción en la que se explicaba el propósito general de la entrevista y se señalaba que no importaba si las respuestas eran correctas o incorrectas, pues el interés se enfocaba en la forma en que ella resolvía las situaciones. También se le solicitaba que mencionara todo aquello que pensara mientras resolvía las diferentes actividades. En el siguiente ejemplo se explica la notación usada para las transcripciones que se presentan en este documento.

Tabla 1. Notación de transcripciones

I2 [12:34 – 13:13] donde: I2 refiere a la segunda entrevista. De esta forma, I3 o I1 significa la tercer o primera entrevista respectivamente. [] el tiempo de la transcripción se indica usando paréntesis angulares.
--

Fuente: elaboración propia de la autora.

Para analizar la información se realizó un primer audio de cada entrevista, en el cual se registraron los segmentos que proporcionaban información respecto a los procesos de conteo de Ana; es decir, que se descartaron aquellos momentos en los que Ana se distraía o había alguna interrupción. Posteriormente, se transcribieron los segmentos registrados. La transcripción se realizó mediante la visualización y escucha en repetidas veces de las audio-grabaciones de las entrevistas. De esta forma, quedaban plasmado en texto las expresiones verbales y corporales que permitían identificar el modelo de pensamiento de Ana. Se realizó una codificación abierta (Saldaña, 2013) de cada transcripción, señalando aquellas partes que mostraban cierto indicador del modelo de pensamiento de Ana.

Resultados

Ana puede contar objetos ocultos, así como contar de a dos. Sin embargo, su conteo pareciese figurativo porque usa sus dedos levantándolos cerca de los objetos cuando debe contar objetos ocultos en un patrón lineal. Este planteamiento puede ser deducido de la siguiente tarea (inspirada en Thomas y Tabor, 2012, p. 181) en la que se le pidió adivinar cuántos puntos estaban ocultos en el siguiente arreglo ubicado en una mesa:

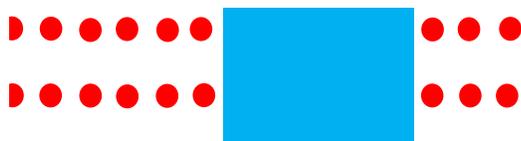


Figura 1. Primera actividad.

Fuente: elaboración propia de la autora.

12 [00:48-3:47]

A: (señalando al mismo tiempo el primer grupo de puntos visibles con 2 dedos) 2, 4, 6, 8, 13. (Comienza de nuevo indicando las columnas visibles de puntos con un dedo) 2, 4, 6, 8, 12 (continúa contando al mismo tiempo que señala el recubrimiento) 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23. (Mueve su cabeza de izquierda a derecha) no, no, no, (cierra la mano derecha y toca su frente. Empieza de nuevo señalando las columnas

visibles de puntos con un dedo, verbaliza más rápido que antes) 2, 4. (Empieza de nuevo y ríe, señalando las columnas visibles de puntos con un dedo verbalizando más rápido) 2, 4, 6, 8, 10. (Empieza de nuevo señalando los puntos visibles) 1, 2, 4, 6, 8, (señalando algunos puntos visibles. Indica los mismos puntos verbalizando) 20, 21 (al tiempo señala el cubrimiento), 12, 14, 16, 18 y allí es 20, 22, 24. ¿24?

E: ¿24 están cubiertos? (moviendo la mano derecha en forma circular).

A: Sí.

E: ¿Sí?

A: Si. De hecho, no, no en realidad 24. (Indicando el recubrimiento con 2 dedos y tocándolo 6 veces) si, no realmente, pero creo 14 o 18.

E: ok, ¿por qué crees eso? 14 o 18.

A: Porque todos estos están en filas de 2 (señalando los puntos visibles al mismo tiempo) entonces si cuentas de a 2 te voy a dar no una respuesta exacta porque algunas veces puedes contar como (señalando al tiempo los puntos visibles con 2 dedos) 2, 4, 6, 8, 12 en lugar de 10 como que lo hace un poco difícil, pero es lo que creo.

E: Esta bien. ¿Cuántos tienes allí? (Indica el grupo de puntos visible que se encuentra a la izquierda del recubrimiento).

A: (al tiempo señala el primer grupo de puntos visibles con 2 dedos) 2, 4, 6, 8, 10, 12. ¿12?

E: ¿12? ¿Y allí? En esta parte (señala con la mano el grupo de puntos visible a la derecha del cubrimiento).

A: (señala al tiempo el segundo grupo de puntos visibles con un dedo) 2, 4, 6, 8, 8.

E: 8 ok. Entonces, ¿cuántos están cubiertos? Aquí y aquí (señala el primer y segundo grupo de puntos visibles).

A: (señala al tiempo el primer grupo de puntos visibles con 2 dedos) 2, 4, 6, 8, 10, 12. 12, (mira el segundo grupo indicándolo con su mano derecha y mirando en una dirección diferente mientras mueve su mano) ¿20? 1, 2, 3, 4 (verbaliza estos números rápidamente y mueve su mano). ¡Sí! 20.

No está claro por qué Ana contó los puntos visibles muchas veces para encontrar cuantos estaban cubiertos. En este proceso de contar el mismo grupo de puntos siempre empezó contando desde el

comienzo y perdía el cardinal. También se puede inferir que ella monitoreaba su actividad de conteo porque se dio cuenta de que había 24 puntos entre los combinados y visibles. En este episodio sus unidades parecen ser composiciones numéricas porque entiende que la cantidad de puntos que encontró es el resultado de la secuencia que usó contándolos. Así, Ana reconoce la numerosidad del grupo de puntos (Steffe, 1991). Sin embargo, ella no considera el número que ha encontrado previamente al intentar encontrar el total de puntos descubiertos, pues cuenta desde el inicio como si fuese la primera vez.

Los actos de conteo de Ana se clarifican en la siguiente actividad, en la que se le preguntó cuántas flores había en un arreglo rectangular de 28 flores (7 por fila y 4 por columna).

I3 [00:48-2:01]

A: (señala el arreglo moviendo la mano de izquierda a derecha sobre las primeras 2 filas y señalando otras 2 filas con un dedo de izquierda a derecha) ¿28?

E: ¿Cómo lo sabes?

A: Porque contando de a 2 primero 2 filas (indica las primeras 2 filas) y entonces, entonces yo cuento estos de a 2, entonces técnicamente como (señala cada 2 elementos en las primeras 2 filas) cuando tengo esta (indica la última flor de la segunda fila) yo solo empiezo con la segunda línea (señala las 2 últimas filas).

E: ok, ¿entonces contaste de a 2 aquí? Entonces tú dices 2, 4, ¿sí? (señalando las primeras 2 flores en la primera columna y las siguientes 2 flores en la segunda columna).

A: Sí.

E: ¿Y ahora? (quita la última fila de flores) ¿Cuántas flores hay?

A: (señala las primeras 4 columnas) 3, 6, 9, 12, 15, 18 (pone arriba su mano abierta) No sé cuándo miro una (toca las primeras 2 flores de la última columna) 19, 20, 21.

E: ¿Cómo lo sabes?

A: Conté de a 3 pero tengo problemas con estas (señala la última fila) yo solo cuento para estas últimas.

Ana pudo contar de a tres, lo que significa que 3 es una unidad compuesta abstracta. De forma

similar 2 es una unidad compuesta abstracta para ella porque contó de a dos en la actividad de la primera transcripción. Así, pudo contar de a tres y por uno a la vez. Cuando contó de a 3 hasta 18 y continuó 19, 20 y 21, ella comprendía que 18 era la numerosidad de una parte del arreglo. Adicionalmente, mostró actividad de conteo reflexiva al contar por uno como una estrategia cuando se les estaba dificultando contar más de 18. No obstante, Ana no usó estructuras multiplicativas para encontrar la cantidad de puntos o de flores más rápido.

Cuando Ana se enfrentaba a un problema aditivo usualmente aplicaba el algoritmo usual para resolverlo como se muestra en la siguiente actividad (inspirada en Steffe, 1991):

I1 [1:58- 2:51]

E: Tengo 33 cubos en este frasco y ahora voy a adicionar 7 cubos (muestra el frasco y tira los 7 cubos en él). ¿Puedes decirme cuántos cubos tengo ahora en el frasco?

A: ¿Pusiste 7?

E: Sí.

A: Y eran 32 o 33.

E: Al comienzo el frasco tenía 33 cubos.

A: ¿40?

E: ¿40? ¿Por qué?

A: Porque 3 más 7 igual 10, pongo 1 encima de este lugar y entonces tengo 1 más 4 (al tiempo indica la operación con el dedo como si tuviese un papel enfrente).

Respuestas similares se encontraron en situaciones aditivas con números de 2 dígitos. Ana también indicó la sustracción como una operación inversa de la adición casi de manera automática cuando se le preguntó sobre la solución de un número faltante en una sustracción. En la siguiente transcripción (actividad inspirada en Norton y Boyce, 2015), Ana debía contestar cuántas barras cafés necesitaba para completar tres barras verdes; previamente, había encontrado que tres barras cafés eran equivalentes a una verde.

I2 [10:18-10:56]

A: (Cuenta 9 barras café) Creo que 9.

E: ¿Por qué?

A: Porque esta (toma una barra verde) voy a tomar esta, esta era 3, 2 de estas (sostiene 2 barras verdes) entonces 3 más, y esta tiene exactamente la misma longitud (muestra las 2 barras verdes), entonces 3 más 3 (al tiempo coloca verticalmente 2 barras verdes) igual 6 y 3 igual 9 (al tiempo coloca verticalmente las últimas 3 barras verdes juntándolas con las otras 2).

Que Ana haya contestado inmediatamente nueve al contar las barras cafés sin compararlas con las verdes confirma que usa unidades compuestas abstractas. También, ella puede coordinar dos niveles de unidades porque cuando se le preguntó cuántas barras cafés completaban una azul, contestó nueve asociando que tres verdes completaban una azul.

Otra tarea (basada en [Steffe y Cobb, 1988a](#), p. 86) consistía en encontrar un sumando faltante. Allí Ana mostró su comprensión de tareas aditivas más claramente, basada en su habilidad de sumar sin usar algún tipo de material figurativo.

I3 [5:18-6:01]

E: (Escribe la expresión $5 + \underline{\quad} = 14$). ¿Puedes decirme cuál es el número faltante?

A: ¿Puedo escribirlo? (toma un marcador).

E: Sí.

A: (Escribe 9 sobre la línea).

E: ¿Cómo lo sabes?

A: Porque 4 más 9 es igual a 13, pero si adiciono 1 igual 14 y 4 más 1 igual 5 el cual me da 14.

Para encontrar el número Ana segmentó 14 en 13 y 1; también identificó 4 como parte de 5 que era otro número dado. Ella usó el hecho de que la diferencia entre 14 y 13 es la misma que entre 5 y 4 para asociar la suma que pensó de $4 + \underline{\quad} = 13$ con la expresión dada. Este es un indicador de la buena comprensión que tiene de relaciones aditivas entre números y muestra que puede particionar unidades compuestas abstractas. De hecho, también revela que ha iniciado una comprensión de la relación parte-todo ([Steffe y Cobb, 1988a](#)). En la tarea en la que debía encontrar el número faltante de la resta $61 - \underline{\quad} = 49$ (basado en [Steffe, 1988](#)) se confirma su comprensión de que un número más pequeño es parte de otro; allí Ana escribió el algoritmo para la

suma $61 + 49$ verticalmente. Cuando obtuvo 150, se dio cuenta de que la respuesta estaba equivocada.

I3 [14:05-15:29]

A: No sé cómo arreglar esto.

E: ¿Por qué sumaste 61 más 49? ¿Porque piensas que esa es la forma de encontrar el número que falta?

A: Porque si tú lo sumas te debería dar la respuesta porque yo digo esto (señala la suma y la tarea del sustraendo faltante), resta es lo opuesto a la adición, pero si tu sumas te debería dar el mismo número; pero, te debería dar el mismo número como, el número que debería ir acá (señala el sustraendo faltante) pero no creo que sea cien... (señala el número 150).

E: ¿Por qué crees que este (señala 150) no sea de pronto la respuesta?

A: Porque yo sé que 49 está en 61, 61 es más que 49 (escribe $61 > 49$). Entonces, pero no mucho, entonces 150, no creo que sea realmente eso.

Sin embargo, este es el único indicador de su comprensión de la relación parte-todo en las diferentes formas de resolver las actividades. Cuando se le preguntó por una forma diferente de encontrar el número solucionó la resta $61 - 49$ y encontró el número. Su explicación refirió al hecho que la resta es inversa a la suma sin reflexión alguna sobre cómo la relación entre 49, 61 y el sustraendo permite deducir que la sustracción es una forma posible de resolver la tarea. Ana mencionó que la resta es una operación inversa a la suma y usó esta relación automáticamente muchas veces al resolver restas, tal como se identifica más claramente en la siguiente actividad (inspirada en [Steffe y Cobb, 1988b](#), p. 86).

I3 [3:52-4:52]

E: Si a 17 le quitas 6 es 11, ¿sí?

A: Sí.

E: Entonces, ¿cuánto es si a 17 le quitas 8?

A: 1, quiero decir no 1, ¿9? Sí, sí 9.

E: ¿Cómo lo sabes?

A: Porque yo sé que 9 más 8 es igual a 17, ¿cierto? ¿Era 17? (mira a la entrevistadora).

E: ¿9 más? ¿8?

A: 9 más 8 igual 17 y, y yo sé que aún mas es como que 9 más 8. Si yo cambio este alrededor (mueve su dedo en forma de semicircunferencia) como 2

menos, esta va a seguir siendo mi respuesta, quiero decir como 17 menos 9 igual 8, es solo cambiar, pero por los mismos números.

Ana mencionó una relación inversa entre sustracción y adición explicando su respuesta. Sin embargo, su explicación refería la posición de los números al expresar el cambio del sustraendo como un sumando. Esta clase de relación explica porque sumó 49 más 61 en la otra actividad. De acuerdo a la última tarea y a otras, cuando Ana cambia la sustracción por una adición su estrategia al resolver la sustracción es la estrategia inversa (*inverse strategy*) mencionada por Steffe y Cobb (1988b) y descrita de la siguiente forma: “Primero, el minuendo es descompuesto en las partes que corresponden al sustraendo y a la diferencia desconocida. El minuendo es entonces visto como la suma del sustraendo y la diferencia desconocida” (p. 253). Ana siempre expresó la sustracción como una suma; no obstante, no hay evidencia que indique que lo hacía porque descomponía el minuendo.

42 En una tarea (inspirada en Norton y Boyce, 2015) Ana debía coordinar diferentes tipos de unidades. En el análisis se confirmó que aunque maneja unidades compuestas abstractas, utiliza cantidades conocidas contables.

Previo a lo presentado en la siguiente transcripción, Ana dedujo que tres barras cafés equivalían a una verde y tres barras verdes correspondían a una azul.

I2 [12:35-14:50]

E: Voy a poner estas 2 barras azules. ¿Sabes cuántas barras azules necesito para completar toda esta longitud? (señala la línea de 2 barras azules).

A: (toma 3 barras verdes) ¿Si necesito más puedo tomar más?

E: Sí claro. Lo que necesites.

A: (Toma otras 3 barras verdes, organiza las 6 barras en 2 grupos de 3 comparando el tamaño de los grupos y toca cada una de las barras verdes) ¿18? (sostiene las 6 barras verdes) Bueno 6, no 18, 6 (muestra las 6 barras verdes).

E: ¿6?

A: Sí, exactamente estas.

E: ¿6 de estas? (señala las barras verdes que Ana está sosteniendo).

A: Sí.

E: ok, ¿y cuántas son de la más pequeña?, de esta (sostiene una barra café) para completar esta (señala la línea de 2 barras azules).

A: (aparta 5 barras verdes, toma 3 cafés y las pone junto a la verde que queda) solo (mira la barra verde un momento y toma más barras cafés creando una línea hasta completar 18) 16, 17, 18, 18.

E: ¿18? ¿Cómo lo sabes?

A: Porque las verdes (toma la barra verde y la pone junto a las 3 barras café en línea) y 3, entonces si las combino todas estas juntas (sostiene 6 barras verdes en sus manos) voy a hacer como 18 allá (...). I2 [16:57-18:02]

E: ¿Cuántas barras azules necesitamos para completar esta longitud? (señala una línea de 9 barras verdes).

A: Ok, sí (toma 3 barras café y las pone junto a una barra verde, quita las 3 barras café y toca la tercer barra verde separándola un poco de la cuarta, toca la sexta y toca las últimas 3 barras verdes). ¡3!

E: ¿3? ¿Por qué?

A: Porque estas (señala las 3 primeras barras verdes) son iguales a las barras azules (toma una azul) son 3, igual 3 de estas (indica sobre las 3 primeras barras verdes) y entonces estas otras 3 (indica los 3 grupos de barras verdes con la azul) son 3 entonces 3, 3, 3 (señalando cada grupo al tiempo que menciona cada 3), entonces son del exacto mismo tamaño, creo que va a ser 3.

Ana ya conocía la respuesta cuando vio las 2 barras azules. Ella movió las barras para completar la línea y mostrar su respuesta. Este es otro elemento que confirma que Ana usa unidades compuestas abstractas. Aparentemente ella puede trabajar con tres niveles de unidades, lo que se evidencia cuando puede vincular las barras cafés con las azules. Sin embargo, emplea las barras cafés para compararlas con una verde antes de contestar que 18 barras café equivalían a 2 azules. Tal situación genera dudas sobre la coordinación que hace de tres niveles de unidades. Como las situaciones de las dos primeras transcripciones, Ana no consideró la composición una vez la encontró, ella volvió al inicio en sus actos de conteo y no hizo la coordinación mental para asociar la composición con la cantidad de elementos que tenía. Además,

el hecho que dijera 18 en la pregunta en la que se le preguntó cuántas barras verdes se requerían para completar dos azules, es un indicador de que comprendió la relación entre la barra café y la azul sin la mediación de la verde. Así, ella puede coordinar tres niveles de unidades (Norton y Boyce, 2015), pero no ha interiorizado tal coordinación. Su comprensión sobre 3 como una unidad compuesta abstracta la permite revertir las relaciones entre las barras y encontrar que 3 barras azules equivalían a 9 verdes.

Conclusión y discusión

La inclinación de Ana por resolver las actividades usando algoritmos comunes dificulta la comprensión de su pensamiento matemático. Ella mostró esquemas preestablecidos que aparecían instantáneamente en sus actos de conteo cuando resolvía tareas aditivas. Sin embargo, las entrevistas permitieron la identificación de algunos elementos clave en sus esquemas de conteo.

Cuando Ana tiene arreglos con pocos elementos cuenta los objetos sin un esquema avanzado; lo que es propio de un esquema de conteo de un SNT o SNE. Aunque cuenta muchas veces desde el comienzo sin considerar tal número como punto de partida, incluso conociendo la numerosidad del arreglo, a lo largo de las entrevistas se evidenció que entiende los números como unidades compuestas abstractas.

Además, puede coordinar al menos dos niveles de unidades pues cuenta números diferentes como unidades compuestas y unidades de 1 a la vez. Puede hacer la operación de integración progresiva (Steffe y Cobb, 1988a) porque su comprensión de las unidades es más que composiciones numéricas y puede referir un número y su numerosidad específica estructurada como “una parte” y la “otra parte”. Ana también puede contar de a dos y de a tres usando tales números repetidamente como composiciones numéricas abstractas. Así, Ana se encuentra en el nivel de *secuencia numérica tácitamente articulada* (SNT).

Durante las entrevistas hubo elementos que sugirieron que su nivel podría ser *secuencia numérica explícitamente articulada* (SNE). En particular el

surgimiento de la relación parte-todo y la coordinación de tres niveles de unidades. Sin embargo, no hay evidencia de que las unidades compuestas abstractas sean iterables para ella. Adicionalmente, aunque siempre expresa que la sustracción es inversa a la adición, es un acto de memoria. Ella usa tal relación solamente para cambiar el orden de la información que tiene. Retoma el algoritmo y cambia el orden sin una clara comprensión de las razones que expliquen la utilidad de tal cambio. De hecho, algunas veces el algoritmo obstaculiza su pensamiento; Ana usa la adición para encontrar números faltantes en una actividad de sustracción, pero no descompone el minuendo. Así, la evidencia no permite concluir que comprende la relación entre la adición y la sustracción más allá del hecho memorístico de que son operaciones inversas.

Para ayudar a Ana a alcanzar el nivel SNE se podrían introducir algunas actividades multiplicativas que envuelvan procesos aditivos y que muevan su pensamiento hacia un camino diferente del algoritmo. De esta forma, su pensamiento se abriría a nuevas posibilidades en las que se fortalezca las unidades compuestas abstractas, lo que le permitiría usarlas incluso en actos de conteo simple como puntos iniciales para contar. También se le pueden proponer actividades de sustracción que le fomenten una comprensión mejor de la relación entre la adición y la sustracción. Siguiendo a Norton y Boyce (2015), se deberían proponer actividades que promuevan la interiorización de la coordinación de tres niveles de unidades, que permita manejar cuatro niveles de unidades.

El modelo teórico de Steffe permitió identificar los esquemas de conteo de Ana, ubicándola en el nivel SNT. No obstante, el análisis arrojó resultados en los que Ana presenta algunos elementos propios del nivel SNE. No es entonces del todo clara la conclusión de que el nivel de Ana es SNT, ¿está en el nivel SNT acercándose al SNE? Una vez identifique la descomposición del minuendo y la relación entre sustracción y suma, ¿está en un nivel bajo de SNE? Ulrich y Wilkins (2017) identificaron que varios niños permanecen durante años en el nivel SNT y que, por ejemplo, había niños que podían usar unidades compuestas de diversas maneras sin haberse familiarizado a ellas y sin encontrarse en ENS. En

contraste, estos autores introducen dos subniveles a la SNT: bSNT (eTNS, early TNS) en el que se ubicarían niños que estén en un nivel básico en SNT; y aSNT (advanced TNS) en el que los niños pueden hacer operaciones avanzadas del nivel SNT. Queda abierta la exploración de estos subniveles en niños como Ana y mayores, identificando no solo relaciones aditivas sino también multiplicativas.

Finalmente, la forma de entender la construcción del conocimiento desde el constructivismo radical permite, como en este caso, entender desde los modelos de segundo orden cómo piensan los sujetos y cómo desarrollan conocimiento matemático. Esto permite el diseño de actividades de enseñanza en las que se consideren las asociaciones que el niño hace durante la acomodación, o particularmente aquellas asimilaciones que estructuran su pensamiento. Sin embargo, la construcción de un modelo acerca de cómo piensa el otro constituye interpretaciones de lo que el otro hace y de cómo entiende lo que está haciendo. En esta medida, el modelo debe estar sujeto a cierto nivel de objetividad en las distintas interpretaciones logradas en los diversos análisis, como los múltiples casos que permitieron que Steffe y colaboradores construyeran el modelo teórico asumido en este estudio.

Agradecimientos

Agradezco a los profesores Catherine Ulrich de Virginia Tech y José Torres Duarte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por las sugerencias dadas en los diferentes momentos de elaboración del artículo.

Referencias

Brooks, J. J. G. y Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 1-DOI: [10.1007/s13398-014-0173-7](https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7)

Camargo, L. (2011). El legado de Piaget a la didáctica de la geometría. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 41-60.

Coello, M. T. (1991). El proceso de contar: una perspectiva cognitiva. *Estudios de Psicología*, 46, 91-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=66084>

Doolittle, P. y Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 72-104.

Hackenberg, A. J. y Tillema, E. S. (2009). Students' whole number multiplicative concepts: A critical constructive resource for fraction composition schemes. *Journal of Mathematical Behavior*, 28(1). 1-18. DOI: [10.1016/j.jmathb.2009.04.004](https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2009.04.004)

Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es

Moore, T. J., Guzey, S. S., Roehrig, G. H., Stohlmann, M. S., Park, M. S., Kim, Y. R. y Teo, H. J. (2015). Changes in faculty members' instructional beliefs while implementing model-eliciting activities. *Journal of Engineering Education*, 104(3), 279-302. DOI: [10.1002/jee.20081](https://doi.org/10.1002/jee.20081)

Norton, A. y Boyce, S. (2015). Provoking the construction of a structure for coordinating n+1 levels of units. *Journal of Mathematical Behavior*, 40, 211-232. DOI: [10.1016/j.jmathb.2015.10.006](https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.10.006)

Norton A. y Wilkins J. L. M. (2012). The splitting group. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(5), 557-583. DOI: [10.5951/jresmetheduc.43.5.0557](https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.43.5.0557)

Olive, J. (2001). Children's number sequences: an explanation of Steffe's constructs and an extrapolation to rational numbers of arithmetic. *The Mathematics Educator*, 11, 4-9. <http://math.coe.uga.edu/TME/Issues/v11n1/2olive.pdf>

Piaget, J., Inhelder, B. y Szeminska, A. (1960). *The child's conception of Geometry*. Basic Books.

Piaget, J. (1965). *The child's conception of number*. The Norton Library. Norton Library. DOI: [10.2307/2088144](https://doi.org/10.2307/2088144)

Saldaña, J. (2013). *The coding manual of qualitative researchers*. Sage Publications.

Serrano, J. M. y Denia, G. (1994). ¿Cómo cuentan los niños? Un análisis de las teorías más relevantes sobre la construcción de los esquemas de conteo. I. U. Instituto de Ciencias de la Educación.

Steffe, L. P. y Cobb, P. (1988a). Strategies for finding sums and differences: Tyrone, Scenetra and Jason. En L. Steffe y P. Cobb (eds.), *Construction of arithmetical meanings and strategies* (pp. 252-283). Springer.

- Steffe, L. P. y Cobb, P. (1988b). The construction of abstract unit items: Tyrone, Scenetra, and Jason. En L. Steffe y P. Cobb (eds.), *Construction of arithmetical meanings and strategies* (pp. 65-95). Springer.
- Steffe, L. P. y Olive, J. (2009). *Children's fractional knowledge*. Springer.
- Steffe, L. P. y Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. En R. Lesh y A. E. Kelly (eds.), *Research design in mathematics and science education* (pp. 267-307). Erlbaum.
- Steffe, L. P. (1988a). Children's construction of number sequences and multiplying schemes. En J. Hiebert y M. Behr (eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (pp. 119-140). National Council of Teachers of Mathematics.
- Steffe, L. P. (1988b). Lexical and syntactical meanings Tyrone, Scenetra and Jason. En L. Steffe y P. Cobb (eds.), *Construction of arithmetical meanings and strategies* (pp. 148-234). Springer.
- Steffe, L. P. (1991). Operations that generate quantity. *Learning and individual differences*, 3(1), 61-82. DOI: [10.1016/1041-6080\(91\)90004-K](https://doi.org/10.1016/1041-6080(91)90004-K)
- Steffe, L. P. (1992). Schemes of action and operation involving composite units. *Learning and Individual Differences*, 4(3), 259-309. DOI: [10.1016/1041-6080\(92\)90005-Y](https://doi.org/10.1016/1041-6080(92)90005-Y)
- Steffe, L. P. (1994). Children's multiplying schemes. En J. Guershon, Harel y Confrey (eds.), *Development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 3-41). State University of New York Press.
- Thomas, J. N. y Tabor, P. D. (2012). Developing quantitative mental imagery. *Teaching Children Mathematics*, 19(3), 174-183. <https://www.jstor.org/stable/10.5951/teacchilmath.19.3.0174>
- Ulrich, C., Hackenberg, A. J., Tillema, E. y Norton, A. (2014). Constructivist model building: Empirical examples from mathematics education. *Constructivist Foundations*, 9(3), 328-339.
- Ulrich, C. y Wilkins, J. L. (2017). Using written work to investigate stages in sixth-grade students' construction and coordination of units. *International Journal of STEM Education*, 4(23). DOI: [10.1186/s40594-017-0085-0](https://doi.org/10.1186/s40594-017-0085-0)
- Ulrich, C. (2015). Stages in constructing and coordinating units additively and multiplicatively (Part 1). *For the Learning of Mathematics*, 35(3), 2-7.
- Ulrich, C. (2016). Stages in constructing and coordinating units additively and multiplicatively (Part 2). *For the Learning of Mathematics*, 36(1), 34-39.
- Vergnaud, G. (1994). Multiplicative conceptual field: what and why? En Guershon, Harel y Confrey (eds.), *Development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 41-60). State University of New York Press.
- von Glasersfeld, E. (1981). An attentional model for the conceptual construction of units and number. *Journal for Research in Mathematics Education*, 12(2), 83-94. 45
- von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. En P. Watzlawick (ed.), *The invented reality* (pp. 17-40). Norton.
- von Glasersfeld, E. (2001). The radical constructivist view of science. *Scientific Reasoning Research Institute University of Massachusetts*, 6(1), 1-12. DOI: [10.1023/A:1011345023932](https://doi.org/10.1023/A:1011345023932)
- Yin, R. K. (2003). *Case study research* (3ª ed.). Sage Publications.





Memoria y construcción de paz con primera infancia y agentes relacionales 2008-2018*

Memory and peacebuilding with early childhood and relational agents 2008-2018

Paola Andrea Carmona Toro¹ , Camila Montoya Osorio²

Para citar este artículo: Carmona, P. A. y Montoya, C. (2020). Memoria y construcción de paz con primera infancia y agentes relacionales 2008-2018. *Infancias Imágenes*, 19(1), 46-57

Recepción: 2019-03-14

Aprobación: 2019-12-05

Resumen

46

Este artículo de revisión tiene como objetivo presentar temas de reflexión en Colombia sobre memoria historia y construcción de paz en primera infancia y sus agentes relacionales. Es una revisión documental en bases de datos como Redalyc, Scielo, Dialnet, revistas colombianas, libros y memorias de la Bienal Iberoamericana da Niñez y Juventud (2008 al 2018). En los resultados se identificó que los niños y las niñas son sujetos de agencia capaces de participar, tener recuerdos, significarlos en el presente y pensar en el futuro. Las familias y los agentes educativos son fundamentales para la construcción de memoria histórica y de paz; la paz está en la cotidianidad y parte de una polifonía de sucesos, sentires y palabras. Como conclusión: la voz de ellas y ellos tiene que ser legitimada en los procesos de memoria histórica y de construcción de paz, como sujetos con capacidad de agencia y apuestas de país.

Palabras clave: primera infancia, memoria social, paz, familia, profesoras.

Abstract

The objective of this review article is to present reflection topics in Colombia about memory and peace-building with children in early childhood and their relational agents. Method: documental review in data bases as Redalyc, Scielo, Dialnet, colombian journals, books, and memories of Iberoamerican Biennial of Childhood and Youth, between 2009 and 2018. Results: the children in early childhood are subjects of agency capable of participation, remembrances, and of giving them new meanings in the present to think about the future. Families and educative agents are fundamental for building memory and peace. Peace is in daily and polifonic acts, feelings and words. Conclusion: their voces need to be part of memory and peace-building processes, as subjects with capacity of agency and hopes for the country

Keywords: early childhood, collective memory, peace, family, woman teachers.

* Artículo de revisión, derivado de la investigación "Impactos del potencial de la memoria en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales, en la ciudad de Manizales", avalada por la Universidad Católica de Manizales. Investigación iniciada en enero de 2018 y finalizada en noviembre del mismo año.

1 Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Especialista en Gerencia Educativa con énfasis en Gestión de Proyectos, Universidad Católica de Manizales. Especialista en Farmacodependencia, Universidad Católica Luis Amigó. Magister en Filosofía, Universidad de Caldas. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Alianza Cinde-Universidad de Manizales. Docente investigadora, Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de Investigación Jurídicas y Sociales Jurisol. Correo: paola.carmonato@amigo.edu.co

2 Politóloga, Universidad Autónoma de Manizales. Estudiante de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Auxiliar de investigación de proyecto. Correo electrónico: camila.montoyaos@amigo.edu.co

Introducción

¿Hasta qué punto es fidedigno nuestro relato de la infancia? ¿Podemos afirmar realmente que conocemos nuestra infancia cuando toda la construcción que tenemos de esta ha sido relatada en tercera persona, y no somos capaces de verificar realmente tal o cual cosa? ¿Podemos fiarnos del relato que nos narran sobre nuestra propia vida aquellos que la viven desde fuera, como espectadores? (Medina, 2016)

La memoria histórica es la posibilidad de pensar el qué, el cómo, el para qué del pasado y su incidencia en la configuración del presente. En este sentido, reconstruir experiencias personales y sociales del pasado (Errazkin y Martínez, 2012) para el caso de la primera infancia y sus agentes relacionales es la posibilidad de dar cuenta de aquello que ha acontecido, cómo se instaura en el presente y las posibilidades de orientación a futuro que desde ellas y ellos se gestan (Ospina-Alvarado, 2018). La memoria implica comprender que la vida es un entramado histórico desde el cual se configura el presente y el futuro (Ricoeur, 1999; CNMH, 2016).

A su vez, la construcción de paz es entendida como el tránsito de la idea de paz general a gestar una nueva forma de entender micro y macro relaciones por fuera de contextos de violencia y desde el trabajo con todos los miembros de la sociedad (Grasa et al., 2019). Por ejemplo, la construcción de paz es posible desde los lenguajes, la interacción y los potenciales de acción de las niñas y los niños (Ospina-Alvarado et al., 2014); así como desde los emprendimientos territoriales, las propuestas pedagógicas e investigativas, las políticas públicas y las acciones colectivas que se gestan desde diferentes organizaciones sociales (Salazar-Castilla et al., 2018)

Metodología

Para el proceso de revisión documental se consultaron diferentes artículos de reflexión e investigación de carácter cualitativo, en bases de datos como: Redalyc, Scielo y Dialnet; revistas colombianas; libros; y las memorias la Bienal Iberoamericana de Niñez y Juventud. La información fue organizada en una matriz categorial que contenía temas

comunes (categorías como memoria y paz; y subtemas como primera infancia, familias y agentes educativos). Este artículo de revisión descriptivo tiene como objetivo presentar al lector temas de reflexión sobre memoria histórica y construcción de paz en primera infancia, familias y agentes educativos. Fueron seleccionados 50 documentos, cuya publicación se dio entre los años 2008 al 2018.

Resultados

Memoria y construcción de paz: niñas y niños de primera infancia

Tradicionalmente se han desconocido los potenciales de participación, creación, imaginación y narración que tienen las niñas y niños y se leen solo como acompañantes de quienes han sido víctimas de la violencia (padres, hermanos, tíos, entre otro), pero no como sujetos afectados directamente (De la Rosa-González, 2015; Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar, 2017; Ospina et al., 2016). Sin embargo, ellas y ellos tienen autonomía y capacidad de participar de la historia, por eso sus voces y experiencias deben ser escuchadas (Carmona-Parra y Serna, 2018; Gómez et al., 2014; Mejía y González, 2009); no como acción pasiva limitada a la escucha, sino como posibilidad de transformación de las situaciones que viven diariamente.

Tal es el caso de las zonas que han sido catalogadas como territorios afectados por el conflicto armado colombiano, donde se promueve una subjetividad política que tiende a procesos de reconciliación, paz y participación (Carmona-Parra y Serna, 2018). Desde allí son cogestores de su propio desarrollo, capaces de construir conocimiento y apuestas de paz frente a sí mismos, sus territorios, sus familias y su comunidad (CNMH, 2016). En Colombia, ser niña y niño, es decir, ser un potencial constructor social, ha tenido dos impactos; el primero se constituye en un factor de riesgo para el reclutamiento forzado por parte de los grupos al margen de la ley; el segundo en una potencia, en tanto agente de prevención de hechos violentos, a través del despliegue de su capacidad transformadora de escenarios latentemente violentos a

escenarios de construcción de paz. Esto no quiere decir que la capacidad de estar en uno o en otro grupo sea una elección consciente de los niños y niñas; ya que, por ejemplo, ningún niño que va a la guerra elige estar allí, como un adulto (no forzado) si pudiera hacerlo (Alvarado *et al.*, 2014).

En este sentido, los niños no deben pensarse como perpetuadores de una cadena de eventos pasados, ni como seres que tienden a la pureza o a la maldad, sino como sujetos políticos, capaces de edificar procesos de paz y sostenerlos en el tiempo (Alvarado *et al.*, 2014). De ahí la importancia de generar programas, políticas públicas facilitadoras y promotoras de la participación de la primera infancia en procesos familiares, comunitarios y educativos (Mejía y González, 2009).

Políticas a partir de las su voz sea escuchada desde dos vertientes. Una como derecho a la verdad que tienen todas las víctimas y las personas de conocer lo que ocurrió durante el conflicto armado, manifiesto en la Ley de Víctimas (Ministerio de Justicia, 2012); la otra, como la capacidad para recordar, como posibilidad de ir al pasado, recordar, traer una imagen al presente, a través del recuerdo y resignificar lo ocurrido (Ricoeur, 1999).

La memoria como práctica y como representación se encuentra condicionada por la vivencia, narrable a través del lenguaje, el juego, el arte y de otras formas aparentemente paradójicas como el olvido, el lenguaje de lo inconsciente y el silencio. Desde cualquiera de estas formas de enunciación ella implica reconstruir el pasado en el presente y el empoderamiento de la propia historia (Díaz, 2009).

De esta forma, preguntarse por los niños y niñas que han estado vinculados a procesos de violencia es preguntarse por los afectos que ellos cargaron a ese vínculo, por la memoria instalada en esta relación, por su relación con la norma, por cómo se siente con el otro y frente a otro, cómo piensan y sienten ante la diferencia, ¿cómo actúa el niño?, ¿qué efecto lograron estas lógicas instauradas al interior de sus vivencias?, ¿qué efectos en su yo se evidencian? (Díaz, 2009).

Los seres humanos se ven atravesados por multiplicidad de situaciones que marcan, en cierta medida, sus formas de habitar el presente. Esta situación no es propia solo de la adultez, los niños desde

sus primeros años de vida también conservan recuerdos que determinan sus maneras de estar en el presente (Ortega y Ruetti, 2014). Al igual que determinan sus procesos relacionales en las instituciones educativas, en la familia, la sociedad y la comunidad, donde el sentido de lo vivido, su significado, se construye a partir del colectivo y los procesos relacionales (Gómez *et al.*, 2014; Sarmiento-Álvarez, 2015).

Las familias, mediante el amor y la confianza, influyen en la forma como ellos recordarán el mundo y cómo se relacionarán socialmente. Por ejemplo, los niños cuyas familias han sido desplazadas o víctimas de la violencia suelen tener más silencios que quienes no han vivido en estos contextos; quienes presenciaron situaciones como masacres sienten miedo, evitan narrar lo ocurrido o incluso relacionarse con personas que rememoren los hechos. Para algunos el juego y la diversión están en el pasado porque en el presente no quieren hacer uso de ellos.

Por otro lado, las niñas y los niños no están aislados de las vivencias de sus padres (Mejía y González, 2009; De la Rosa-González, 2015; López-Arboleda, 2013; Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar, 2017).

Este último aspecto representa una dicotomía de la memoria:

Un estudio del investigador Florentino Moreno sobre la Niñez y el conflicto armado en Centroamérica, recogió a dos poblaciones de niños, un grupo que creció en la guerra entre Nicaragua y el Salvador, y otro grupo que creció en la España democrática franquista. El resultado concluyó que no existe una relación causa efecto entre un contexto violento y una socialización bélica y un contexto pacífico y una socialización favorable a la paz. En ambos grupos hubo niños con actitudes guerrilleras y pacifistas. (Alvarado *et al.*, 2014, p. 55)

El resultado del estudio supone a los adultos como los principales responsables de situar a las niñas y los niños en los conceptos de “inocentes”, “pueriles” e “incapacitados para tomar decisiones”. Sin embargo, quienes habitan el conflicto en

cualquiera de sus manifestaciones, no están “poseídos por el pasado” y pueden construir desde sus memorias violentas o no nuevos mundos de significantes o significados para dotar de sentido su vida. Así, las niñas y los niños de primera infancia sí tienen recuerdos del mundo —lugares, sabores, olores, formas, eventos— y de sí mismos —emociones, sentimientos— referidos a las preguntas clásicas por el qué, dónde y el cómo de la memoria (Ortega y Ruetti, 2014).

Dichos recuerdos son comunicados a través del lenguaje, de forma narrativa. Así, entre mayor es la capacidad de los niños para codificar sus recuerdos en un esquema lingüístico, mayor es la posibilidad de comunicación de aquello que recuerdan, teniendo la capacidad para contar sus vivencias (Ortega y Ruetti, 2014; CNMH, 2016) y las que les han sido transmitidas por los mayores. El lenguaje, a su vez, permite la deconstrucción de los sentidos hegemónicos que a lo largo de la historia se han presentado en la construcción del pasado y que desde la voz de los niños pueden crear mundos posibles, narrándose, narrando a otros y escuchando (Gómez *et al.*, 2014; CNMH, 2016; Sarmiento-Álvarez, 2015; Alvarado *et al.*, 2012; Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar, 2017); todo ello procurando encontrar otras formas de habitar el presente y la realidad.

Las niñas y los niños han construido parte de su historia de vida a través, de la oralidad, de los relatos que le han sido narrados por sus familiares y comunidad (Manrique-Suárez, 2014). Esto significa que no se encuentran aislados de las potencias narrativas de las comunidades, a la vez que esas prácticas narrativas cobran sentido en tanto están inmersas en una temporalidad y una espacialidad (Alvarado *et al.*, 2012; Ospina-Alvarado *et al.*, 2013). Ellas y ellos pueden ser narradores de su historia y de las historias que les han sido contadas, a través de lenguajes generativos (Ospina-Alvarado *et al.*, 2013).

La narración también tiene sentido de sanación y denuncia frente a lo que han vivido y a la manera como la sociedad responde a sus vivencias, es una suerte de “poder develatorio” (Alvarado *et al.*, 2012), que rompe con el esquema de aquello que

puede ser enunciado por los niños y las niñas, como el caso de la violencia frente a la condición de lo humano que los ha afectado en el pasado y los sigue afectando en el presente. Este proceso es sanador, en tanto comunicar lleva a pensar qué se hizo, cómo se participó y qué se puede hacer en el ahora.

Otro aspecto que cabe mencionar, encontrado en los documentos revisados, es la incidencia de los factores emocionales en los recuerdos que las niñas y los niños tienen. Ya que desde sus primeros años de vida entablan relaciones sociales y afectivas con quienes los rodean y, además, tiene gran incidencia en ellos las vivencias familiares (Ortega y Ruetti, 2014; Mejía y González, 2009; López-Arboleda, 2013). Esto se evidencia cuando atraviesan por situaciones de tristeza, en las que sus recuerdos suelen estar cargados de evocaciones tristes o angustiadas. Caso contrario a lo que ocurre cuando sus estados emocionales están vinculados a la alegría: los recuerdos suelen evocar en mayor medida sucesos que les generaron diversión, alegría, tranquilidad, risas, entre otras.

La enunciación del dolor evoca lo que pasó en sus vidas (Gómez *et al.*, 2014), el miedo, la falta de seguridad, el temor, la falta de futuro, los sentimientos de venganza, la culpa (Ospina-Alvarado *et al.*, 2013). Las narrativas dan cuenta de las cicatrices, las carencias, la ausencia de oportunidades y la precariedad (Quintero *et al.*, 2013) de la que hacen parte. Vale la pena preguntar: ¿de qué contenidos se dota el presente de los niños? Por ejemplo, cuando han estado inmersos en contextos de conflicto armado desde sus múltiples formas de violencias: desaparición forzada, asesinatos, masacre e intimidación a los adultos por parte de grupos armados. Es decir, ¿cómo estas situaciones afectan sus formas de estar en el ahora y la forma como ellos comprenden, asimilan, y reconstruyen tales situaciones de afectación en el presente? (Mejía y González, 2009). Las memorias del dolor ponen de manifiesto la manera como las formas de relacionamiento trastocan y afectan la construcción de identidad individual y colectiva (CNMH, 2017).

Al respecto, Alvarado *et al.* (2014) presentan cómo algunas niñas y niños desvinculados de grupos armados ilegales, que durante su permanencia

en los grupos armados se implicaron más profundamente que los demás en las acciones de guerra, se comprometen de manera más decidida y entusiasta con sus procesos de reinserción a la vida civil y logran, después de varios años, procesos exitosos y ejemplares.

Metodologías para el abordaje de la memoria y la construcción de paz

En cuanto a la metodología para el trabajo de memoria histórica con niñas y niños de primera infancia se ha identificado que el juego y el arte son los más empleados. Pero, con el llamado de atención a que sea una ruta transitada con atención y preparación previa, durante y posterior a cada encuentro; teniendo presente, además, que las actividades que se propongan deben ser adaptadas a las características de los grupos poblacionales con los que se trabaja (Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar, 2017).

En algunos contextos marcados por la violencia o donde las niñas y los niños fueron víctimas directas, se evidencia cierta reproducción de lo observado o vivido. Por ejemplo, en instituciones educativas que albergaban personas en situación de desplazamiento era común encontrar juegos cuyos roles estaban entre ser miembro de la Policía, Ejército, paramilitar o guerrillero, que tenían como intención atacar al otro, en un acto de imitación de las realidades que vivieron en sus territorios (Mejía y González, 2009).

Esta situación no es una constante, por el contrario, el juego es dinamizador para la evocación de la memoria; mediante experiencias, sensaciones, olores, colores, formas y posibilidades creativas para narrar. El juego es una forma de nombrar lo innombrable, lo impronunciable, ya que permite volver al pasado sin temor al castigo, a las miradas; al tiempo que permite el involucramiento de las niñas y los niños en diferentes actividades porque se torna vivencial (De la Rosa-González, 2015; CNMH, 2016).

El juego también brinda la posibilidad de entrar en diálogo con otros mediante una apuesta empática, conociendo, sintiendo y comprendiendo experiencias vividas quienes fueron afectados por el

conflicto armado colombiano (Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar, 2017).

Palermo (2009) hace una revisión de autores que consideran como posibilidad analítica las memorias de juegos y los juguetes en la infancia. Para Benjamin:

[...] articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal como verdaderamente fue. Significa apoderarse de un recuerdo, atrapar imágenes del pasado tal como se aprecian en el sujeto cuando la amenaza es la posibilidad misma de desaparición del pasado en el presente. (p. 157)

Por su parte, para Agamben (1978) “se debe reconocer la infancia como transformación de la lengua en discurso y de la naturaleza en historia, ya que la infancia es la dimensión originaria de lo humano que se funda en el lenguaje” (p. 158). Mientras que, para Larrosa, es indispensable reconocer al niño como otro, cuya experiencia debe ser escuchada desde su propia voz; es decir, hay que potenciar su voz.

Al igual que el juego, el arte también se considera una herramienta fundamental para los trabajos de memoria, de recuperación de recuerdos, para procesos de resignificación, expresión de sentimientos, creación, recreación del pasado, sanación y como una forma estética de involucramiento con la realidad (De la Rosa-González, 2015; Parra-Ospina, 2014). Por ejemplo, niñas y niños desplazados por la violencia en Colombia y refugiados en Ecuador han encontrado en el dibujo una forma de narrar el pasado y contar lo sucedido (UNHCR, 2013). Los archivos sonoros también posibilitan la trasmisión de realidades desde el diálogo con la imaginación, como el caso de la apuesta *La historia de los colibríes y las langostas* (CNMH, 2016), la cual mediante 10 audio-historias se narra el rechazo a la guerra y las puestas de construcción de paz de varias niñas y niños desde sus territorios; “Un canto pa’ no olvidar a la niñez de Colombia” es un trabajo de memoria histórica sobre el cuidado y responsabilidad que tenemos todas y todos los colombianos con la niñez de nuestro país (CNMH, 2018). La pintura a través de “Personitas de colores”, concurso de

pintura en la ciudad de Medellín, busca conocer los sueños, recuerdos, deseos e intereses de las niñas y los niños (Montoya-Ramírez y Zuluaga-Arias, 2014). Al igual que la construcción del árbol genealógico como actividad para que las niñas y niños conozcan su historia y el sentido que ellas tienen (CNMH, 2016). El teatro se convierte en otra posibilidad para trabajar memoria; la obra de teatro *Camino a casa* fue creada para narrar la desaparición forzada, en lenguaje y contenido apto para niñas y niños (CNMH, 2014). El cuento *Un largo camino* permite evocar los recuerdos, la imaginación y las emociones (Vallejo-Franco, 2018; CNMH, 2018).

El arte es un “vehículo conector del pasado con el presente” (De la Rosa-González, 2015, p. 325) que desde sus lenguajes propios propende por la memoria, la reconfiguración de relaciones desde la solidaridad, el reconocimiento y la participación (Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar, 2017). También es proyección a futuro, mediante la articulación entre el pasado —recuerdos—, el presente —realidad del ahora— y el futuro —proyecciones de vida— (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017; Alvarado et al., 2012).

La metodología, técnicas e instrumentos utilizados para los trabajos de memoria histórica deben estar transversalizados por un enfoque diferencial (Sarmiento-Álvarez, 2015); aspecto replicable también en los procesos de construcción de paz y los educativos (Córdoba, et al., 2016). Es decir, el enfoque para primera infancia debe ser diferente al enfoque de jóvenes, adultos y adultos mayores, de tal manera que permita conocer las afectaciones, reflexiones y formas de resisitir que las niñas y niños tienen frente a sucesos que han impactado su vida. La historia ha sido generalmente contada desde la voz de los adultos (Sarmiento-Álvarez, 2015), por ello es necesario que los recuerdos y los relatos de la primera infancia sean legitimados e incorporados a las memorias sociales como lo son los de otros grupos étnicos (CNMH, 2016).

Para finalizar, la memoria histórica de las niñas y los niños no debe ser solo de sucesos tristes, referida al dolor o a los daños morales a los que se han visto expuestos y cuyos relatos tienen como finalidad “poner al descubierto la crueldad humana,

el grado de precariedad, el malestar y dolor en la vida comunitaria” (Quintero et al., 2013, p. 86), pese a ser un aspecto muy importante a tener en cuenta en los procesos de memoria histórica, también está la exigencia de ser una memoria de todo aquello que para ellos es significativo, como las luchas de sus padres, las fortalezas comunitarias y barriales, las experiencias de vida compartidas con los compañeros de clase. En otras palabras, no es solo una memoria victimizante, sino de las potencias (Sarmiento-Álvarez, 2015), porque la memoria es un proceso que contribuye al reconocimiento de sí mismo y del otro (Ricoeur, 1999).

Construcción de paz

“La construcción de la paz en nuestro país implica el entendimiento previo y el diálogo posterior entre los sentidos que personas y comunidades atribuyen al drama vivido por generaciones enteras de colombianos, incluidas la niñez y la adolescencia” (Sarmiento-Álvarez, 2015, p. 150). Las niñas y los niños son agentes constructores de paz, con capacidad para gestarla desde sus territorios (Gutiérrez-Rodríguez et al., 2016) y desde sus potenciales: lúdico, afectivo, moral, político, creativo para la resolución de conflictos (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017), de la memoria, porque “las experiencias de construcción de paz, desde una perspectiva de memoria, son la vida que re-nace” (Jiménez-Ossa y Luna-Carmona, 2018, p. 113). Los potenciales son recursos con los que cuentan para afrontar diferentes situaciones que se presentan en su cotidianidad; estos permiten la construcción de paz en sus contextos y facilitan posibilidades futuras.

El potencial afectivo hace referencia al autoconcepto y autoestima; cómo a partir de reconocerse a sí mismos las y los niños son capaces de reconocer al otro y a lo otro, de tal forma que sus maneras de relacionamiento sean desde el amor y no desde la violencia. El potencial comunicativo es la forma dialógica con los otros y el reconocimiento de sí mismo como interlocutores válidos, capaces de transformar sus contextos de violencia en espacios de paz a través de las palabras.

El potencial ético-moral es entendido desde la perspectiva de cuidado del otro, respeto, reflexión

axiológica y ampliación del círculo ético de las niñas, niños, familias y agentes educativos. Mientras que el potencial político es la posibilidad de afectación de la realidad desde una postura crítica, la capacidad de transformación como agentes de cambio. El potencial creativo para la transformación de conflictos son los recursos que tiene para encontrar caminos, nuevas formas de actuar y otras formas de relacionarse (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017).

Cuando las niñas, los niños y las familias narran de forma distinta situaciones de violencia, desde su potencial creativo que tiene para transformarlas, la agencia se hace mucho más visible para la construcción de paz, porque son capaces de generar soluciones desde sus propias vivencias y perspectivas de contexto (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017; Sarmiento-Álvarez, 2015). Desde la estrategia “Generación de paz” se reconoce la capacidad de participación y transformación de los niños hacia contextos de paz, a través de preguntas como ¿cómo proponen ustedes que se debe realizar la paz?; respuestas consignadas en manifiestos encaminados a visibilizar sus voces y apuestas de paz (Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, 2015).

La paz no se relaciona solo con el conflicto armado; por el contrario, existe multiplicidad de formas de vivir la paz o las paces (Ospina-Alvarado et al., 2018; Parra-Ospina, 2014), como evitar pelear con los amigos y compañeros, perdonar a quien los daña, jugar más, que no se presente maltrato físico del padre hacia la madre, amar, querer y respetar a la Policía, entre otras. La paz es una polifonía de pensamientos, sentimientos y vivencias que tiene las niñas y los niños (Naranjo-Moreno, 2015). La paz también es poesía, palabra, sueños, magia, naturaleza, corazón, amor y es poema que cuenta la vida (Rodas, 2016).

Familias

Las familias con sus posibilidades relacionales se constituyen como el eje central para el desarrollo y reconfiguración del presente de las niñas y los niños (Ospina-Alvarado, 2018), dada la capacidad para restaurar emocionalmente los sucesos del pasado, en especial cuando los recuerdos son de situaciones dolorosas o de ruptura de contexto vital

(Mejía y González, 2009; Ospina-Alvarado et al., 2018, Arias-Vanegas, 2016); esto desde papel como adultos presentes en las vidas de las niñas y los niños (Carmona-Parra y Serna, 2018). Para el caso del conflicto armado es fundamental el acompañamiento familiar en los procesos de duelo, encaminado a tener memorias que trasciendan el dolor y permitan la re-existencia.

El trabajo con familias en procesos de memoria histórica aporta a las niñas y niños en cuanto la transmisión identitaria, cultural y de tradiciones, por lo general, a través de la oralidad y la narración de historias por parte de los padres a sus hijos (De la Rosa-González, 2015), suele ser memoria generacional transmitida por miembros mayores del núcleo familiar a los más jóvenes. Estas formas de comunicación de los recuerdos, requiere ser contada de tal manera que tanto las niñas y niños como las familias se conecten con lo que ocurrió.

El arte y el juego también constituyen una herramienta indispensable para el trabajo con familias y la modificación de los sistemas relacionales, en especial cuando estas han sido afectadas por el conflicto armado colombiano o por violencia al interior del hogar, que se naturaliza en las formas de relacionamiento de las niñas y los niños con su entorno (Gómez et al., 2014).

Las familias también son constructoras y co-constructoras de cultura de paz en las niñas y niños, esto desde las prácticas cotidianas en los hogares y desde la manera como ellas repercuten en la forma de habitar la escuela; lo que incide en las subjetividades, en el carácter formativo y en el carácter constructivo como ciudadano (Rodríguez-Bustamante, et al., 2017). La cultura de paz que se gesta en sus espacios vitales y como vínculo posible en el aula de paz (Rodríguez-Bustamante et al., 2017).

Agentes educativos y maestras

Las niñas y niños pasan gran parte del día en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) o en las instituciones educativas (escuelas), allí están en relación directa con agentes educativas y maestras; situación que guarda relación importante con los recuerdos de las niñas y los niños frente sobre las vivencias

en la escuela. En este sentido, las formas de relacionamiento entre maestras, agentes educativas y las niñas y niños pueden por ejemplo, contribuir a romper las lógicas de violencia, sentimientos de venganza, miedo, entre otros situaciones presentes en en aula de clase (Gómez *et al.*, 2014).

Las agentes educativas y maestras se convierten en los procesos de construcción de las memorias en figura de acompañamiento, seguridad, confianza, protección y que reconfortan a las niñas y los niños (De la Rosa-González, 2015; Ospina-Alvarado, 2018), al tiempo que aportan en la construcción de sujetos capaces de leer su vida desde diferentes ópticas, encaminadas a reconocer el pasado, significar el presente y crear escenarios para el futuro (Manrique-Suárez, 2014). Desde la psicología educativa los niños aprenden a resolver conflictos en la escuela y en la formación preescolar a partir de los 5 años, edad en la que se entienden los sistemas de gratificación y recompensa; mientras que a los 9 años aflora la empatía. Al respecto, Valderrama (2001) plantea que ciertos docentes tienen la visión de que el estudiante, en relación con el conflicto, posee un estatuto de minoría de edad. Pues, según estos docentes, los estudiantes carecen de criterio para fijar posiciones frente a los problemas y conflictos que se presentan a nivel institucional o estamental, por lo cual no deben ser llevados para afrontarlos conjuntamente. Esto genera que el conflicto se vea como una gran disfunción en el individuo y no como una realidad histórica desde la que se pueda construir una base de discusión y se puedan tejer caminos de paz.

Los maestros también son constructores de paz con la responsabilidad de entretejer discursos de paz, desarmar la sociedad, la dureza mental y abrazando la palabra en el aula (Pineda-Muñoz, 2016). Aula que debe ser siempre democrática, pensada para el consenso, la discusión y la mediación; esto, si realmente se quiere educar para la paz y en la paz “porque de lo contrario seguiremos pintando en el suelo palomas que se borrarán con el tiempo” (Giraldo-Hoyos, 2016, p. 100).

Gómez-Esteban (2009) conceptualiza al respecto que la única forma de hacer memoria en la escuela es caracterizando los modos de subjetivación política de la siguiente manera: “a) subjetivación

a través del cuerpo; b) subjetivación a través de la norma; c) subjetivación a través del saber, d) subjetivación a través de la alteridad” (p. 146). En otras palabras, se hace memoria en la escuela cuando el niño o la niña: entiende que el lugar de la memoria es el cuerpo, comprende que en la relación con otros hay reglas, se interesa por el aprendizaje y comprende al otro desde su ser.

Respecto a las experiencias significativas de la creación de memoria en la escuela, Becerra *et al.* (2012) han recopilado algunos casos en latinoamérica, a saber:

1. Renán Vega Cantor, quien a finales de la década de 1990 en la Universidad Pedagógica Nacional se acercó a docentes en ejercicio con el fin de trabajar la fuente oral con los estudiantes y su relación con la historia local. De allí nació el libro *¡Déjenos hablar!*

2. En un segundo libro, *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*, Renán Vega aborda elementos de gran envergadura para el maestro en ejercicio, como la tradición oral, la historia de vida, la historia oral y las tipologías de historia oral que se podrían trabajar en la escuela.

3. Investigaciones de Fabio Castro Bueno, docente de la Secretaría de Educación (SED), quien participa en la conformación, para el año 2005, del Centro de Memoria en Educación y Pedagogía del IDEP en la ciudad de Bogotá.

4. Por otro lado, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá se gestan investigaciones sobre el papel de la narrativa infantil como una herramienta por medio de la cual se organiza la experiencia y se materializa la memoria.

5. Bajo la perspectiva de los principios del pensamiento narrativo y la experiencia, los investigadores Absalón Jiménez Becerra y Raúl Infante Acevedo abordan el tema de las narrativas infantiles en Bogotá, con un grupo de niños en situación de exclusión social, ubicados en un rango de edad entre los 8 y 14 años, cuyo interés es rescatar su experiencia y noción de ciudad (Jiménez e Infante, 2008).

6. Ambos autores escriben el artículo “Memoria, historia y escuela” (2008), con el interés de dar cuenta de cómo el tema de la memoria para la escuela y los docentes se presenta con un doble

perfil de preocupación: uno de carácter pedagógico y otro de carácter político.

Todas estas estrategias implican que, históricamente en Colombia, se han realizado esfuerzos importantes por hacer memoria. De hecho, la reglamentación escolar sobre la enseñanza de la violencia política, aunque reciente, ha impactado de manera positiva las aulas de clase con asignaturas como competencias ciudadanas, política y economía nacional, historia de la violencia y, por supuesto, la cátedra de la paz que incluye asignaturas como educación para la paz, entre otras (Gómez, 2016). Cabe mencionar que se están aplicando directamente a la educación básica, pero la preescolar se ha quedado por fuera. De allí la pertinencia de empezar a hablar de memoria en primera infancia.

Esto muestra que la memoria actúa como un todo simbólico que, aunque no ha sido reconocido como un área de abordaje de nuestra historia en los currículos escolares, tiene gran importancia en la cultura del sujeto crítico y responsable políticamente de sus vivencias como ser social.

Conclusiones

Las diferentes fuentes documentales consultadas, que datan desde el año 2008 hasta el 2018, escritas y pensadas para el contexto colombiano permiten dar cuenta de aspectos en común frente a las reflexiones sobre procesos de reconstrucción de la memoria histórica y construcción de paz con primera infancia y sus agentes relacionales. Así, se encuentran los siguientes ejes articuladores:

La memoria histórica es entendida por la mayoría de los autores como la posibilidad que tienen las niñas, los niños, las familias y los agentes educativos para resignificar el pasado en el presente mediante recuerdos. Estos recuerdos pueden estar vinculados al dolor o a la alegría; para el caso de recuerdos dolorosos es fundamental el acompañamiento de los agentes relacionales en los procesos de duelo, en pro de la sanación y su resignificación. Mientras que los recuerdos alegres son una evocación a la resistencia, a la vida y al estar con otros.

Los procesos de memoria histórica deben incluir la voz de las niñas y los niños de primera infancia,

desde la manera como los ha impactado el pasado, los sentidos que le otorgan y las implicaciones a presente y futuro que desde sus vivencias tienen los sucesos; desde esta perspectiva, son interlocutores válidos para narrar la historia del país. A partir de lo cual resulta importante formular la pregunta: ¿qué tipo de pasado queremos que ellas y ellos recuerden?; ¿qué sucesos, qué experiencias, en compañía de quién recordarán?

Las memorias generacionales son muy importantes, por eso la estrecha relación que se evidencia entre los procesos de reconstrucción de la memoria histórica, los vínculos familiares y los vínculos educativos para la configuración de aquello que las niñas y los niños recuerdan. El recuerdo de la infancia se vuelve entonces un acto inspirado por la confianza en el otro.

También, es importante comprender que poder narrar el pasado y hacer procesos de construcción de memoria se encuentra estrechamente relacionado con la garantía de sus derechos, al cuidado, el amor, la subsistencia, territorios sanos, salud, educación, juego, la recreación y participación.

A nivel metodológico es fundamental proponer estrategias diferenciales y situadas que respondan a los contextos, edades, poblaciones, entre otros aspectos. Para lo cual, el arte y el juego son dos herramientas de gran apoyo.

Con relación a la construcción de paz, las niñas y los niños no conciben la paz como un documento institucionalizado o como acuerdos con grupos armados para la finalización de un conflicto. Para ellas y ellos la paz es una polifonía de sonidos, de vivencias que pueden hacer parte de su resignificación del pasado, pero que también puede ser parte de la vida cotidiana. Construir paz está atravesado por las palabras, los poemas, los dibujos, las acciones, las relaciones con el otro y con lo otro. Para estos procesos, tanto la familia, como los agentes educativos o maestros tiene una función preponderante como generadores de cultura de paz, en los hogares y en el aula de clase, desde el ejemplo, desde el amor, la confianza; pero, sobre todo desde el reconociendo de las potencias de las niñas y los niños para participar activamente en la construcción de país.

Referencias

- Agamben, G. (1978). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Historia/Giorgio%20Agamben.pdf
- Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas (2015). *Pedagogías de la memoria, cultura y comunicación del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación*. ACDVPR.
- Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A. y Alvarado Salgado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M. y Ospina-Alvarado, M. C. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clacso; Universidad de Manizales; Cinde.
- Arias-Vanegas, B. E. (2016). Otras infancias, crianza y conflicto armado. En *Memorias II Bienal Iberoamericana Infancias y Juventudes* (pp. 1672-1682). Cinde; Universidad de Manizales; Clacso.
- Becerra, A. J., Infante-Acevedo, R. y Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte en la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 287-314.
- Carmona-Parra, J. y Serna, I. (2018). Subjetivación política y configuración de identidades en niños y niñas y sus agentes relacionales, afectados por el conflicto armado. En M. Ospina-Alvarado, S. Alvarado, J. Carmona-Parra y A. Arroyave, *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado* (pp. 167-198). Zapata.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz. Ciclo uno: grados de 2 a 5*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Guía de acompañamiento para el cuento. Un largo camino*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar (2017). *Herramienta metodológica del monumento sonoro por la memoria: mi voz es tu voz, la escucho*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- CNMH (22 de agosto de 2014). Centro Nacional de Memoria Histórica. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/obra-teatral-para-ninos-habla-de-desaparicion-forzada>
- CNMH (7 de junio de 2016). Monumento sonoro: la historia de los colibríes y las langostas [Audio]. <https://soundcloud.com/memoriahistorica/sets/monumento-sonoro-la-historia-de-los-colibríes-y-las-langostas>
- CNMH (2016). *Una travesía por la memoria: ruta metodológica para la reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas y adolescentes*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- CNMH (2017). *Una guerra sin edad: informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica y otros.
- CNMH (noviembre de 2018). *Un canto pa' no olvidar a la niñez de Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Córdoba, Z., Riaño, D. P., Rodríguez, J., Sierra, S. y Vargas, L. (2016). Propuesta pedagógica a partir del enfoque diferencial. Me cuentan, me cuento... mi cuento. En *Memorias II Bienal Iberoamericana de Niñez y Juventud* (pp. 1733-1740). Cinde; Universidad de Manizales; Clacso.
- De la Rosa-González, D. (2015). Érase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia víctima del conflicto armado en Bogotá. *Cambios y Permanencias*, 307-330.
- Díaz, C. J. (2009). Fuentes vivas, memoria y pesquisas sociales a propósito de niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado en Colombia. En A. J. Becerra y F. Guerra García, *Las luchas por la memoria* (pp. 219-236). Ipazud.
- Errazkin, M. y Martínez, R. (2012). *Trabajando con la memoria histórica en el aula. Secuencia didáctica y guía para la implementación*. Sociedad de Ciencias Aranzdi.
- Giraldo-Hoyos, A. (2016). ¿Cuál paz y cuál educación para la paz? *Aleph*, 95-100.
- Gómez-Esteban, J. (2009). Voces que quieren hacerse oír (narrativas de la memoria y el olvido en la escuela). En A. J. Becerra y F. García Guerra, *Las luchas por la memoria* (pp. 145-157). Ipazud.
- Gómez, A., Ospina, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2014). Las infancias en el conflicto armado: potencias y subjetividades políticas. En J. Martínez y O. Neyith, *Pensar las infancias: realidades y*

- utopías (pp. 149-169). Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas (Javegraf).
- Gómez, D. H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 253-278.
- Grasa, R., Carvajalino, G. y P., D. (2019). Construcción de paz y posconflicto: una visión general del estado del arte. En R. Grasa, G. Carvajalino y D. P., *Construcción de Paz y Valor compartido* (pp. 21-39). Ícono.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J., Ortiz, M. y Muñoz-Carrasco, J. K. (2016). Interacción pedagógica con niños y niñas que participan en la construcción de paz en sus comunidades. Experiencia en la comuna tres del municipio de Chaparral. En M. C. Ospina, C. Jaime, M. Fefferman, J. Loiza, D. León, A. Arroyo y D. A. Muñoz, *Memorias II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes* (pp. 1284-1291). Cinde; Universidad de Manizales; Clacso.
- Jiménez-Ossa, M. y Luna-Carmona, M. (2018). Estado de la práctica sobre las experiencias de construcción de paz oriente medio de Antioquia. En M. Luna Carmona, *Cuerpo, territorio y política* (pp. 107-143). Zapata.
- Jiménez-Becerra, A. e Infante Acevedo, R. (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López-Arboleda, G. M. (2013). Los niños invisibles: una experiencia psicoeducativa infantil con los hijos de la guerra: la experiencia de Ceparcito. En A. Álvis, C. P. Duque, A. Rodríguez, M. A. Enciso y L. Ríos (eds.), *Reflexiones sobre infancia* (pp. 4-63). Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Manrique-Suárez, V. (2014). Derechos humanos y diversidad cultural. Conflicto, resistencia y cuerpo en niños, niñas y jóvenes. Infancia, memoria y conflicto armado en Colombia. Una mirada desde 1985 a la actualidad. En *Memorias I Bienal latinoamericana de infancias y juventudes* (pp. 12-20). Cinde; Universidad de Manizales; Clacso.
- Medina, A. F. (2016). *Autobiografía: infancia, memoria y olvido desde una perspectiva filosófica*. Santiago de Chile.
- Mejía, A. C. y González, G. (eds.) (2009). *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. Panamericana Formas e Impresos S. A.
- Ministerio de Justicia de la República de Colombia (2012). *Déjala volar*. Ministerio de Justicia de la República de Colombia.
- Montoya-Ramírez, N. y Zuluaga-Arias, L. I. (2014). Historias en colores: narrativas iconológicas e infancia. Un estudio sobre la propuesta. En *Memorias I Bienal Latinoamericana de niñez y juventud* (pp. 81-90). Cinde; Universidad de Manizales; Clacso.
- Naranjo-Moreno, J. (2015). *Los niños piensan la paz*. Banco de la República de Colombia.
- Ortega, I. y Ruetti, E. (2014). La memoria del niño en la etapa preescolar. *Anuario de Investigaciones*, 21, 267-276.
- Ospina, M. C., Jaime, C., Fefferman, M., Loiza, J., León, D., Arroyo, A. y Muñoz, D. A. (2016). *Memorias II Bienal Iberoamerica de Infancias y Juventudes*. Eje 4. Cinde; Universidad de Manizales; Clacso.
- Ospina-Alvarado, M. (2018). *Construcción social de niñas y niños: familias, docentes y otros agentes relacionales*. Universidad Pedagógica Nacional; Cinde; Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto. En V. Llobet (ed.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 35-60). Clacso.
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S., Ospina, H., Pineda, M., Fajardo, M., Urrego, A. y Sánchez, M. (2018). Procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación con niñas y niños en contextos de conflicto armado. En M. Ospina-Alvarado, S. Alvarado, J. Carmona Parra y A. Arroyo (eds.), *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado* (pp. 199-247). Zapata.
- Ospina-Alvarado, M., Carmona-Parra, J. y Alvarado-Salgado, S. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60.
- Ospina-Ramírez, D. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 175-192.
- Palermo, Y. C. (2009). Memorias de juegos y juguetes: otras formas de hacer historia en la infancia. En A. J. Becerra y F. Guerra García (eds.), *Las luchas por la memoria* (pp. 157-179). Ipazud.

- Parra-Ospina, A. Y. (2014). Lo relacional en el arte como estrategia para la generación de narrativas en la investigación con. En, *Memorias I bienal Iberoamericana de Niñez y Juventud* (pp. 105-115). Cinde; Universidad de Manizales; Clacso.
- Pineda-Muñoz, J. (2016). Pensando en otras maneras de la paz. *Aleph*, 61-66.
- Quintero, M., Mateus, J. y Montaña, N. (2013). Narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias. En V. Llobet, *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 81-90). Clacso.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado, memoria y olvido*. Arrecife.
- Rodas, M. (2016). *Voces en flor, poesía para la paz*. Zapata.
- Rodríguez-Bustamante, A., López-Arboleda, G. y Echeverri-Álvarez, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 206-223.
- Salazar-Castilla, M., Jaramillo-Ferro, J., Aristizabal-Ramírez, E. y Carmona-Toro, P. (2018). *Primer Informe Línea de Paz. Construcción territorial de la Paz: polifonías y resistencias desde la ciudad de Manizales*. Universidad Católica de Manizales.
- Sarmiento-Álvarez, B. X. (2015). Niñez, desplazamiento forzado interno y memoria histórica (segunda parte). En B. X. Sarmiento Álvarez y M. Gutiérrez Quevedo (eds.), *Cátedra Unesco. Derechos Humanos y Violencia: Gobierno y Gobernanza* (pp. 149-174). Universidad del Externado de Colombia.
- UNHCR (2013). *Te cuento ni cuento*. Acnur.
- Valderrama, C. E. (2001). Nociones del conflicto en actores escolares. *Nómadas*, 76-87.
- Vallejo-Franco, B. E. (2018). *Un largo camino*. CNMH.





El escuchar de los maestros a partir de la *entrevista conversacional**

The listening of the teachers from the conversational interview

Gloria Rojas Álvarez¹

Para citar este artículo: Rojas, G. (2020). El escuchar de los maestros a partir de la *entrevista conversacional*. *Infancias Imágenes*, 19(1), 58-69

Recepción: 2019-03-14

Aprobación: 2019-08-27

Resumen

58

Desde una investigación de corte cualitativo sobre la necesidad de indagación alrededor del tema de la escucha con maestros se planteó una búsqueda fundamentada en planos conceptuales como la voz, el silencio, aspectos éticos y, sobre todo, la conversación; ya que esta fue la que permitió percibir mejor el escuchar. La forma metodológica que se asumió fue la *entrevista conversacional*, a partir de la cual se pudo interactuar con 10 maestros de educación básica, lo que posibilitó un desarrollo narrativo que entrelazó las voces personales de los maestros, sus saberes y sus puntos de vista con las voces de los autores referenciados. Entre lo que surgió de esta investigación resaltamos el poder situar la escucha como experiencia en ámbitos escolares, el que la voz y el silencio sean componentes esenciales de una oralidad que da paso a la conversación, el que esta sea un valioso recurso que se puede asumir en el ámbito escolar para alimentar procesos de escucha y el que se pueda consolidar la relación *escucha-ética*.

Palabras clave: escucha, maestros, conversación, escucha ética.

Abstract

From a qualitative investigation about the need for exploration around the topic of listening with basic education teachers, emerges an exploration supported by theoretical levels like voice, silence, ethical aspects and the conversation. This last one did listen perceptible through the methodological form named *conversational interview*, made to 10 basic education teachers. These interactions allowed to listen the voices of teachers from their wisdoms and their points of view with the voices of mentioned authors. In this investigation, we highlight the listening as experience in school environments, the voice and the silence are essential components of an orality that makes the conversation possible, and it is a valuable resource to assume in the school environment to provide listening processes. We emphasize too the possibility to reinforce the relationship between *listening-ethics*.

Keywords: listening, teachers, conversation, ethical listening.

* Este artículo proviene de una investigación doctoral realizada en la Universidad de La Plata (UNLP) alrededor del tema de la escucha desde *entrevistas conversacionales* con maestros durante los años 2017 y 2018.

¹ Profesora de planta en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Correo electrónico: grojasa@udistrital.edu.co

Introducción

En la conversación, la verdad es en el acto, relativa a los intérpretes presentes que sostienen la cuerda.

Manuel Canales

La indagación sobre la escucha como un tema poco abordado en el ámbito escolar permitió ahondar alrededor de las características de la escucha y la conversación desde las voces de 10 maestros formados o en ejercicio profesional en instituciones de educación pública de Bogotá (Colombia)². Se determinaron previamente varios planos teórico-conceptuales desde la voz, el silencio, la conversación y algunos aspectos éticos que permitieron llegar a que la mejor estrategia metodológica tenía que ver con la conversación, dándole consistencia a la relación epistemológica y metodológica (Vasilachis, 2006).

Siendo la investigación de corte cualitativo-narrativo se asumió la conversación más allá de ser una mera tipología discursiva o un objeto de estudio *per se*, porque la intención fue resaltar el lazo intersubjetivo que ofrecía el escuchar a los maestros desde una forma conversacional, que se relacionó metodológicamente con la entrevista, de acuerdo con las características validadas por Valles:

[...] en las conversaciones normales, las preguntas y respuestas se encadenan de modo similar a las tomas de palabra en la conversación, decidiendo sobre la marcha [...] se subraya la necesidad que tiene el investigador de conocer los sobreentendidos, el vocabulario propio de la gente, los símbolos y metáforas con que describen el mundo. Algo que está en la base de cualquier conversación. (2002, p. 39)

A lo anterior se le suma la perspectiva de Canales (2002), quien, respecto a la conversación, va a

decir que no solo se puede hablar, sino que tal vez lo más potente sea que se puede “hablar de lo que se escucha [...] sobre la reversión del paso habla/escucha, se hace posible la reflexión que vuelve por afuera, desde un lugar anterior a lo que se venía hablando. Así, se habla de lo que se habla” (p. 34).

Así surge la forma metodológica *entrevista conversacional* (EC) que, dada a través de preguntas estructuradas y planificadas, a la vez deja fluir con libertad lo que se percibe, se siente y se piensa³. En el juego de voces que surge a través de la EC la escucha es lo que se ofrece y lo que se quiere sostener; en concordancia con las ideas de Portelli (2018) y de Skliar (2015), para quienes no es que hay que darles voz a los que ya la tienen, sino ir y escuchar esas voces donde ya están.

Esto llevó a que se reflejara la voz escuchada de los maestros en el mismo nivel y en igualdad de condiciones de los autores mismos que sustentaron el trabajo, ya que la narrativa que surgió desde la EC planteó no solo un conocimiento, sino, sobre todo, la singularidad de cada maestro, realzando su voz (la que, a su vez, confluía, se cruzaba y se entremezclaba con la de los autores citados y referenciados).

En este artículo acudimos preferentemente a ilustrar algunos aspectos y características de la escucha que percibieron y narraron los maestros a partir de su formación y experiencia escolar a través de la respectiva EC que se sostuvo con cada uno de los involucrados. Esto incidió en que la EC fuera no solo una estrategia metodológica de investigación, sino un móvil para reflexionar y trascender alrededor de la conversación como interacción que puede alimentar procesos de escucha en entornos escolares y que traza consideraciones para una *escucha ética*.

El escuchar de los maestros

Ante todo, es necesario tener en cuenta que la escucha ha sido uno de los procesos más relegados en muchas disciplinas, teorías, investigaciones y

2 El uso genérico masculino se emplea en el presente trabajo para referirse a ambos sexos por economía del lenguaje, para evitar dificultades sintácticas y de concordancia, así como evitar complicaciones innecesarias de redacción y, sobre todo, para facilitar la lectura del texto (cf. RAE, 2018; Bolaños, 2013; Abad-Faciolince, 2006; Hoyos-Ragel, 2002). Se hace necesario decir, además, que los maestros con los que se conversó también usaron el uso genérico masculino en la mayoría de sus intervenciones. Este uso genérico aludido no implica desconocer los esfuerzos que se dan a nivel mundial en todo lo que atañe al uso de un lenguaje no sexista y, sobre todo, a una reivindicación de derechos que mi condición y mi acción de ser mujer no desconoce.

3 Se utiliza la sigla EC para referirnos a *entrevista conversacional*. Así mismo, de acuerdo con el orden sucesivo en que aparecen se van referenciando como Ec1, Ec2, Ec3... etc. En este artículo aparecen referencias a 8 EC, por cuestiones de pertinencia y espacio. Se puede acceder a todos los lineamientos y especificidades de las ECS, así como a todas las transcripciones en: <https://bit.ly/3ckVZ2o>

prácticas de enseñanza, tal como lo señalan [Murillo \(2009\)](#), [Aguilar \(2010\)](#), [Cassany et al. \(1994\)](#) o [Rojas \(2017\)](#), entre otros. Vemos que desde los clásicos griegos que cimentaron las bases del pensamiento occidental se le ha dado amplia relevancia a la expresión oral y al habla, así como la voz desde la palabra hablada es la que primero se convoca para generar atención ([Lenkersdorf, 2008](#)).

Así, una de las dificultades o falencias percibidas en el ámbito escolar es que no hay una cultura de la escucha y esta no ha sido valorada en su justa dimensión. La escucha simplemente se ha supuesto y se ha pasado por alto. Si bien se nos enseña primero que todo a leer y a escribir, poco o casi nada se enseña a escuchar, a pesar de ser un proceso que se exige casi todo el tiempo como sinónimo de callar en las aulas escolares ([Cassany et al., 1994](#); [Gutiérrez, 2017](#); [Murillo, 2009](#))⁴.

Desde la investigación que tuvo en cuenta las voces de maestros emergió lo planteado por alguien como la maestra R. R. (Ec3), quien dijo que hay un arraigo en la escuela a solo escuchar para seguir normas en los más pequeños porque en esta se ha enseñado a seguir instrucciones y a obedecer, pero no a escuchar y no a escucharse a sí mismos:

[...] *los más pequeños son los menos escuchados*
[...] *solamente obedecer, realizar instrucciones y ya*⁵.

Esta obediencia cobra el sentido de *mandar callar* por parte de quien tiene el control de grupo para que se preste atención. Este es un tema que viene desde tiempo atrás en el mundo escolar, como lo dice también el maestro J. D. M. (Ec5):

[...] *siempre nos enseñaron usted haga caso y no pregunte* [...] *nos enseñaron a recibir las órdenes, a*

obedecer, pero [...] a no cuestionarlas [...] generalmente, el niño escucha al adulto [...] eso es lo que más pasa. El papá siempre les habla a los niños: “usted escúcheme”, “usted hágame caso”, “usted no me pregunte”, “usted no me cuestione”, y la escuela históricamente ha sido eso [...] el niño [...] tenía que hacer caso todo el tiempo [...] no nos enseñaron a escuchar [...].

Esta mirada de cumplimiento y sometimiento, que es la tradicional cuando se habla de *obedecer*, no implica la profunda relación que tiene la palabra en mención con la *escucha*, como lo sustentan desde lo etimológico [Dolar \(2007\)](#) y [Blanco y Sierra \(2015\)](#). A lo que se le puede sumar la perspectiva lingüístico-antropológica de [Lenkersdorf \(2008\)](#), quien vería a la obediencia más bien en consonancia con el atender y el estar presentes en el escuchar, siendo este un acto de deseo, voluntad y disposición.

Esto resulta contrario a lo que muchas veces sucede en el aula y en las prácticas escolares, en las que no todos los maestros escuchan a sus estudiantes, siendo este asunto una queja constante; en especial por parte de los niños y jóvenes, como se puede percibir desde [Pennac \(2008\)](#) y los maestros involucrados en las EC (R. R., Ec3; Y. M., Ec4; J. D. M., Ec5, entre otros).

Los adultos muchas veces piensan que lo que los niños dicen es vano y carece de importancia, negándose a escucharlos y suponiendo que sus opiniones son infantilismos y trivializaciones; como lo menciona la maestra T. V. (Ec1). De otro lado, el maestro J. D. M. (Ec5), quien cuestiona y reconoce que muchas veces la actitud de ellos como docentes hacia los niños pequeños en los entornos escolares difícilmente es de escucha:

[...] *porque estamos acostumbrados a que no tienen mucho qué decirnos.* (Ec5)

Siendo la escucha una interacción bidireccional de doble vía, como lo dicen [Lenkersdorf \(2008\)](#) y [Gutiérrez \(2017\)](#), así como J. D. M. (Ec5), se requiere de una dinámica en la que el estudiante participa activamente y hay una escucha puesta en juego que señala un avance de lo que se está diciendo,

4 A pesar de esto, es de anotar que así como las fronteras investigativas se han abierto para la oralidad en los últimos años ([Gutiérrez, 2017](#)), también se han abierto para la escucha, cuya búsqueda y producción investigativa también se ha incrementado ([León, 2019](#); [Motta, 2018](#)).

5 Los contactos con los maestros se establecieron con egresados de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y con profesores vinculados a instituciones adscritas a la Secretaría de Educación de Bogotá. Para mayor detalle sobre términos y condiciones de las ECS, así como para acceder al instrumento utilizado, véase el enlace antes referenciado.

dando rumbo a un entendimiento conjunto (Gadamer, 1998). Lo que muestra que el escuchar también implica por parte del maestro de por sí el ser escuchado por el estudiante en un acto recíproco que involucra las palabras, las voces y los cuerpos:

[...] da satisfacción saber que te escuchan, que te están atendiendo en muchas situaciones y que hay un proceso recíproco de escucha. (R. R., Ec3)

Para la maestra A. V. (Ec6) sí ha sido posible escuchar a los estudiantes, lo que le ha permitido inclinar su currículo, cuando ha sido necesario, a los temas que les interesan a los niños; a quienes estimula a leer, a participar, a intervenir, además de asimilar y validar la palabra misma del maestro. Rasgo compartido por T. V. (Ec1), quien señala que el escuchar a los niños obra en beneficio del maestro y valida el que aquellos escuchen, ya que

Ellos se sienten incluidos, se sienten reconocidos al ser escuchados. Y para mí, igual [...] Uno habla muchas cosas en un salón de clases y con el tiempo en las interacciones [y] en los comentarios que ellos hacen, uno se da cuenta que ese comentario está constituido a partir de lo que yo [como maestra] en algún momento les llevo a decir [...] algo de lo que yo digo, ellos lo escucharon y lo asumen ahora y lo expresan [...] me escucharon en algún momento lo que yo dije, y ahora es su voz la que lo está expresando porque sintieron que está bien [...] y ahora lo tienen en cuenta.

Entonces, el acto de la escucha sí puede ser posible en la escuela como experiencia real que se aprende y que es viable alimentar. Como lo explica R. R. (Ec3) aludiendo a algunos profesores que la formaron como maestra:

[...] en esa calidez y ese amor por su profesión y por los niños, también tenían esos momentos de escucha con ellos, tenían esos momentos en donde se sentaban y escuchaban y conocían esos niños.

Esto ha llevado a la maestra en mención a ejercer su profesión sabiendo de antemano que “realmente es importante escuchar así sea al más pequeño o al más grande”, y a que en su experiencia

[...] es fundamental escuchar a los niños, no escucharlos solamente en cómo es ese proceso de aprendizaje y de evaluación frente a si aprendió o no aprendió, sino más escucharlos en su vida diaria, en su cotidianidad. He tenido muchos asuntos, digamos, particulares con los niños en donde he logrado descubrir, no solamente la escucha [de ellos] sino también a sus propias familias [...].

En este panorama no se puede pasar por alto que esta es una de las épocas en las que los niños y jóvenes se desbordan en su discurso en el ámbito escolar, ya que nunca habían hablado tanto como en los tiempos contemporáneos. Desde la antigüedad griega hasta la Europa moderna, estaba proscrito el que el niño hablara libremente del sistema educativo, según Foucault (2002). Que los niños deben guardar silencio antes de hablar, “es un principio que nos sorprende en esta época, pero no hay que olvidar que hace sólo unas decenas de años la educación de un niño [...] comenzaba en lo fundamental por el aprendizaje del silencio” (p. 326).

También Chambers (2007) señala que anteriormente los niños podían ser vistos, pero no oídos y hoy: “se critica a los adultos por no escuchar lo suficiente a los niños, que son estimulados dentro y fuera de la escuela para que expresen sus ideas” (p. 11). En tiempos actuales se les exige participar más que nunca y la expresión oral de ellos cobra una importancia inusitada que antes no se tenía en cuenta.

A pesar de lo dicho, siguen existiendo por diferentes factores aquellos niños silenciosos, callados, tímidos, casi mudos de los cuales, muchas veces, no se conoce ni se reconoce su voz ni lo que piensan. Ante esto, T.V. (Ec1) planteó el tipo de acercamiento que hace con ellos:

[...] uno ya reconoce quién es el que habla y quién es el que no habla. Entonces generalmente, cuando estamos en ese tipo de conversaciones, yo dirijo preguntas [...] a ellos directamente, a los que casi no hablan. Me he cuestionado [...] por qué los chicos se paralizan, no saben qué decir en muchas ocasiones, ni siquiera me responden, se quedan callados y ya. Entonces yo [...] dinamizo la conversación hacia otro lado, la clase hacia otro lado, pero sí intentando

[...] *integrarlos, a partir de preguntas dirigidas específicamente a ellos, y también [...] con mi voz, darles seguridad, y al integrarlos a la conversación ser muy asertiva en afirmar que lo que ellos dicen y piensan está bien. Siento que es darles esa seguridad, porque muchos chicos que no participan [...] piensan que lo que dicen está mal, que se van a burlar de ellos. Entonces ahí el papel del profe es muy de darles ese piso [...] para que ellos se sientan muy seguros.*

En esa posibilidad de escucha está implícito algo más allá de lo cognitivo, del intelecto y los procesos de aprendizaje y enseñanza. Está la observación ligada a la escucha de actitudes y comportamientos que generan la expresión de los niños en:

[...] *contextos en los que ellos pueden hablar un poco más desde lo que realmente son y quieren ser o de lo que nos ocurre a diario.* (R.R., Ec3)

62 Por ello, la escucha se hace extensiva a la observación y percepción de gestos, de miradas, de actos, de actitudes, de lo proxémico; de aquello que se escucha (aunque no sea audible) y que lleva de una semiótica de la escucha a una escucha de lo que no se oye.

La escucha de lo inaudible

La mayoría de la comunicación es no verbal y demuestra que la escucha es un proceso activo, que requiere de atención no solo a través de lo audible, sino también mediante el contacto visual. La observación paralingüística lleva a prestar cuidado sobre los sonidos no verbales, los silencios, las pausas, el tono de la voz o las posturas corporales (Valles, 2002; Echeverría, 2005). Este tipo de elementos no enunciados oralmente son necesarios de ser observados, sobre todo, cuando se trabaja con aquellos niños que aún no manejan la expresión oral de forma clara y para quienes son dicientes las intenciones, las miradas, el manejo de las manos y toda la conciencia corporal que necesita ser percibida por un docente. Como expresa J. D. M. (Ec5):

[...] *nosotros no solo hablamos con la palabra audible, sino que nuestro cuerpo habla, la forma en*

que miramos habla, tenemos un sistema de lenguaje kinésico [y] proxémico también, que todo el tiempo comunica algo.

Esto a su vez implica que el escuchar y la observación vayan de la mano y que el maestro requiera una escucha que vaya más allá de lo oral, de lo audible, que atraviese y descifre lo no verbal, lo gestual, las actitudes y aquello que no tiene una representación en las palabras. Ya que un niño siempre manifiesta verbal y no verbalmente lo que piensa, el maestro puede ser alguien dotado de alta percepción sobre los indicios lingüísticos y paralingüísticos que tiene una gran capacidad de escuchar y de observar, la que se puede desarrollar, como lo dice J. D. M. (Ec5):

[...] *en la medida en que los niños y las niñas realmente [te] importan.*

Según R. R. (Ec3), la escucha de lo no audible también implica comunicación en el contexto en el que el movimiento, el cuerpo y lo que no dice la voz representan actos y comportamientos. Por ende, el tema del cuerpo y de la corporalidad necesita incluirse en todas las clases porque alimenta diferentes niveles o complejidades en el lenguaje, expresión y comportamiento de los niños, dice la maestra en mención.

Lo paralingüístico, lo no enunciado, lo que dicen los gestos, las miradas, las posturas y en general, el lenguaje del cuerpo, definitivamente no pueden escapar a la voz y a la escucha, se convierten en partes difusoras de mensajes que muchas veces son más dicientes que lo enunciado (Le Breton, 2006; Ong, 1987; Mancovsky, 2011). Como dice L. P. (Ec7) uno habla con todo el cuerpo y en ese sentido puede representar también brusquedad, agresividad; se puede *gritar* a través de las manos, de los gestos, de las posiciones, de las distancias, de las miradas que retan, que discriminan y que muchas veces enuncian más, que las mismas palabras como si fueran “gritos sordos” (Y. M., Ec4). Lo que también pueden aturdir y cortar la comunicación:

[...] *tengo mi voz tan suave [...] mis estudiantes me comentan, “profe es que usted no nos lo dice*

con su voz, nos lo dice con su gesto, con la expresión de su cara". Entonces también es eso, como las expresiones del rostro a veces son más notables, son más dicientes que la misma voz, la voz que aterriza, la voz que distancia, la voz que grita, aturde, corta la comunicación, [...] Para ellos, que yo grite es que suba un poco más el tono de mi voz, entonces realmente en mis clases no se siente, o no utilizó ese tipo de estrategias, pero sí utilizo aquellas que tienen que ver con el cuerpo [...] creería que la mirada fija, que el mismo silencio, el mismo callarse [son formas] de demostrarle a los estudiantes otro tipo de inconformismo por el comportamiento de ellos, que el mismo grito. (Y. M., Ec4).

Con todo lo anterior, vemos que hay cosas que son imposibles de decir, pero esto no impide que también se puedan escuchar, observar y percibir. Por lo general, prima lo que conduce a una escucha de lo audible, porque la predominancia está en lo que emite la voz, aquella que siempre será a la que la escucha se doblegará con mayor intensidad. Esta, como vemos, indefectiblemente requiere de observación de señales, gestos, distancias, actitudes que van más allá de la voz o de lo lingüístico.

Por otro lado, aunque usualmente se ha concebido a la escucha como un proceso pasivo, se ve que se da al hablar o al expresarse y, siendo estos procesos indisolubles, también se da una mutua alimentación y actividad entre quien habla y quien escucha. Por ello, resaltamos a la oralidad como el proceso que determina la escucha (Gutiérrez y Uribe, 2015), en el que esta no tiene un papel pasivo ni silencioso; al contrario, puede ser muy activo: "colabora en la conversación [...] Da a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y comprende su discurso [...] ¿Es posible hacer entender algo a alguien que no muestra ningún interés en escuchar [...]?" (Cassany et al., 1994, p. 102).

En ese sentido, se trata de estar presentes, aunque el solo hecho de la presencia no implica que se esté escuchando, ya que también "puede suponer indiferencia si refleja una actitud ausente o rutinaria que concede a la palabra un valor residual

o nulo" (Le Breton, 2006, p. 56). La escucha entonces, no es un ejercicio solo de callar y sirve para comprender:

[...] que hay otro que me está diciendo algo y que es necesario escucharlo para yo también aprender [...] entender que es lo que siente el otro para decirme y hasta qué punto estoy yo también dispuesto a escuchar. (Y. M., Ec4)

En esto, también confluye lo que postula Lenkersdorf (2008): "Se presuponen al menos dos personas para referirse al hablar y al escuchar. Ninguna de las dos es más importante que la otra. Sin hablar no se escucha nada, y sin escuchar se habla al vacío" (p. 59). Lo que también fluye en la misma línea en que T. V (Ec1) expresa:

[...] lo más importante es reconocer que no estamos solos y que lo que yo soy es un cúmulo de cosas que constantemente estoy escuchando, seleccionando, significando y vuelvo y las expreso.

Este ejercicio es posible a través de la conversación, que puede determinar un equilibrio entre la voz y la escucha, ya que lo que permite escuchar es que se sabe de antemano que también se tendrá su turno, que en algún momento se hablará, se participará o se interactuará. Si no se tuviera garantizado esto previamente, tal vez no se escucharía en ninguna circunstancia, como se puede inferir desde Cassany et al. (1994), Lenkersdorf (2008), Echeverría (2005), Gadamer (1998), Portelli (2018) y Marco-Furrasola (1999); este último dice al respecto: "[...] el ser humano no ha nacido para ser una gran oreja. El hombre encuentra el equilibrio interaccional en el intercambio" (p. 100).

Conversación para la escucha en el ámbito escolar

La conversación suele darse entre un grupo restringido de personas. Vale recordar a Montaigne (1953), quien asume que la conversación únicamente puede darse entre contadas personas: "Me gusta contestar y discurrir, pero es con pocos hombres y en

privado" (p. 299). Este número restringido entre quienes participan en una conversación es también planteado por Gadamer (1998), por Kerbrat Orechionni (cit. en Calsamiglia y Tusón, 2002) y por Pava-Ripoll (2015), ya que el número limitado de participantes hace que la conversación fluya y que todos los integrantes intervengan en ella. Sin embargo, no hay un número ideal de personas para participar en una conversación.

En un ámbito como el escolar concretamente, una de las quejas frecuentes de los maestros es la cantidad de estudiantes que se tienen en un aula y que les impide mantener una conversación, porque es muy difícil escucharlos a todos y muchas voces se pierden por esa dificultad, ya que las dinámicas y los tiempos escolares no son fáciles:

[...] las voces de todos los niños, no se logra [...] escucharlas realmente [...]. Desafortunadamente, en los contextos que nos movemos generalmente es con muchos niños, entonces a veces tienes un grupo de 40 niños, de 30, de 35, y a veces, realmente llegar a escuchar a todos [...] la verdad es muy esporádico. (J. D. M., Ec5)

Sin embargo, la participación y las preguntas de los estudiantes pueden constituirse en un indicador de que la interacción fluye, que el estudiante se interesa y quiere seguir con el tema. Si el profesor da cuenta de ello la escucha se activa teniendo conexión con implicaciones narrativas porque a los niños les gustan las experiencias de vida, lo anecdótico, el que se les cuente historias, cualquier conocimiento que sea contextualizado (J. D. M., Ec5).

En estos ejercicios de conversación la voz del maestro fluye con la de los estudiantes, pero teniendo en cuenta que hay niños a los que les gusta hablar y participar y hay otros a los que no, la actitud de conversación del maestro es la que propicia que los niños más tímidos participen y sus voces puedan ser escuchadas, creándose una atmósfera de interacción conversacional (A. G, Ec10; T. V., Ec1).

Esto puede ayudar a sensibilizar al maestro para percibir actitudes y comportamientos del niño, ya que la escucha es algo que atraviesa todas las áreas,

y a través de ella se pueden solucionar muchas situaciones de convivencia en el aula, dándoles:

[...] la posibilidad a los niños cuando más lo necesitan contar diferentes experiencias, de hablar de lo que les ocurre y de porqué esas situaciones inciden muchísimo también en su comportamiento o en el aula misma. (R. R., Ec3)

Así, la conversación se sale de los cánones establecidos en un aula de clases cerrada en la que la voz del maestro es la que dirige, coordina, establece, pero no escucha. Las dinámicas que exigen interacciones más vitales que generen actitudes conversacionales pueden darse incluso con los estudiantes más chicos, aunque esto requiere un cambio de postura frente a la mirada que tenemos sobre la infancia o sobre los niños como aquellos a quienes enseñamos como seres carentes, a los que les falta algo, que siempre necesitan aprender, como lo dice el maestro J. D. M. (Ec5):

A veces en esos espacios informales es donde más se aprende [...] cuando uno se sale un poco de lo formal [...] cuando uno como educador, va y se sienta con los chicos [...] ese es el momento cuando más tiene uno posibilidad de conocerlos [...]. Es el momento cuando más tiene uno oportunidad de contarles otras cosas que les aportan, fuera de lo formal, del área que estén trabajando [...] del contenido escolar. [...] cuando uno habla con ellos de una manera informal es [...] cuando más le aportan a uno y donde se genera una conversación [...] si trabajáramos más con lo que ellos ya tienen y no con lo que les hace falta [...] cualquier niño o niña, sin importar la edad, así sea de nivel inicial, sea el más chico [puede dar cuenta que] tiene una construcción cultural que ha venido formando. (Ec5)

La riqueza de la conversación, como dice el maestro L. P. (Ec7), se da:

[...] cuando justamente lo que dice el otro te transforma [...]. Cuando hay una transformación de lo que está pasando [...]. Hay una verdadera conversación cuando hay una verdadera experiencia.

En esa medida, la relación educativa es experiencia que se abre a la escucha de lo que nos sucede y lo que nos significa donde la relación de intercambio (la conversación) es abierta a la escucha del otro para construir el encuentro (Contreras y Pérez, 2011)⁶.

Pero también es indudable que es difícil instalar la conversación en estos términos en la escuela, ya que hoy en día lo educativo está radicalmente centrado en lo evaluativo y esto cierra los espacios para la conversación, que va más allá de juegos arquetípicos y experimentales, ligados a mecanicismos de preguntas y respuestas y, sobre todo, a actividades de orden evaluativo, que poco o nada avanzan en esa interacción de conversación y escucha entre maestro-estudiante que en tantos escenarios escolares necesita ser transformada.

Aunque las experiencias de algunos maestros con los que se conversó muestran que sí hay conversación con sus estudiantes, también se muestra que esta no aflora porque no se puede evaluar o porque no es compatible con los términos de evaluación que tanto busca el entorno escolar. Pareciera que los espacios escolares no son ámbitos en los cuales se da la conversación, precisamente porque es resbaladiza a la evaluación:

[...] la conversación [...] no tiene mucha cabida en el ámbito educativo [...] porque normalmente lo que se ve es un monólogo en que el estudiante llega, se para y habla. Y así mismo, el maestro [...] ya saca sus notas porque desafortunadamente, el tema de la evaluación y de la nota tiene demasiado peso. (R. R., Ec3)

Cuando se condiciona el aprendizaje a la nota, este se vuelve ficticio, algo falso, algo que no repercute en las subjetividades de los estudiantes:

[...] el niño estudia en la casa, pero no porque quiera aprender sino por una nota. (A. V. Ec6)

6 Sobre la relación de escucha como experiencia vale la pena tener en cuenta a Foucault (2002), quien señala que para escuchar como corresponde “precisamos la *empeiria* (la habilidad adquirida) y la *tribe* (la práctica asidua), así como para hablar se necesita una *tekhne*” (p. 323). La escucha lo que más requiere es “experiencia, competencia, práctica asidua, atención, aplicación [...] *Empeiria* y *tribe* [...] no *tekhne*” (p. 324).

Así emerge la pregunta: ¿es más fácil para los niños conversar porque no hay evaluación?, a lo que T. V. (Ec1), dice:

Yo sí siento que a veces la evaluación coarta la conversación [...] porque eso puede de cierta medida, modelar las respuestas, intenciones de las personas que estén participando [...] porque si yo propongo un debate sobre un libro [...] y [...] esa dinámica de grupo es evaluable [...] los chicos [pueden pensar] que, si se salen del protocolo que tiene la dinámica, su nota puede variar.

Entonces, en la conversación más que un profesor que explica emerge la figura de alguien que conoce sus límites y sus fragilidades que, en esencia, es lo que permite escuchar (y aprender). Desde esa unidad valdría la pena replantearse cómo reconstruir tanto el enseñar como el aprender para así hacer inevitable la conversación en una atmósfera de igualdad inicial en donde se pueda escuchar a todos, a cualquiera y a quien sea (Skliar, 2017).

Muchos de los asuntos que para los niños son un problema y que muchas veces el maestro no tiene en cuenta implican caminos que pueden desentrañarse en el conversar, ya que ayudarían a plantear una manera de entender el mundo y la vida. Como lo señala la maestra A. V. (Ec6), para quien:

[...] hay que tener en cuenta cómo siente el niño, cómo está viviendo en la casa, cómo son las relaciones con la familia.

Ya que para ella educar sí debe ser un acto de conversación con el otro, porque muchos de los problemas que surgen entre los maestros y sus estudiantes, tienen que ver con que el maestro le falta tiempo para conversar. Por ello, es necesario que el salón de clase sea un espacio de conocer más al otro, y que no todo este abocado a querer solamente resultados tal como lo plantea no solo A.V. (Ec6), sino Skliar (2017) o Meirieu (1998).

Aunque es usual en las aulas que no dure mucho la conversación entre estudiantes y maestros, esta sí puede darse, de acuerdo con cierto tipo de palabras utilizadas, miradas, gestos, expresión de

las manos, de la cara, de todo cuerpo, de todo lo que produce recepción y hace que se invite al niño a la conversación (Y. M., Ec4; Chambers, 2007). Pero hay que estar abiertos a no solo ver los temas y a trabajar las actividades curriculares preestablecidas, porque según la maestra A. V. (Ec6) a los niños lo que más les interesa es entender la vida en sí, más que el contenido curricular y:

[...] *la conversación definitivamente es como una meta, poder escuchar a los niños [...] escuchar al otro y no [solo] lo que yo diga [como maestra].* (Ec6)

Es posible, entonces, incorporar la conversación en las prácticas educativas desde una concepción ligada al conocimiento donde los mismos maestros la impulsen como si fuera parte de la interacción entre docente y estudiante para que se genere una escucha más auténtica, como lo dice la maestra P. F. (Ec8):

66 [...] *de pronto el meollo de la cosa, la esencia del encuentro con los niños y despertar interés por el conocimiento, es la conversación [en sí].*

Vemos que un maestro puede ser muy ilustrado en todos los discursos acerca de la infancia, pero no ser capaz de conversar con los niños, lo que plantea una especie de incongruencia, ya que cuando un maestro no es capaz de conversar con ellos hay un impedimento para pensar y compartir lo educativo en sí (Skliar y Téllez, 2017). La conversación es la posibilidad de ser la primera y más honesta tarea de un maestro, aquella que implicaría escuchar y aprender de los niños.

Conversar para educar es una deuda que tenemos en los ámbitos escolares, aunque esta dificultad vaya más allá de las fronteras de la escuela:

[...] ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad

manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros. (Skliar, 2011, p. 142)⁷

Aunque hay algunos trabajos, propuestas, experiencias e investigaciones educativas y didácticas alrededor del conversar y del escuchar (Mercer, 1997; Chambers, 2007; Rojas, 2015; Beuchat, 1989; Cassany et al., 1994); sigue siendo el espacio escolar uno de los entornos en el que más se reclama el escuchar con relación al callar para entregarse a la voz de aquel que representa mayor autoridad, lo cual muestra una perspectiva muy reduccionista de la escucha y la conversación tal como se puede confrontar con lo dicho por los maestros (R. R., Ec3; T. V., Ec1; J. D. M., Ec5).

Por lo anterior, en la escucha desde la conversación emerge una relación ética por excelencia de la cual no nos podemos desligar porque implica al otro en sí mismo y la alteridad que deja expuesta la diferencia y la singularidad del otro. Aunque no nos corresponde en este espacio abordar el tema de la ética tan de largo alcance como es, esbozamos algunas ideas en la búsqueda de una *escucha ética*.

Hacia una escucha ética en la escuela: una reflexión pendiente

Escuchar es un gesto ético por excelencia. Escuchar al otro, independientemente de su condición o de quién sea, encarna lo ético. Por esto, se escucha no para entender al otro, sino para entender con el otro, acogiéndolo en su necesidad de decir algo y recibir las palabras albergadas por alguien. La reciprocidad de la ética con la escucha ha sido planteada por Arenas-Dolz (2014), Cepeda (2012) y Aranguren (2008), entre algunos. De modo que es necesario ahondarla en el terreno de lo educativo, donde lo que se establece entre un maestro y un

⁷ En ese sentido, Gadamer (1998) va a señalar que quien no escucha es “aquel que permanentemente se escucha a sí mismo, aquel cuyo oído está [...] tan lleno de aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses” (p. 209), por lo que no es capaz de escuchar al otro.

estudiante implica una relación que, ante todo, es inevitable nominarla como ética.

Sin embargo, la indiferencia ante la escucha por parte de algunos maestros, pareciera querer decir, según J. D. M. (Ec5): “igual a mí me pagan escuche o no escuche”, lo que acarrea que puede primar más el llevar a cabo un programa académico pre-establecido que detenerse a escuchar a los estudiantes porque lo que se necesita es avanzar, se necesitan los resultados que demuestran las evaluaciones, como lo dicen R. R. (Ec3) o A. V. (Ec6).

Por eso, pareciera que los estudiantes hoy en día entienden y aceptan que ser enseñados es ser evaluados y ese resulta ser el punto más fuerte de lo educativo para ellos. Esto hace que lo que solo busca evaluarlo todo como si ello fuera el fin de lo educativo en sí mismo, lleva a que se pervierta el sentido del *enseñar* y del *aprender*, que no pueden ser sinónimos de *evaluación*, como se está entendiendo hoy en día.

La evaluación se ha convertido en el mayor motivo de preocupación en la escuela, rebajando el interés por enseñar a la premura del tiempo solo para juzgar permanentemente al otro; no para estar, pensar, jugar, conversar o escuchar con el otro, sino por el afán de evaluación que sobreviene en norma. El caso contrario es que estemos atentos y disponibles ante el otro, porque el tiempo que escucha no es el tiempo que juzga o evalúa (Skliar, 2017).

Por eso la escucha muchas veces escapa a la escuela, porque la escucha es dar tiempo sin prever qué tipo de resultados devengan ya que, si solamente tenemos tiempo para juzgar, para evaluar y para buscar resultados, al maestro nunca le va a quedar tiempo para conversar. La ética y la evaluación parecen estar en caminos opuestos, lo ético no puede ser un proceso de medición (Skliar, 2017; L. P., Ec7).

Dentro del plano escolar, una escucha ética se movilizaría, sobre todo, entre los niños y sus maestros como uno de los ejercicios de alteridad más característicos en el que se reconoce a los estudiantes sin homogeneizarlos, etiquetarlos o estigmatizarlos (R. R., Ec1; Y. M., Ec4). Uno de los elementos que impiden, quizás, que haya conversación y escucha ética en la escuela, especialmente entre docentes y estudiantes, es la discriminación, la tendencia

constante a juzgar, desde una posición de exclusión que impide dar a conocer los argumentos, posiciones o visiones de mundo del otro. Lo que imposibilita la escucha y la conversación entre un maestro y un niño (sobre todo, el que no es buen estudiante o el que presenta un comportamiento y una conducta inadecuada para los cánones profesoraes), es esa tendencia a rotularlo, a catalogarlo o a cerrarse a escucharlo, porque lo que este tipo de niño diga no entra, no conecta con el maestro, y cualquier conversación queda interrumpida de antemano (J. D. M., Ec5).

Si la escuela:

[...] *no es una institución que escucha [porque] la gente nunca se da a la tarea de escuchar verdaderamente a los otros, sino que ya tiene de antemano sus propias respuestas.* (L. P., Ec7),

el no escuchar es uno de los cuestionamientos más recurrentes cuando de irrespeto se trata:

[a] *los niños [...] les duele mucho cuando un maestro no los escucha, o los critica bastante, entonces ellos cierran la comunicación [...] el niño lo único que quiere es que lo escuchen.* (A. V., Ec6)

67

Asumir el silencio como condición para la escucha es un imperativo ético para la afirmación y el reconocimiento del otro (Plutarco, 1995; Lenkersdorf, 2008). Postura que se hace necesaria en el escenario escolar más allá de acallar al otro para que se escuche la voz de quien tiene más peso o autoridad. De lo que se trata más bien es de aquietar el impulso inmediato que muchas veces implica hablar, dando paso a esa indiscutible atención que requiere el otro sin importar su condición.

Ser receptor de las palabras escuchadas es confiar en el otro e implica esa condición milenaria en la que solo se podía ser autoridad (seleccionada) si se sabía escuchar (Lenkersdorf, 2008): “alguien nos escoge, nos encuentra y habla con nosotros. Somos como elegidos para escuchar” (p. 59). También escuchar acercándonos al otro y recibiendo de él las palabras que nos ofrece sin prejuicio alguno es una de las premisas fundamentales de la hospitalidad (Skliar, 2017). Por esto, se debería enfatizar más el

escuchar que el hablar, porque el recibir palabras (escuchar) es sentirse obsequiado y toda la atención debe estar puesta en el otro (Lenkersdorf, 2008), lo que nos hace ver que “escuchando al otro se abre el verdadero camino en el que se forma la solidaridad” (Gadamer, cit. en Larrosa, 2003, p. 94).

La conversación en la escuela puede darse desde los propios saberes, posiciones y observaciones de los niños y los jóvenes, sin que medie de antemano un interés evaluativo (que obligue a la entrega, al devolver o al retribuir un conocimiento como el maestro lo quiera evaluar), panorama en el que el maestro podría ser una figura de generosidad que se base en actos de ofrecimiento, de dar, de donar (tiempo, conversación, escucha...); y no en actos de imposición en los cuales la mezquindad que implica estar requiriendo lo aprendido para ser evaluado cierra la interacción conversacional.

Se trata de recibir al otro sin cuestionarlo, sin preguntarle, sin sospechar de él y, sobre todo, sin juzgarlo. Para que se pueda entablar una conversación que, en lo posible, lleve a los temas fundamentales de la existencia, porque abrirnos al otro implica que de una vez por todas se permita una conversación y una escucha (asunto ético por excelencia), ligada a la posibilidad de que un maestro en una atmósfera inicial igualitaria admita que todos pueden tomar y tener la palabra de alguna manera, libres de cualquier interacción experimental o de control evaluativo (Meirieu, 1998; Skliar, 2017).

Buscar la propia voz a través de la voz de los otros implica indagar por medio de la escucha de los otros nuestra propia escucha. Aquella que basada en sentir, percibir y experimentar al otro nos lleva a la conversación y a la huella por excelencia de la comunión: al *nosotros*.

Referencias

- Abad-Faciolince, H. (19 de agosto de 2006). Colombianos y colombianas, ¿ridículos y ridículas? *Semana*.
- Aguilar, M. (2010). ¿Qué significa escuchar? *Carta Psicoanalítica*, 4. <http://www.cartapsi.org/new/que-significa-escuchar/>
- Arenas-Dolz, F. (ed.) (2014). *Éticas de la escucha*. Reproexpres.
- Blanco, N. y Sierra, E. (marzo de 2015). Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa. En *V Jornadas de historias de vida en educación. Voces silenciadas* (pp. 1-13). Universidad de Almería.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 3, 20-25.
- Bolaños, S. (2013). Sexismo lingüístico: aproximación a un problema complejo de la lingüística contemporánea. *Forma y Función*, 26(1), 89-110.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Canales, M. (2002). Conversaciones para el entendimiento. En J. Durston y F. Miranda (comps.), *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (pp. 33-39). ONU.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cepeda, M. (2012). *En torno a una ética de la escucha* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2011). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Manantial.
- Echeverría, R. (2005). El escuchar: el lado oculto del lenguaje. En *Ontología del lenguaje*. Lom.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gutiérrez, Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 15-47.
- Gutiérrez, Y. y Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de cómo ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-es*, 1(2), 192-204.
- Hoyos-Ragel, M. (2002). Sexo, género y usos lingüísticos. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla (Universidad de Granada)*, 32, 13-32.
- Larrosa, J. (2003). Leer es traducir. *Entre lenguas*. En *Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.

- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. Sequitur.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. Plaza y Valdés.
- León, J. (2019). La escucha en la educación. *Lenguaje*, 47(2), 268-305.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Paidós.
- Marco-Furrasola, A. (1999). *Una aproximación a la semiótica del silencio* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Montaigne, M. (1953). El arte de conversar. En, *Ensayos*. Jackson.
- Motta, J. H. (2018). *La actitud de escucha en la comunicación pedagógica* (tesis doctoral). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.
- Murillo, M. (2009). La habilidad de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense. *Artes y Letras*, 33(2), 95-131.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Pava-Ripoll, N. A. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: un aporte metodológico. *Interdisciplinaria*, 32(2), 203-222.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Portelli, A. (marzo de 2018). ¿Qué hemos aprendido? La historia oral como el arte de escuchar. Seminario del Doctorado en Historia. Universidad Nacional de La Plata.
- Plutarco (1995). Sobre la charlatanería. En, *Obras morales y de costumbres*. Gredos.
- Real Academia Española (2018). Consultas lingüísticas. *Real Academia Española*. <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- Rojas, G. (2017). Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201.
- Rojas, Y. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Oralidad-es*, 1(2), 179-190.
- Skliar, C. (2011). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En, J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 136-152). Morata.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2017). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. CIS.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.





La enseñanza para la comprensión (EpC): ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora en la Escuela Normal Superior de Ubaté

Teaching for understanding: Pathway to stimulate the processes of reading comprehension at the Escuela Normal Superior de Ubaté

Sonia Yamile Suárez Paiba, Adriana Mirelva Hernández Fajardo, Santiago Méndez Bernal, Yanet Rocío Arguello Cortés, Nubia Rocío Garzón Quiroga¹

Para citar este artículo: Suárez, S. Y., Hernández, A. M., Méndez, S., Arguello, Y. R. y Garzón, N. R. (2020). La Enseñanza para la Comprensión (EpC): ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora en la Escuela Normal Superior de Ubaté. *Infancias Imágenes*, 19(1), 70-82

Recepción: 2019-03-14

Aprobación: 2019-09-03

Resumen

70

El artículo expresa las reflexiones frente a la enseñanza de la lectura y el desarrollo de las habilidades básicas para comprender textos, y consolidar un pensamiento crítico ante la realidad en la Escuela Normal Superior de Ubaté. En un inicio se exponen elementos que describen la problemática observada en la institución, convirtiéndose en el objeto de investigación. Posteriormente, se presentan las categorías seleccionadas para este estudio: enseñanza, pensamiento y aprendizaje. Se continúa con el proceso metodológico, orientado desde el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, haciendo uso de la investigación acción para comprender aspectos de la enseñanza de la lectura desde las prácticas de los maestros investigadores. Por último, en los ciclos de reflexión se narran las vivencias de cada uno de los maestros al interior del aula y se exponen los hallazgos a partir de los diferentes instrumentos aplicados a lo largo del desarrollo de la propuesta.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, pensamiento, lectura, comprensión.

Abstract

This article shows some reflections about Reading teaching and basic abilities development to texts comprise and consolidate a critical thought according the reality into the Ubaté's Normal Higher. First, the elements that describe the institutional problems detected are exposed, to become into the investigation's object. Afterwards, the chosen classes for this study: teaching, thought and learning. The methodological process continues, guide from the quality paradigm with a hermeneutic focus, using "action investigation" to understand reading's teaching aspects from the investigator teachers. Finally, into the reflections circles, the each one teacher's experiences into the classroom are narrated and the findings from the different applied instruments along this proposal's development are exposed.

Keywords: teaching, learning, thought, reading, understanding.

¹ Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana.

Introducción

Las escuelas pueden ayudar a los estudiantes a convertirse en mejores pensadores agregando a sus marcos ya establecidos: tácticas y estrategias que han sido inventadas por el hombre con el propósito de organizar el pensamiento. (Perkins, 1999, p. 122)

Este artículo surge a partir de los análisis hechos a los resultados de diferentes pruebas estatales y el seguimiento de procesos que se llevan a cabo en la Escuela Normal Superior de Ubaté (Ensu); esta es una institución ubicada al norte del departamento de Cundinamarca, con 56 años de trayectoria dedicados a la formación de maestros a desempeñarse en los niveles de educación preescolar y básica primaria. La escuela atiende población desde el nivel preescolar hasta el programa de formación complementaria (PFC) y tiene matriculados 2058 estudiantes.

Dichos resultados arrojan niveles que no responden a las exigencias y políticas educativas que actualmente se están promoviendo en las instituciones nacionales para el alcance de las competencias que forman parte de las habilidades en las diferentes áreas del saber, esenciales en la formación de los estudiantes. En el año 2009 los estudiantes colombianos que presentaron la prueba Pisa tuvieron los siguientes desempeños en el área de lenguaje: “el 47 % de los estudiantes no logró alcanzar un nivel aceptable de lectura, es decir los estudiantes de 15 años se encontraban por debajo del nivel mínimo aceptable según los estándares de Pisa” (Icfes, 2011). El informe revela que los jóvenes reconocen

las ideas principales de un texto y que pueden establecer algunas relaciones entre los mismos, pero que aún carecen de las habilidades para asumir posturas críticas ante los textos, contrastar ideas e interpretar textos de mayor complejidad.

En este informe se revela que el gusto por la lectura en los jóvenes colombianos sigue siendo muy bajo. Los estudiantes que presentaron la prueba manifestaron que la lectura no es identificada como una forma de distracción para el aprovechamiento del tiempo libre, por lo que no leen por diversión. Además, los tiempos de dedicación a la lectura son mínimos. Esto puede tener incidencia en el hecho de que los niños y niñas en las escuelas no posean los elementos necesarios para comprender textos (figura 1).

También se revela que existen bajos niveles de comprensión y análisis en las demás áreas. Lo que resulta en una situación preocupante, pues se hace necesario un adecuado empleo de la lectura para tener mejores niveles académicos, de lectura y desarrollo del pensamiento crítico y autónomo para involucrarse de manera activa a la sociedad (Icfes, 2011).

Al respecto Pérez (2013), en su documento “Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?”, ratifica que durante casi 30 años en Colombia se aplican pruebas evaluativas para verificar la calidad educativa del país y estas revelan un panorama preocupante frente al poco avance que se tiene en procesos como la lectura; sin desconocer que hay factores determinantes en los bajos niveles que se obtienen en las pruebas. Explica en su artículo que la responsabilidad de estos

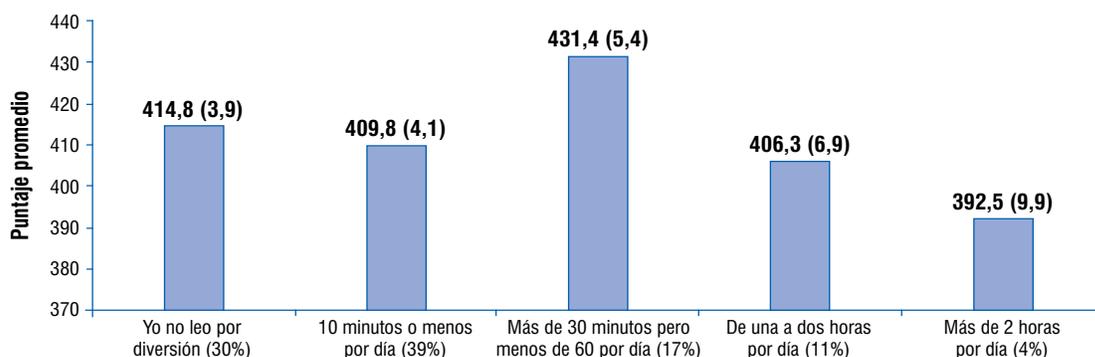


Figura 1. Tiempo que los jóvenes colombianos dedican a la lectura por diversión.

Fuente: Colombia en Pisa, informe de resultados Icfes (2011).

resultados pasa de unos a otros sin asumir unas propuestas viables de mejora; en el contexto local y desde la perspectiva internacional esta situación recae en la definición de la Política Educativa Colombiana, desde la cual se trazan posibles caminos.

Concluye que los estudiantes se siguen “rajando en comprensión lectora” porque no hay una cultura nacional de lectura; es decir, adultos, jóvenes y niños leen cada vez menos libros. Se reconoce que Colombia no es un país lector y que las acciones realizadas desde diferentes entidades están totalmente desarticuladas, por ello se requiere comenzar a romper el círculo vicioso que rodea a la lectura. Para ello se necesitan: adultos enamorados y apasionados por la lectura, capaces de transmitir ese amor a sus hijos, y maestros lectores dotados de estrategias que logren en sus estudiantes mayores niveles de motivación hacia la lectura.

Institucionalmente se hace seguimiento a procesos que pretenden comprender el fenómeno de la *enseñabilidad* de la lectura y el desarrollo de las habilidades de pensamiento necesarias para la comprensión de textos. Por ello, emerge la necesidad de identificar los diferentes factores que inciden en esta situación, desde las prácticas pedagógicas hasta el desempeño mismo del estudiante. Se evidencia que en los últimos tres años el área de lenguaje, entre otras, ha tenido un descenso notorio en cuanto a los niveles de comprensión y de lectura crítica. Además, en actas de comités de evaluación institucional es constante que los docentes señalen las dificultades de los estudiantes, expresadas en bajos niveles de comprensión lectora. También, a partir del análisis de actividades pedagógicas y en ellas las pruebas internas, se evidencia apatía y dificultad en el proceso lector y escritor en la mayoría de los estudiantes en diferentes niveles de aprendizaje. Todo lo anterior convoca al grupo de trabajo de la presente investigación a intervenir con acciones y estrategias que conlleven a superar dicha necesidad de enseñanza-aprendizaje para que, gradualmente, se vayan alcanzando mejores niveles de comprensión lectora y entretejer una relación armónica entre los niños, las niñas y los jóvenes con la lectura. Ante esta situación se plantea la siguiente pregunta de investigación como referente de trabajo: ¿de qué manera, desde los planteamientos de la EpC, se

logra el desarrollo de las habilidades de pensamiento y se alcanzan mayores niveles de comprensión de textos en los estudiantes de la Ensu y la transformación de la práctica pedagógica de los maestros?

Por consiguiente, la prioridad se centró en retroalimentar la práctica pedagógica haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades lectoras como estrategia que permita fortalecer y visibilizar los niveles de comprensión de textos según la edad y los grados. Para la presente investigación se seleccionaron los siguientes grupos: 202, 602, 704 y 1002 de la sede central, así como los niños de la sede rural Santa Helena que forman parte de la población perteneciente a la Ensu. Esta institución puso en marcha desde el año 2017 el sistema de educación relacional, propuesta formativa que ha llevado a comprender los aportes de los enfoques constructivista y de aprendizaje significativo en el aula.

Es de aclarar que la metodología de educación relacional que se desarrolla en la Ensu fue creada por el maestro Julio Fontán, como una propuesta alternativa de enseñanza para el aprendizaje. Desde las palabras de los autores, se refieren los siguientes principios:

La persona es autor: es decir, la educación debe lograr que cada persona desarrolle las habilidades para tomar decisiones y actuar para construir su vida.

La persona es actor: la persona construye su vida en relación con otros y es por esto por lo que debe desarrollar habilidades sociales que le permitan aportar a la comunidad.

Unicidad y diversidad: cada persona es única y el sistema educativo debe respetar la diferencia de cada uno apoyándolo en el desarrollo de su potencial y de sus habilidades. (Fontán, 2013 p. 16).

Por lo tanto, la propuesta formativa desde educación relacional busca fortalecer la responsabilidad, el compromiso y la autonomía, de modo que desde el desarrollo de secuencias didácticas los estudiantes alcancen las competencias y saberes necesarios para desempeñarse en la vida. Este accionar permite dar movilidad a muchas de las apuestas formativas de la Ensu, pues va en coherencia con la necesidad de formar sujetos capaces de decidir y afrontar con metas claras su cotidianidad.

Al revisar los planteamientos de la metodología educación relacional se observa una coincidencia con la enseñanza para la comprensión (EpC), la cual nace como producto del proyecto Zero —iniciativa educativa liderada por investigadores de la Universidad de Harvard—, y que en la actualidad ha tomado fuerza en el campo educativo. Esta tiene como propósito fortalecer la comprensión, entendiendo que: “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p. 4). Por lo tanto, la escuela desde esta perspectiva tiene la labor de favorecer el desarrollo de los procesos de pensamiento que intervienen en cada una de las etapas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

Se debe agregar que esta nueva perspectiva se opone al modelo clásico o tradicional desarrollado en la escuela, orientado a la acumulación y memorización de contenidos sin hallar sentido en el contexto real. Requiere entonces proponer que la intención del proceso de enseñanza y aprendizaje no dependa de la cantidad de información que se transmita o consigne en los cuadernos, sino del desarrollo de las habilidades propias del estudiante que le permitirán aprender a pensar, utilizar sus mecanismos individuales, habilidades y valores para transformar la sociedad.

Por lo tanto, esta estrategia de enseñanza se convierte en una alternativa para el docente que busca transformar su quehacer en el aula, lo invita a replantear sus propuestas de enseñanza, así como los procesos de evaluación. Lo que le exige asumir una posición crítica de su labor y comprender que es un sujeto en permanente formación.

Al respecto Perkins y Blythe (2005) proponen que la comprensión se logra desde la dinamización de cuatro momentos, estos son: diseño de tópicos generativos, definición de metas de comprensión, planteamiento de desempeños de comprensión y, finalmente, el proceso de valoración continua. Desde las reflexiones construidas por el grupo investigador se concluye que estas etapas guardan directa correlación con los momentos de la metodología de educación relacional puesta en funcionamiento en la Ensu, por lo que el uso de las rutinas de pensamiento (Perkins) y las propuestas de Flórez y Cuervo (2005) y Guzmán (2010) permiten

enriquecer desde la planeación y ejecución la propuesta de formación de la Ensu.

En el marco de EpC se necesita tener como punto de partida lo que significa comprender y para qué se quiere que los estudiantes comprendan; es así que se ha evidenciado el potencial de la EpC como un elemento que puede orientar la educación desde otra perspectiva que pone la comprensión en el centro de la labor educativa. Con este propósito en mente se explicarán los criterios que desde diferentes miradas de autores tiene una unidad didáctica que centre sus procesos en la EpC.

Para Stone (1999), “el aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío” (p. 5). Por lo que la EpC es una forma de concebir la educación desde la reflexión del trabajo desarrollado en el aula y en la institución educativa. En esta se propone el trabajo en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica. Para alcanzar este propósito la EpC invita a llevar un proceso de metacognición que se puede guiar con preguntas que permiten una orientación más clara de lo que se pretende trabajar con los estudiantes y hasta dónde se puede llegar.

Adicionalmente, este enfoque resulta pertinente para facilitar al maestro la organización de estrategias de acuerdo con su asignatura, contenidos curriculares y a la vez los intereses y necesidades de los estudiantes para que así el quehacer pedagógico recobre sentido; para ello es primordial que la lectura adquiera un papel protagónico que dinamice la comprensión y las diferentes formas de interacción al interior de un contexto específico.

Enseñanza de la lectura

La Ensu, como institución formadora de maestros cuya misión es impactar significativamente en el proceso educativo de los niños y niñas, ha identificado la importancia de revisar y redireccionar las prácticas pedagógicas en la formación de hábitos lectores desde los primeros años de escolaridad de los niños y niñas. Esto llevará a cambios que favorecerán el desarrollo de competencias y habilidades en los diferentes campos.

Por largo tiempo la comprensión de lectura fue entendida como la reproducción del significado transmitido por el texto. En este sentido, es posible afirmar que el significado se encontraba en el texto y el papel del lector se restringía a encontrarlo (Lerner, 1984). Este enfoque de la enseñanza de la lectura acompañó a la escuela durante muchos años y, en algunos casos, continúa siendo así. Casany (2006) señala: “Hoy, muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada” (p. 21); por ello, aún se enseña a leer desde el modelo silábico o desde los planteamientos del alfabético lo que sin duda ayuda a mantener la idea de que leer es el simple acto de descifrar el sentido fonético de la letra y se pierde el interés sobre el mensaje que se transmite o el sentido del texto.

Por otra parte, se considera la lectura como una competencia y se le concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar. Al respecto Solé (2011) afirma: “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (p. 50) por lo que se espera que la verdadera tarea de la escuela sea enseñar a leer para aprender, para pensar, para disfrutar e ingresar al mundo de la imaginación y el descubrimiento permanente de otras posibilidades.

Por lo tanto, al enseñar a leer se requiere tener claro que los estudiantes necesitan desarrollar poco a poco una serie de habilidades que le permiten con el tiempo dominar la competencia. Sobre esto Solé (2011) explica que para adquirir la competencia lectora existen diversas estrategias que el lector va incorporando a medida que va haciéndose experto, por lo tanto, cuando se logra comprender un texto se está haciendo uso de esas competencias y, al usarlas, el lector las va integrando a su cotidianidad.

De esta manera, el maestro al enseñar a leer debe establecer propósitos claros frente al por qué de la lectura en el aula, enseñando al alumno como lector que aprende a establecer un propósito claro para la lectura y a planificar las estrategias para lograrlo poco a poco. Con la práctica constante se convertirá en un lector capaz de dialogar con el texto, de hacerlo significativo para él, de pensar acerca de lo que lee. Se trata, entonces, de

un lector crítico y autorregulado (que es el tipo de estudiante que se busca desde el enfoque socio-cultural y desde la apuesta propia de la Ensu) y se contraponen con el lector que realiza una lectura reproductiva, con la que solo busca la información del texto para saber lo que el texto dice y no va más allá (Solé, 2011).

En los enfoques sobre los que se sostenían anteriormente los currículos, no solo en el lenguaje, sino en todas las áreas escolares, la enseñanza era vista como un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos a través de los cuales se aspiraba a generar aprendizaje y cuyo énfasis se centraba en una intervención desde el exterior del estudiante (Lerner, 1984). El gran problema de esta concepción es que la enseñanza de la lectura fue —e incluso en algunos casos sigue— tratada como una técnica (Ferreiro, 2001). Pero en el caso de la lectura, en la Ensu la enseñanza hoy es concebida como el conjunto de estrategias del aprendizaje; es decir, se requiere dotar al alumno de las herramientas que le permitan asumirse como lector en permanente formación.

¿Qué es el pensamiento?

Comprender la definición de la palabra pensamiento es necesario para abordar los diversos temas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Respecto a investigaciones que se han llevado a cabo en torno al desarrollo del pensamiento en el ámbito internacional, es pertinente mencionar el trabajo realizado en la Universidad de Harvard con el proyecto Zero. Según Ternent (2017), la propuesta se centra en el diseño de investigaciones sobre la naturaleza de la inteligencia, la comprensión, el pensamiento, la creatividad, la ética y otros aspectos esenciales del aprendizaje humano. Su objetivo es entender y mejorar la educación, la enseñanza, el pensamiento y la creatividad en las artes; así como también en disciplinas humanísticas y científicas, en los niveles individual e institucional en una variedad de contextos.

De Zubiría (2014) refiere el pensamiento como “un proceso de representación e interpretación de la realidad que orienta nuestra interacción con ella y que llevamos a cabo al poner en uso las herramientas cognitivas y los procesos de pensamiento” (p. 17). Se comprende que el pensamiento como habilidad

humana posibilita a través de la percepción la construcción de conocimiento producto de la reflexión permanente de la información recibida del entorno.

Por ello, la escuela debe asumir una nueva posición frente a la formación de los sujetos y desarrollar procesos que orienten el pensar. Es decir, preparar y afianzar las habilidades que los niños y niñas ya poseen para que estos puedan expresar sus conocimientos de diversas maneras. Un gran reto está en comprender que los estudiantes no tienen los mismos ritmos de aprendizaje, ni las mismas experiencias de vida, y que estas situaciones lo dotan de una serie de aprendizajes que deben ser reconocidos en el aula a la hora de definir las propuestas de clase y los planes de estudio. Así es como en la presente propuesta se le dio preponderancia al diseño e implementación de “rutinas de pensamiento”. Las cuales se asumen como herramientas para promover que en el aula se vivencien prácticas educativas orientadas a generar procesos de comprensión y de aprendizaje significativo. [Guzmán y Melo-Sosa \(2014\)](#) afirma que “las rutinas de pensamiento tienen metas de pensamiento —perspectiva, explicación, cuestionamiento, razonamiento con evidencia, conexiones—. Las rutinas de pensamiento invitan a los niños a sacar a la luz su pensamiento y a exteriorizar lo que piensan” (p. 89).

Además, las rutinas de pensamiento pueden ser usadas pedagógicamente para posibilitar diversas actividades que permitan presentar de múltiples formas el conocimiento adquirido. Su uso frecuente y repetitivo favorecerá la transversalización de conceptos y la generación de nuevas preguntas, todas dirigidas a beneficiar la comprensión, a través de las cuales los estudiantes pueden evidenciar su bagaje cultural; relacionando con los nuevos conocimientos los ya adquiridos desde la experiencia. Estos son una oportunidad para hacer visible el pensamiento y lograr que los estudiantes respeten y reconozcan la posición del otro.

Las rutinas de pensamiento pueden ser empleadas como estrategia que favorecen la visibilización del pensamiento. Pues se fortalecen las competencias comunicativas y la ejercitación de las habilidades de pensamiento, así como el trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros; llevando a un ejercicio permanente de praxis pedagógica del

maestro frente a su trabajo en el aula. Ello llevaría al rompimiento de paradigmas de la escuela clásica que tradicionalmente y de forma monótona promovía la mecanización de datos o información sin hallar sentido y significado. Por ello se puede comprobar la afirmación de [Guzmán y Melo-Sosa](#): “la comprensión de la lectura es la habilidad de construir los significados que el autor trata de comunicar” (2014, p. 99).

Aprendizaje

Al analizar los conceptos de enseñanza y pensamiento emerge la necesidad de comprender cómo se da el aprendizaje en los niños, niñas y jóvenes. Los estudios recientes de la neurociencia permiten comprender que el cerebro viene preparado para aprender, pero ¿qué significa esto? Según [Llinás \(2012\)](#) el aprendizaje se da biológicamente gracias a una serie de adaptaciones permanentes que el sujeto vive cada vez que se enfrenta a nuevas experiencias y estímulos. Además, estos aprendizajes se instauran en el cerebro gracias a la repetición y la práctica intensa ([Llinás, 2012](#); [Coyle, 2014](#))

Por ello, al entender el aprendizaje como producto de la interacción del sujeto con situaciones diversas y cambiantes, con la manipulación de las cosas, lleva a los maestros a la necesidad de analizar y reflexionar sus prácticas de enseñanza para apoyar y favorecer los procesos de aprendizaje significativo por parte del alumno. No se requiere únicamente el manejo de buenas técnicas de transmisión de conocimientos, sino, además, comprender cómo funciona el andamiaje biológico del niño, niña y joven que se reconoce como aprendiz. El maestro se convierte por lo tanto en aprendiz y enseñante, pues está dispuesto a reflexionar su práctica pedagógica para transformarla a la luz de lo que descubre permanentemente de sus estudiantes.

Asumir que hay una predisposición biológica para aprender lleva a entender cómo históricamente el ser humano ha venido construyendo conocimiento. Es decir, el uso de las habilidades de observación, descripción, análisis, síntesis y demás le han permitido al hombre ir consolidando las explicaciones a los fenómenos que observaba en su entorno; procesos de observación y descripción permitieron

seguramente encender fuego con el choque de dos piedras. Al respecto Freire (1996) nos recuerda:

Enseñar no existe sin aprender y viceversa, y fue aprendiendo socialmente como, a lo largo de la historia, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo en forma social, que con el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible —después, preciso— trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. (p. 25)

En conclusión, el aprendizaje humano permite que el sujeto desarrolle y ejercite las habilidades de pensamiento que le permitirán leer críticamente el mundo en sus múltiples manifestaciones. Allí, aspectos como la motivación, el interés y el sentido que se le encuentre a las diversas situaciones vividas permitirán que el sujeto rediseñe, de cierta manera, sus respuestas a las situaciones problemáticas que el contexto le presente. La tarea de la escuela y de los maestros en general está reorientada a entrenar las habilidades de los sujetos para pensar y elaborar respuestas cada vez más conscientes.

Fases de la investigación

La implementación del proceso investigativo exigió definir seis fases que permitieran el trabajo y la reflexión permanente, y que se dinamizaron desde los encuentros en los ciclos de reflexión. Al definir esta ruta se buscó garantizar el cumplimiento y alcance de los propósitos de la tarea reflexiva de la práctica pedagógica. En este espacio se hará referencia específicamente a la fase 4, correspondiente a la implementación de la propuesta y recolección de información.

Al inicio del primer semestre del año escolar 2017, específicamente, se inicia con el uso de las rutinas de pensamiento como introducción al proceso de ejecución de los tópicos generativos. Teniendo en cuenta la planeación cada área involucrada y la metodología institucional de educación relacional, se obtuvo un diagnóstico inicial sobre comprensión

lectora y hábitos de lectura y se registraron las observaciones en diarios de campo. Las unidades didácticas fueron puestas en marcha en los grados 202, 602, 704, 1002 y en la escuela rural Santa Helena. Se diseñaron y adaptaron teniendo en cuenta necesidades y características específicas de cada grupo, tales como edad, grado y áreas del saber.

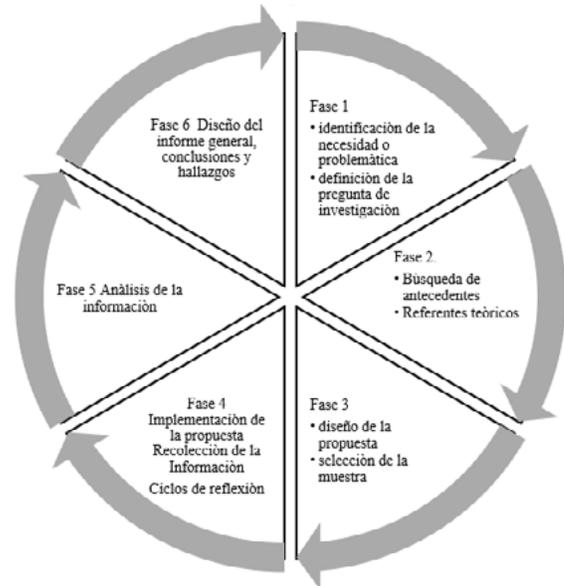


Figura 2. Fases del proceso investigativo.

Fuente: elaboración propia.

Este ejercicio investigativo permitió que los docentes participantes redireccionaran su hacer en el aula a través de estrategias basadas en la lectura, el uso de rutinas de pensamiento y comprensión de textos. Así, cada integrante del equipo realizó una propuesta de intervención. Dentro de las estrategias de aula se planearon cinco unidades didácticas tituladas: Formándome como maestro lector, Más sabe el diablo por viejo que por diablo, Relatos y palomitas, Viajando a la casa con la lectura y Las cosas cuentan su historia. Estas unidades se transversalizaron con el uso de rutinas de pensamiento, con lo que se pretendía dar prioridad a las interacciones de los estudiantes y organizar un ambiente más activo, promoviendo habilidades del pensamiento que evidenciaran gradualmente la comprensión lectora. A continuación, se presentan de manera más específica los procesos de intervención en cada aula.

Grado 202

En el desarrollo de esta propuesta se trabajó con una población que inicia su proceso de fortalecimiento lector y escritor en el grado segundo (2017); una parte de este grupo siguió en el proyecto pasando al grado tercero (2018). Al iniciar las reflexiones lo primero que se tuvo en cuenta fue que los niños al ingresar a la escuela ya poseen unos conocimientos previos que pueden ser variados según el contexto en el que se encuentren; es decir, ya traen un proceso de comprensión e interpretación del mundo que les rodea y que el maestro no puede desconocer. Desde este punto de vista, se hará referencia a los avances y procesos de mayor relevancia del grupo inicial. A algunos niños que avanzaron a un ritmo más pausado se les ajustó estrategias para que alcanzaran a desarrollar ciertas habilidades y competencias requeridas en lectura, comprensión y escritura.

Por otra parte, los 29 niños y niñas restantes mostraron mayor interés y apropiación de la metodología que se brindó; demostrando avances significativos en su proceso de lectura y comprensión, así como en la escritura. Se desatacaron 13 niños que por su liderazgo y compromiso registraron avances significativos; los demás de forma gradual y más despacio demuestran interés, motivación y apropiación de las estrategias como las rutinas de pensamiento, donde el niño hace visible lo que piensa en forma organizada, aprende a confrontar, compartir y plasmar ideas propias y de los demás. Esta

situación enriquece y motivan las reflexiones que como maestra se ha realizado. Es así que desde la propia vivencia en la práctica pedagógica y a partir del proyecto investigativo se generaron momentos de diálogo, discusión crítica y participativa, cuestionamientos propios y del equipo investigador, con los cuales se analizaron las formas de enseñar, se convocaron pares que observaran, preguntaran, hicieran aportes desde su experiencia y analicen lo que se viene haciendo desde el enfoque del proyecto. Todo esto permitió intercambiar experiencias y enriquecer el quehacer pedagógico.

De todo lo anterior es necesario comprender la función del docente como motivador y guía permanente en un proceso de desarrollo de habilidades y procesos que deben ayudar al estudiante a crear, fortalecer y consolidar el hábito de lectura y escritura, sobre todo en los primeros años de vida escolar. Esto sin dejar de lado que el apoyo que brinde la familia es fundamental para que los niños muestren avances o tengan dificultades en su proceso escolar; lamentablemente, en este grupo se identificó que hay poco compromiso por parte de algunos padres en el acompañamiento de sus hijos, dejando la responsabilidad únicamente la escuela o a terceros que no colaboran o que simplemente no les interesa lo que pase con los niños. Es de considerar que de ahí muchos de los procesos que inician los niños, en su escolaridad, fracasan y se presente la repitencia o, en el peor de los casos, la deserción escolar.

77



Grado 602

Desde las prácticas pedagógicas en el área de lengua castellana con el grado 602 se implementaron estrategias que invitaron y motivaron a los estudiantes el adentrarse más en la lectura de diferentes textos para que de esta manera asumieran de manera crítica la información que circula en la cotidianidad escolar y familiar. Es importante hacer evidente a los estudiantes que el proceso lector es rico y significativo; por ello fue necesario hacer uso de diferentes herramientas y estrategias para impactar, convocar y promover el avance al nivel inferencial y crítico de comprensión de textos para reflejarse en cada uno de los espacios académicos.

Las cinco unidades didácticas se transversalizaron con el uso de rutinas de pensamiento que dieron prioridad a las interacciones de los estudiantes, así como el permitir organizar un ambiente más activo, promover las habilidades del pensamiento y evidenciar gradualmente la comprensión lectora. Las estrategias planteadas se direccionaron para responder a los criterios de qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar; involucrar significativamente a otros actores como corresponsables del proceso formativo de los niños y niñas e invitar a las diferentes áreas del saber a integrarse en el alcance de los objetivos. Todo encaminado a fortalecer la oralidad y el proceso de lectura. También cabe resaltar la importancia de la evaluación formativa, que sea evidente en la identificación de avances y necesidades, teniendo presente que es un proceso continuo de reflexión permanente de los actores que participaron en esta.

Durante el transcurso de la implementación de la

propuesta se encontraron fortalezas y oportunidades de mejoramiento, como lo es el punto en el cual el maestro debe hacer partícipe a sus pares como agentes activos en el proceso educativo o el crear comunidades de aprendizaje donde la interlocución y reflexión según los protocolos estructurados para identificar acierto y oportunidades de mejora sobre el aprendizaje de los estudiantes y la misma enseñanza. Es necesario destacar que las rutinas de pensamiento promueven la expresión oral y escrita en los estudiantes y a la vez se va viendo la comprensión lectora, se posibilita el trabajo colectivo e individual, lo que permite que el estudiante fortalezca su capacidad de asumir una posición frente a lo que observa y que la justifique. El maestro tiene la oportunidad de integrar estrategias significativas en el aula que hacen que las prácticas pedagógicas cobren sentido. Finalmente, las necesidades educativas más sentidas pueden valorarse e intervenirse con estrategias pedagógicas con las que mutuamente se reflejen los aprendizajes de los niños y niñas, el fortalecimiento del pensamiento en ellos y la transformación de las prácticas educativas.

Grado 704

El proceso de intervención en el curso 704 tuvo su inicio desde la observación misma. La cual es un ejercicio permanente de la docencia; un hábito derivado en parte de la formación académica y en parte del interés que despiertan los ingenios y talentos únicos de los estudiantes. A partir de los estudios de la maestría la observación cobra un carácter más pertinente en la práctica. Paulatinamente



se hace sistemática e incluye un elemento muy significativo, que probablemente antes no recibía mayor atención: la participación del profesor. La reflexión acerca de en qué medida la transformación de rudimentos, acciones y demás elementos que constituyen la práctica pedagógica puede llevar a configurar una situación que permita de manera constatable un mejoramiento en los niveles de comprensión de lectura entre los estudiantes. Esto conduce a su vez tanto a un mayor aprovechamiento de los contenidos académicos como a construir una subjetividad crítica, la cual recurre a la reflexión y la racionalidad frente a todos los fenómenos de la vida social e individual.

Así entonces se comenzó un proceso de registro, de las impresiones, actitudes y acciones de los estudiantes en relación con la propuesta a desarrollar en la investigación, así como los aspectos a fortalecer desde la práctica propia, para alcanzar el propósito planteado. Al ser la lectura un aspecto central a estudiar, y su relación estrecha con el pensamiento y la enseñanza, fue esta la primera de las acciones a implementar en el aula. Búsqueda de temas que reúnan los intereses de los estudiantes con los elementos característicos de la planeación de la asignatura académica a desarrollar. Textos e imágenes relacionadas con la geografía y la historia se emplearon para desarrollar pruebas diagnósticas de lectura, estableciendo los diferentes niveles, así como elementos de fluidez, acentuación, predicción, elaboración, revisión y reelaboración de textos, rutinas de pensamiento, así como el diseño de cinco unidades didácticas enmarcadas en los principios de la EpC.

En cuanto a hallazgos a partir de la puesta en práctica de los talleres diseñados, es de mencionar que los estudiantes, que al principio exhiben desinterés y falta de compromiso, se apropian con rapidez de los elementos novedosos propuestos y dejan entrever aspectos de su pensamiento, de su trayectoria histórica y contextual que en las habituales prácticas de enseñanza difícilmente se llegan a percibir. Las rutinas de pensamiento y las actividades e interrogantes derivados de estas crearon a su alrededor un clima de aula interesante, en el cual los estudiantes se esforzaron por dar a conocer sus opiniones y pensamientos. Con prontitud, dichas dinámicas fueron articuladas con las diversas

acciones en el aula de la asignatura en cuestión, y otros espacios académicos más.

Procesos como el de comprensión de lectura y el fortalecimiento de hábitos lectores son más resistentes al cambio y la apropiación de parte de los estudiantes. Obedecen a factores muy diversos, incluida la falta de hábitos en las familias y en el contexto, el influjo de los medios masivos de comunicación y de entretenimiento, para los que la lectura y la postura crítica llegan a ser aspectos opuestos a sus declarados y encubiertos intereses, así como la ausencia de estrategias eficaces desde la escuela que promuevan la lectura como elemento fundamental para el desarrollo del ser humano y la sociedad.

Grado 1002

Durante el desarrollo de la propuesta en el grado 1002 se aplicaron diversas estrategias de la EpC, dentro de ellas está el desarrollo de diferentes rutinas de pensamiento cuyo propósito es visibilizar el pensamiento y los interrogantes de los estudiantes. Además, se trabajó con herramientas para la reflexión como: mentefactos, árboles cognitivos, telarañas, mapas mentales, mapas cognitivos, líneas de tiempo; pues estas herramientas quieren desarrollar la comprensión, la lógica, la síntesis, el análisis, entre otras habilidades. En este sentido, Peña expresa “las herramientas de reflexión quieren formar individuos capaces de crear conocimiento o interpretarlo, ya que se requiere de seres humanos competentes y que interpreten el mundo globalizado” (2010, p. 7).

Se evidencia en los jóvenes de este grado que, aunque la lectura no sea del agrado completo, intentan leer, interpretar y sacar sus propias conclusiones; además, crean sus propios esquemas para sintetizar sus propias concepciones de los textos leídos. Ellos encuentran en las rutinas de pensamiento herramientas que les permiten visibilizar no solo lo que han aprendido sino también sus dudas o vacíos. En general, a través de la propuesta de la EpC se han evidenciado algunos elementos a favor de la comprensión lectora en los estudiantes, que no son los mejores pero que con el paso del tiempo se pueden obtener mejores resultados en las pruebas y ejercicios de comprensión.

Escuela rural Santa Helena

Proponer a los niños y niñas de los grados de primaria experiencias maravillosas, que no tiene principio ni fin, permite que dejen volar su imaginación, su creatividad, su expresión oral, la escucha y la motivación por la lectura. Se evidenció también que cada niño y niña tiene un lenguaje propio y una forma particular de ver y de comprender los textos leídos. Es de destacar que se debe trabajar mucho para mejorar la velocidad lectora que conduce a una comprensión adecuada.

Las rutinas de pensamiento que en el caso en particular se usan para todas las áreas y grados desde preescolar hasta quinto evidenciaron gran motivación por parte de los niños y niñas; también se activaron saberes previos a través de la reflexión sobre su propio pensamiento y se generó gran expectativa por temas a tratar. Se favoreció la oralidad, pues es significativo y gratificante cuando al lanzar una pregunta son todos los niños que alzan la mano para pedir la palabra. El trabajo colaborativo se evidencia con gran satisfacción y en este se muestran felices, al ver sus resultados expuestos para ser leídos, además porque recibieron retroalimentación por parte de la maestra y los demás niños y niñas.



La integración de la EpC con la metodología relacional contribuye a que los aprendizajes de los estudiantes sean significativos, que infieran el hacer con el comprender. Se comprende por qué se hace. Para ello, repensar constantemente el papel del docente facilitador y orientador, en las relaciones cotidianas, aporta al desarrollo de un pensamiento como competencia. Además, una evaluación que, desde la observación, la escucha y la reflexión se convierta en un instrumento valioso de construcción del mismo currículo y transformación de su práctica.

Surgen entonces preguntas como: ¿qué aspectos privilegiar cuando leemos?, ¿la lectura es una herramienta para la vida? y ¿la lectura, la escritura y la oralidad contribuyen a hacer visible el pensamiento?

Finalmente, la invitación es a contribuir de manera eficaz a garantizar el derecho a una educación de calidad, una educación que dé cuenta de la realidad y que genere cambios personales y sociales desde la autorreflexión y el autoaprendizaje.

Conclusiones

Dentro del proceso de aprendizaje y reflexión permanente, hasta la fecha se consideran importantes las siguientes conclusiones:

Una de las finalidades del proyecto de investigación es crear espacios de reflexión desde las prácticas pedagógicas, buscando generar cambios positivos en la forma de enseñar, aprender, construir conocimiento, expresar ideas y pensamientos.

La lectura y la comprensión están determinadas por los intereses de los estudiantes antes que por los gustos del maestro. Es necesario permitir que el estudiante exprese y deje fluir sus ideas para replantear las estrategias que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades del pensamiento y niveles de comprensión de textos. Por ello es fundamental implementar, modificar metodologías, herramientas, estrategias y acompañamientos para que los estudiantes sientan que sus aportes son significativos; que su aprendizaje se evidencia de forma progresiva, autónoma y colaborativa.

De las situaciones que generan inquietud en el desempeño del maestro destaca cómo hacer que los estudiantes que se acompañan fortalezcan los

niveles de autonomía, sean más críticos y den el uso adecuado y pertinente a las tecnologías y la información que circula a través de estas, con el objetivo de resignificar la lectura y promover el pensamiento crítico.

Actualmente, el maestro está llamado a repensar su labor en el aula de clase. No puede seguir enseñando como aprendió, necesita una actitud de cambio, reflexiva, que permita comprender cuáles son las dinámicas en las que se mueven los niños y niñas para proponer y ejecutar un cambio en las prácticas que se desarrollan en el aula.

Es clara la necesidad de que la escuela asuma un nuevo papel frente a la formación de los sujetos; ello requiere desarrollar procesos que orienten la habilidad de pensar. Es decir, preparar y afianzar las habilidades de los niños y las niñas para que puedan expresar sus conocimientos de diversas maneras. Un reto grande está en comprender que los estudiantes no tienen los mismos ritmos de aprendizaje ni las mismas de experiencias de vida y dichas diferencias necesariamente deben reflejarse en los planteamientos de las programaciones de clase.

Se evidencia que poner en marcha rutinas de pensamiento en el aula favorece gradualmente el desarrollo de habilidades de análisis, descripción, comprensión en los estudiantes y de los maestros en formación. Estas permiten seguir movilizando en la escuela un saber pedagógico actualizado: la visibilización del pensamiento; fundamentado conceptualmente en procesos investigativos que pueden llevar a la innovación y transformación de la enseñanza. Las rutinas son herramientas que favorecen el trabajo colaborativo y cooperativo, así como la negociación y concertación al interior de la clase, lo que impacta de forma favorable en las dinámicas de convivencia y el clima escolar.

Cuando el estudiante interactúa examina intencionalmente su entorno y, según su interés, tiende a detectar los atributos, propiedades y características de lo observado. Esto se evidencia en la aplicación de las rutinas de pensamiento, con las que el estudiante tiene la oportunidad de expresar con texto o imagen el producto de su pensamiento.

Frente al propósito de la presente investigación y al ejercicio reflexivo del quehacer propio de los maestros participantes en esta, se halla que

las rutinas de pensamiento empleadas en el aula han permitido que los estudiantes representen con facilidad los aprendizajes, pues los asocian con situaciones reales, imágenes y colores que motivan el acto de pensar y expresar sus propias ideas. Esto convierte a las rutinas en una estrategia de aprendizaje útil, con las que la lectura del mundo a través de los saberes previos y la lectura de textos especializados hacen que el sujeto visibilice de múltiples formas la información que ha logrado comprender; lo que motiva a los estudiantes a leer y expresar su pensamiento.

Para el caso de la dinamización de esta propuesta en la Ensu se comprende la importancia de intensificar prácticas innovadoras que posibiliten la formación de sujetos curiosos, colaboradores y que puedan comunicarse efectivamente. Pues en esta institución se están formando las personas que asumirán su función como maestros y al poseer estas habilidades y conocer otras alternativas de enseñanza dinamizarán su quehacer profesional.

Hallazgos y recomendaciones

Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar regulados por estrategias con intención específica, teniendo en cuenta los intereses y gustos de los niños y niñas según el grado que cursen y sus etapas de desarrollo. El maestro tiene la capacidad de plasmar y consolidar sus programaciones y planes de clases a partir de estas directrices para promover la motivación en sus estudiantes y posibilitar que el proceso educativo cobre sentido.

A la Ensu, como institución formadora de formadores, le corresponde crear espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas buscando replantear los procesos de transición de los estudiantes de básica primaria a básica secundaria que permitan mantener en los niños y niñas el gusto por la lectura, la espontaneidad en sus acciones, la creatividad y el desarrollo de la imaginación, dando paso al fortalecimiento de la oralidad.

Los maestros, como sujetos activos en la acción educativa, pueden integrar en sus prácticas pedagógicas las rutinas de pensamiento como herramientas que permitan a los estudiantes reflejar sus propias comprensiones y hallazgos sobre la

diversidad de textos a los que diariamente acceden para incentivar gradualmente el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento y los niveles de comprensión de textos.

La comprensión lectora es una habilidad presente y necesaria en todos los espacios académicos y cotidianos. Por ello, compromete a los profesionales de la enseñanza a asumirla como eje articulador en las programaciones y acciones de clase permitiendo formar un estudiante más crítico, reflexivo, propositivo y autónomo.

La EpC y la educación relacional tienen criterios afines entre sí dentro de la acción pedagógica, debido a que permiten el planteamiento de metas, la exploración de conocimientos previos, la construcción de significados y un proceso de evaluación formativa. Esta fusión posibilita que los actores involucrados en la acción educativa se conviertan en sujetos dinámicos, recursivos, con imaginarios compartidos y metas alcanzables y estructurantes.

82 Actualmente, cuando los procesos investigativos en las aulas cobran mayor sentido, es imperante convocar espacios, actores, estrategias y dinámicas que integren el contexto con los intereses y exigencias educativas que a diario surgen en el ámbito educativo.

Definir los tópicos generativos desde los planteamientos de la EpC da la oportunidad de plantear metas y desempeños que se convierten en propósitos alcanzables que generan aprendizajes significativos, desarrollo y fortalecimiento de competencias básicas. Permitir a los estudiantes ser sujetos activos en el planteamiento de sus metas los hace comprometerse con su formación integral.

Es necesario que las instituciones educativas, a partir de las escuelas para padres, promuevan la formación de hábitos de estudio desde edades tempranas, cultiven el amor por la lectura, así como el establecimiento de tiempos y espacios para dedicarle en familia a estos procesos. La falta de hábitos hace que los niños y niñas sean menos autónomos, menos críticos y poco propositivos.

Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas (sobre la lectura contemporánea)*. Anagrama.
- Coyle, D. (2014). *Las claves del talento. ¿Quién dijo que el talento es innato? Aprende a desarrollarlo*. Zenith.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos, leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fontán, J. (2013). *Learning One to One. Educación relacional. Innovación de excelencia*.
- Guzmán, R. (2010). *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R. y Melo-Sosa, M. J. (2014). *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de la Sabana.
- Icfes (2011). *Colombia en pisa 2009. Síntesis de resultados*.
- Llinás, R. (2012). *El cerebro el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y comportamiento humanos*. Norma.
- Lerner, D. (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 6(4).
- Pérez, A. M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, 149(80-791), 44-51.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: M. Stone, *La enseñanza para la comprensión*. (pp. 69-93).
- Perkins, D. y Blythe, T. (2005). Ante todo la Comprensión. *Magisterio*, 14: *Enseñanza para la comprensión. Cerrando la brecha entre la teoría y la acción*.
- Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? *Enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*, (capítulo 3). Paidós.
- Zubiría, J. (2014). Análisis de resultados Pisa para Colombia. *Foro Internacional Adespravista de Educación*.





Nivel de competencias TIC de docentes de preescolar*

Level ICT Competence's of Preschool Teachers

Lucía Yesenia Bustamante Meza¹ , Katherine Johana De Lima Rodríguez² 

Para citar este artículo: Bustamante, L. y De Lima, K. (2020). Nivel de competencias TIC de docentes de preescolar. *Infancias Imágenes*, 19(1), 83-90.

Recepción: 2019-03-15

Aprobación: 2019-12-05

Resumen

Este artículo surge de la investigación “Uso de las tablets como mediadores pedagógicos para el desarrollo de las dimensiones cognitiva y comunicativa en estudiantes de preescolar”, la cual describe la influencia que tiene el uso de la tableta en el desarrollo de las dimensiones cognitiva y comunicativa en estudiantes de preescolar de una institución rural del Magdalena. Entre sus objetivos se planteó identificar el nivel de habilidades tecnológicas de los docentes de preescolar para el uso académico y pedagógico de las tabletas. Se tomó como referente las competencias TIC para el desarrollo profesional docente. La investigación es cualitativa, de nivel exploratorio, utiliza el método investigación-acción participativa. El análisis de resultados revela que las docentes se encuentran en nivel exploratorio en las competencias: tecnológica, pedagógica, comunicativa, investigativa y de gestión, por lo que se concluye que es necesario continuar procesos de cualificación que permitan la incorporación de las TIC desde preescolar.

Palabras claves: habilidad pedagógica, tecnología de la información, cualificación del docente.

Abstract

This article arises from the research: “Use of tablets as pedagogic mediators for the development of cognitive and communicative dimensions in preschool students” that describes the influence of the use of the tablet in the development of the cognitive and communicative dimensions in preschool students of a rural institution of Magdalena, among its objectives was raised to establish the level of technological skills of preschool teachers for the academic and pedagogical use of tablets. ICT competences for teacher professional development were taken as reference. The research is qualitative, exploratory level, uses the method: participatory action research. The analysis of results reveals that teachers are at exploratory level in the competencies: technological, pedagogical, communicative, investigative and management, so it is concluded that it is necessary to continue qualification processes that allow the incorporation of ICT from preschool.

Keywords: teaching skills, information technology, teacher qualification.

83

* Trabajo de grado de maestría titulado *Uso de las tablets como mediadores pedagógicos para el desarrollo de las dimensiones cognitiva y comunicativa en estudiantes de educación preescolar de la I.E.D Tucurínca* en el marco del programa de becas en pro del mejoramiento de la formación docente de la Secretaría de Educación del Departamento del Magdalena. Inicio: marzo de 2015; finalización: septiembre de 2018.

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: lbustamante@unimagdalena.edu.co.

2 Magíster en Educación. I.E.D Tucurínca, Tucurínca, Colombia. Correo electrónico: katherinedr1308@gmail.com.

Introducción

Esta investigación centró su interés en los estudiantes de educación inicial, específicamente en el nivel transición (grado preescolar) dado que este grupo poblacional es menos favorecido en las instituciones educativas frente al acercamiento de las herramientas tecnológicas de la información y comunicación —en este caso las tabletas— dentro del aula de clases. Puesto que una vez recibida la dotación tecnológica en las instituciones educativas no se considera el nivel preescolar, los dispositivos tecnológicos se asignan para los diferentes grados sin tomar en cuenta los cursos de preescolar; esta situación se observa con frecuencia en las instituciones educativas colombianas. Al respecto, [Briceño-Pira et al. \(2019\)](#) señalan que en una institución de Bogotá el grado transición tiene acceso a la sala de informática asignada para primaria y no cuentan con docente de informática. En general, en el grado transición, las clases del área de tecnología e informática deben ser asumidas por las docentes de preescolar.

En este sentido, para facilitar el acceso a los estudiantes de preescolar a las tabletas con las que cuenta la institución se verificó el nivel de competencias de las docentes de preescolar. Esto con el fin de promover el uso de los dispositivos tecnológicos con los que cuenta la institución desde el grado transición e incentivar la creación de espacios que favorezcan el aprendizaje significativo y la potencialización de las dimensiones cognitiva y comunicativa dentro del desarrollo educativo y humano de los preescolares.

Por ello, en Este artículo se presentan referentes internacionales, nacionales y locales que reconocen la influencia del uso de las TIC —y la tableta de manera enfática— como una herramienta mediadora de los procesos pedagógicos que favorecen el desarrollo integral de estudiantes de educación preescolar y, al mismo tiempo, una herramienta facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje, reconociendo que los niños y niñas son sujetos activos en su proceso de desarrollo.

El método empleado para la ejecución de esta investigación corresponde al paradigma cualitativo con un alcance exploratorio, como lo afirman [Hernández et al. \(2010\)](#) su objetivo es examinar un

tema poco estudiado y generar una familiarización con el fenómeno relativamente conocido. Lo anterior para determinar la posibilidad de llevar a cabo investigaciones más completas y sugerir afirmaciones y postulados.

El análisis de resultados revela que las docentes se encuentran en nivel exploratorio en las siguientes competencias: tecnológica, pedagógica, comunicativa, investigativa y de gestión. Por lo que se concluye que es necesario continuar procesos de cualificación que permitan la incorporación de las TIC desde preescolar.

TIC en la educación preescolar

La Ley 1098 del 2006, en su artículo 29, establece el desarrollo integral de los niños como un derecho. En este sentido, [Vergara y Gutiérrez \(2013\)](#) señalan que en el marco de la agenda pública colombiana se dio inicio al desarrollo de políticas estatales para la infancia. Así, en el 2017 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presentó un nuevo documento con los referentes técnicos para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial en el territorio colombiano, puesto que se reconoce que la primera infancia es una etapa primordial para el desarrollo de las personas. De esta forma, el gobierno nacional ha generado acciones pertinentes, sustentadas en políticas, que brindan atención a esta población a través de la oferta de programas y proyectos para generar mejores condiciones de vida en los primeros años de los colombianos ([MEN, 2017](#)). A partir de lo anterior, el MEN estableció cuatro actividades rectoras de la primera infancia, las cuales se centran en el juego, el arte, la literatura y exploración del medio.

Con la intención de aprovechar estos nuevos escenarios educativos, [Díaz et al. \(2014\)](#) hacen referencia a lo planteado por [García \(2010\)](#) en cuanto a la necesidad de generar ambientes de aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes en edad preescolar, enriquecidos con diferentes recursos. Por lo cual, es menester incorporar las TIC como herramientas mediadoras del proceso educativo, lo que implica para el docente un desafío en la posibilidad de integrar lo que los niños de educación inicial aprenden y construyen en otros

escenarios. Así, [Marés](#) plantea que “El uso de las tabletas en los escenarios educativos representa un nuevo formato de consumo y producción de contenidos, así como de interactividad, interacción y entretenimiento” (2012, p. 6).

Adicionalmente, proporciona ventajas articuladas al incremento de la disposición y motivación para el aprendizaje. La interacción con dispositivos de pantalla táctil ha hecho posible que los niños de poca edad los utilicen, lo que ha contribuido a la distribución y consumo de contenidos educativos en formatos de textos (libros digitales), aplicaciones didácticas asociadas con juegos o videos, estimulando también el carácter intuitivo que les permite acceder a estos medios sin un entrenamiento previo; lo que favorece una agradable experiencia de uso que desarrolla la autonomía y la comunicación en función de su portabilidad ([Angeriz et al., 2004](#)). Sin eximir el proceso de acompañamiento y orientación del docente, pues estas actividades deben tener un fin pedagógico y promover un desarrollo armónico e integral en las dimensiones socioafectiva, corporal, comunicativa, cognitiva, estética, espiritual y ética, acorde a sus propios intereses y el progreso de sus potencialidades en pro de garantizar los derechos de los infantes ([Fandiño et al., 2010](#)).

La primera infancia es un período de crecimiento y desarrollo rápido, en el que niños y niñas acceden a la educación inicial, que en algunos casos se encuentra asistida por el acceso a la tecnología como una herramienta de aprendizaje. Como señalan [Cascales y Bernabe \(2017\)](#), se brinda la posibilidad de potencializar habilidades en torno a la resolución de problemas, consolidación de conocimientos a partir de imágenes y sonidos que

apoyan la forma natural en la que los niños y niñas aprenden. También, facilita la habilidad motriz (coordinación de ojo-mano), cognitivos y de alfabetización; adicional a ello aumenta la motivación y en la mayoría de los casos los resultados académicos, puesto que se vinculan de manera activo-participativa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Competencias TIC para el desarrollo profesional docente

El MEN creó el documento de apropiación de TIC en el desarrollo profesional docente con el fin de proponer una ruta y con ella orientar la cualificación de los docentes para el uso de las TIC de manera más estructurada mediante el desarrollo de cinco competencias: tecnológica, comunicativa, pedagógica, investigativa y de gestión; y definiendo tres niveles de desarrollo: exploratorio, integrador e innovador.

Este documento oficial del MEN, conocido como el *Pentágono de competencias TIC* ([MEN, 2013](#)), presenta cómo se evalúan las habilidades TIC de los docentes. Y a partir del análisis de esta información se identificaron dimensiones asociadas a los indicadores de desempeños para cada uno de los niveles definidos.

En la competencia tecnológica se considera el conocimiento sobre herramientas tecnológicas, construcción de contenidos, así como ética en el uso de las TIC. En la [tabla 1](#), se presentan los descriptores de desempeño para la competencia tecnológica.

En la competencia pedagógica se valora el aprendizaje apoyado por TIC, la solución de problemas educativos y estrategias didácticas mediadas

Tabla 1. Competencia tecnológica

Competencia tecnológica	Herramientas tecnológicas	Construcción de contenidos	Ética en el uso de las TIC
Exploratorio	Identificación de características, usos y oportunidades de TIC en los procesos educativos.	Elaboración de actividades de aprendizaje manejando TIC.	Evaluación de la calidad, conveniencia y autenticidad de la información.
Integrador	Combinación de diversas TIC en las prácticas educativas.	Diseño y publicación de contenidos digitales.	Análisis de los peligros y beneficios de publicar contenido.
Innovador	Empleo de TIC especializadas en el proceso de aprendizaje.	Uso de TIC para apoyar la construcción de conocimiento.	Aplicación de pautas en pro del respeto al derecho de autor.

Fuente: elaboración propia a partir del *Pentágono de competencias* ([MEN, 2013](#)).

por TIC. En la [tabla 2](#) se muestran los descriptores de desempeño para la competencia pedagógica.

En la competencia comunicativa, cuyos descriptores de presentan en la [tabla 3](#), se miden las habilidades comunicativas mediadas por TIC, el uso de TIC para comunicar y compartir información.

En la competencia de gestión se estima el uso de las TIC en los procesos educativos, las políticas

y el desarrollo profesional con TIC. Los descriptores de desempeño para la competencia de gestión son:

En la competencia investigativa se verifica que las actividades de investigación permitan la reflexión sobre el uso de las TIC, fuentes de información y uso de la información accesible a través de TIC. Los descriptores de desempeño para la competencia investigativa se presentan a continuación:

Tabla 2. Competencia pedagógica

Competencia pedagógica	Aprendizaje apoyado por TIC	Solución de problemas educativos con TIC	Estrategias didácticas mediadas por TIC
Exploratorio	Uso de las TIC para actualizarse de forma autodidacta.	Identificación de problemáticas educativas susceptibles de ser apoyadas con TIC.	Conoce estrategias y metodologías educativas basadas en TIC.
Integrador	Motivación para que los estudiantes usen la TIC para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	Atención de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes usando TIC.	Implementa estrategias didácticas mediadas por TIC.
Innovador	Diseño de ambientes de aprendizaje acordes al nivel de desarrollo de los estudiantes.	Proposición de proyectos de aula mediados por TIC	Valoración de estrategias mediadas por TIC.

86

Fuente: elaboración propia a partir del *Pentágono de competencias* (MEN, 2013).

Tabla 3. Competencia comunicativa

Competencia comunicativa	Comunicación mediada por TIC	Uso de TIC	Compartir información con TIC
Exploratorio	Comunicación adecuada con los integrantes de la comunidad educativa usando TIC.	Navega eficientemente en la red.	Evalúa la pertinencia de compartir información.
Integrador	Participación en redes y comunidades usando TIC.	Sistematiza experiencias de uso de TIC.	Promueve comunicaciones efectivas para mejorar la convivencia.
Innovador	Expresa ideas propias utilizando formatos multimediales.	Produce e interpreta información para uso educativo.	Contribuye a la conformación de repositorios de información.

Fuente: elaboración propia a partir del *Pentágono de competencias* (MEN, 2013).

Tabla 4. Competencia de gestión

Competencia de gestión	Uso de las TIC	Políticas para uso de TIC	Desarrollo profesional TIC
Exploratorio	Utilización de TIC en actividades organizadas por la institución.	Conocimiento de lineamientos para la utilización de TIC en la escuela.	Identificación de requerimientos que pueden realizarse con TIC.
Integrador	Proposición de la integración de TIC para la gestión educativa.	Adopción de lineamientos para la inclusión de TIC en la escuela.	Accede a programas de formación para innovar con TIC.
Innovador	Valora los usos y ventajas de las TIC para la gestión educativa.	Desarrolla políticas para el uso de TIC.	Apoya a los colegas para integración e innovación con TIC.

Fuente: elaboración propia a partir del *Pentágono de competencias* (MEN, 2013).

Tabla 5. Competencia investigativa

Competencia investigativa	Actividades de investigación	Fuentes de información	Uso de la información
Exploratorio	Documenta observaciones de mi práctica con TIC.	Identifica fuentes de información disponibles en línea.	Sabe encontrar y analizar información en la red.
Integrador	Representa información de investigaciones propias.	Utiliza redes especializadas para investigar.	Compara junto a los estudiantes información de diversas fuentes.
Innovador	Divulga resultados de investigación con TIC.	Construye conocimiento colaborativo con TIC	Utiliza la información de forma crítica y reflexiva.

Fuente: elaboración propia a partir del *Pentágono de competencias* (MEN, 2013).

Metodología

Esta investigación corresponde al paradigma cualitativo con un alcance exploratorio, pues el objetivo es examinar un tema poco estudiado y familiarizarnos con el fenómeno relativamente conocido, para obtener información sobre la posibilidad de desarrollar investigaciones más completas y sugerir afirmaciones y postulados (Hernández *et al.*, 2010).

El diseño de este estudio es la teoría acción participativa, basándose en el posicionamiento de intervención del investigador cuyo papel es de observador y participante, junto al resto de los integrantes de la población objeto de estudio; a la vez que aporta a la transformación de la realidad a través de conocer la realidad y actuar para intervenirla a partir de la delimitación de objetivos para satisfacer determinadas necesidades (Martí-Olivé, 2002; Universidad de Jaén, s. f.).

La recolección en un estudio cualitativo permite obtener datos para generar información particular de los sujetos en estudio. Los datos pertinentes se expresan en el lenguaje de los participantes, se analizan para comprenderlos y dar respuestas a las interrogantes investigativas para así crear nuevo conocimiento (Hernández *et al.*, 2010).

Según Lofland y Lofland (1995), las unidades de análisis a incluirse en este proceso cualitativo son: encuentros entre dos o más personas de manera presencial y los grupos con el conjunto de personas que interactúan a lo largo de la investigación.

La población está conformada por docentes de preescolar, del grado de transición, en la institución educativa Tucurinca, durante el año lectivo 2017. Se seleccionaron cuatro docentes del grado de preescolar nombrados en propiedad por la Secretaría

de Educación del departamento del Magdalena, cuyo rango de edad va entre los 30 y 40 años, y con características asociadas a ser normalistas o licenciados en educación preescolar; algunos con experiencia en educación especial o en lúdica educativa, otros con maestría en educación.

Para la recopilación de información se utilizaron las técnicas de observación participante y la entrevista, las cuales permitieron ubicar el nivel de competencias TIC de las cuatro docentes de preescolar según el pentágono de competencias TIC del MEN. Asimismo, tanto la ficha de observación como las preguntas de las entrevistas se basan en los descriptores de desempeño establecidos por el MEN en el documento *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*, los cuales se resumen en las tablas 1 a la 5, presentadas anteriormente.

El formato de observación consta de los descriptores de desempeño de las cinco competencias definidas por el MEN: tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigativa, para los niveles exploratorio, integrador e innovador; los cuales se resumen en las tablas precedentes. A partir de los desempeños observados se realizaron entrevistas a las cuatro docentes, en las cuales se les consultó sobre su apreciación en cuanto al nivel en cada una de las competencias, a través de la solicitud de descripciones sobre sus desempeños con las tecnologías en los cinco aspectos previstos en el pentágono de competencias TIC del MEN.

Se contó con la inmersión del investigador en el lugar donde suceden los acontecimientos, en el cual el investigador toma los registros pertinentes tanto a nivel externo —actividades que ocurren en el contexto— como internas —en cuanto a sentimientos e inquietudes— (Hernández *et al.*, 2010).

Las entrevistas surgen a partir del proceso de observación participante frente a las características de la realidad y de la relación entre docentes en el interior del aula de clases, como una estrategia para la consolidación de datos propios del contexto y de la dinámica escolar.

Resultados

A partir de las exploraciones realizadas en el proceso mediante el diligenciamiento del formato de observación y entrevista a docentes, durante el año escolar 2017, se ubica el nivel de competencias TIC de los docentes pertenecientes a la Institución Etno-educativa Departamental de Tucurín. Se indica como nivel de competencia el que se corresponde con el descriptor de desempeño del pentágono de competencias que mejor representa lo observado y se respalda con lo dicho por los docentes.

88 En cuanto a la *competencia tecnológica* los profesores se encuentran en un nivel de competencia de exploración, pues la mayoría de sus acciones van encaminadas a: la identificación de las posibilidades que ofrecen las herramientas tecnológicas para el desarrollo de las diferentes dimensiones en los niños. En concreto, los docentes diseñan actividades para el uso de aplicaciones como *Kindery*, *Smart Kids* y *Hablando con Nock*; articulándose así con la primera característica del momento integrador, que tiene que ver con la combinación de herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje.

En lo relacionado con la *competencia de gestión* los docentes se encuentran en un momento explorador porque identifican los aspectos de la gestión escolar y actividades institucionales susceptibles de realizarse de manera más eficiente empleando TIC. Desde el momento integrador se resalta en esta área que institucionalmente las docentes son reconocidas por su compromiso laboral, puesto que realizan propuestas y desarrollan acciones para utilizar las TIC en la gestión escolar, tal como se manifiesta en un comentario:

A partir de la socialización de una experiencia significativa se han logrado recursos para adquirir tabletas, pues se inició con celulares Android y tabletas

que traía de mi casa a través de un proceso de recolección y préstamo particular de los aparatos.

Dado que no cuentan con zona wifi, las docentes manifiestan descargar las aplicaciones que no requieren internet para funcionar y así incorporarlas a los procesos pedagógicos.

En la *competencia comunicativa* los docentes también se encuentran en un momento explorador, ya que hacen manifiesto una comunicación adecuada de forma síncrona y asincrónica entre estudiantes, familiares, docentes e investigadores mediante el uso de las TIC. Además, porque navegan en la internet evaluando la pertinencia de compartir información de forma privada o pública en la red. Esto se articula al momento integrador en el aspecto relacionado con la participación activa en espacios virtuales de prácticas educativas que integran TIC en el aula, pues promueven la participación de los estudiantes y porque reseñan y hacen consulta de experiencias de uso de TIC. Sin embargo, el momento innovador en esta competencia no se desarrolla a cabalidad dadas las características del contexto académico en cuanto al acceso de los instrumentos básicos requeridos para utilizar diversos medios para transmitir y expresar ideas propias en formatos enriquecidos con elementos multimediales, desempeño esperado para la competencia comunicativa en el *Pentágono de competencias* (MEN, 2013).

Lo que respecta a la *competencia pedagógica* se resalta en gran medida el momento explorador, por las virtudes autodidactas que tienen el equipo de docentes de preescolar de dicha institución; pues utilizan las TIC para aprender de manera autodidacta, actualizar conocimientos y prácticas propias de su disciplina. Además, porque están en constante selección de prácticas de aula en torno a su ejercicio docente, valorando ventajas y desventajas del uso de las TIC —en este caso de las tabletas—. Razón por la cual se evidencia el conocimiento de estrategias y metodologías variadas que pueden ser apoyadas por las TIC para proyectar y reflexionar sobre su ejercicio. Es decir, articular el uso de estas herramientas con base en el plan de aula y al momento pedagógico preciso fundamente el uso de estas a partir del segundo semestre académico, etapa en el que los niños y niñas han desarrollado

habilidades mínimas que faciliten su uso y desempeño acorde a lo expresado en el documento de competencias TIC para docentes (MEN, 2013).

Dentro de esta misma competencia, en el momento integrador, se resalta en los docentes de la Institución Etno-educativo Departamental de Tukurinca que incentivan a los estudiantes a aprender de manera autónoma y colaborativa usando las TIC; y que estas últimas son utilizadas por ellos para responder a sus intereses y requerimientos, proponiendo así soluciones a problemas educativos. Por lo que se aplican, por tanto, estrategias pedagógicas medidas por TIC para desarrollar en los alumnos el aprendizaje para resolver situaciones reales (MEN, 2013).

Por último, se hace énfasis en el descriptor de desempeño docente en la *competencia investigativa*. En este, la Institución Etno-educativa Departamental de Tukurinca se encuentra en el momento exploratorio, ya que las acciones puestas en marcha coordinan con la reseña de las observaciones del contexto y la articulación de las TIC; porque bajo la premisa de “estar en la vanguardia” de manera autodidacta las docentes visitan comunidades de educadores y repositorios de información que facilitan los procesos investigativos, dando evidencia de que saben realizar búsquedas, clasificar, seleccionar, relacionar y valorar la información disponible en la Web. Aunque se debe reconocer que es necesario profundizar en la cualificación del uso de las TIC y, sobre todo, en el uso de las aplicaciones como herramientas complementarias al proceso de aprendizaje y el cumplimiento de la malla curricular.

Conclusiones

Como resultado general de lo observado en el plantel educativo y los parámetros que establece el MEN en el documento competencia TIC para el desarrollo profesional docente (MEN, 2013), el nivel de competencia que se encuentra en las docentes de preescolar de la IED de Tukurinca es exploratorio. Este es el nivel que se evidencia en gran parte de las competencias estudiadas en la mayoría de las docentes participantes del estudio.

Estos resultados coinciden con lo observado por otros investigadores. El nivel exploratorio es

en el que se encuentra un importante número de los docentes colombianos, no solo del preescolar, sino de otras etapas educativas. Como lo expresa Cetares-Ruiz:

Se evidencia que en general, los docentes se encuentran en el nivel básico, es decir el exploratorio, mientras que en los niveles integrador e innovador, el promedio de docentes de los dos grupos, no supera el 50 %; siendo los docentes menores a 25 años, los únicos que llegan a un 67 % en el nivel innovador de la competencia tecnológica, seguramente por ser nativos digitales. (2017, p. 114)

En cuanto la competencia tecnológica de las docentes de preescolar de la IED de Tukurinca, según las respuestas suministrada en la entrevista, dejan por sentado que utilizan la tableta como una herramienta tecnológica. Sin embargo, se observa que solo conocen algunas formas de articularla al quehacer educativo. Con respecto a la competencia pedagógica se identifican nuevas estrategias y metodologías basadas en TIC, como herramientas para su desempeño docente, dando respuesta al contenido que se encuentra en el plan de aula al incorporar las aplicaciones como *Kids Free* y *Kids Paint*.

En lo concerniente a la competencia comunicativa, se resalta que los docentes emplean diversos canales y expresiones representativas de las TIC para interactuar con los miembros de la comunidad educativa. Para la competencia de gestión también se encuentran en un momento exploratorio principalmente, pues los docentes planifican acciones relacionadas a su ejercicio con el uso de las TIC, a partir de ciertos momentos académicos. Tal como se manifiesta en sus expresiones una de las docentes al afirmar que:

Primero se les enseña con metodología tradicional a fortalecer habilidades mínimas para luego darles las tabletas y apliquen el conocimiento, que dependiendo del tema a trabajar se buscaba el programa y/o aplicación que permitiera el refuerzo de los conocimientos y adquisición del logro establecido.

En este sentido, para que los docentes puedan avanzar del nivel exploratorio en torno al uso de

las TIC en los procesos académicos, y no estén limitados al carácter autodidacta del profesional únicamente, los directivos de la institución e incluso la Secretaría de Educación deberían estimular la participación en cursos formativos o capacitaciones en la implementación de las TIC en la educación inicial o preescolar. Lo que fortalecería de esta manera los conocimientos, ya que hay muchas instituciones educativas que están siendo dotadas con tecnologías educativas.

Finalmente, en concordancia con los planteamientos de varios autores (Valverde-Berrocoso et al., 2010; Iriarte et al., 2015) se considera que la integración de las TIC en el aula es un requerimiento en todas las instituciones educativas, razón por la cual los docentes deben estar preparados para hacer un uso adecuado y pedagógico de las herramientas tecnológicas. En el caso de la educación preescolar se realiza la integración de las TIC utilizando la tableta, lo cual debe hacerse sin dejar de lado la variedad de aspectos que influyen en los procesos de utilización e integración de las TIC, pues las tecnologías emergentes son cada vez más versátiles.

90

Referencias

- Angeriz, E., Bañuls, G. y Da Silva Paola Silva, M. (2004). Inclusión de la tablet en educación inicial y primaria. estudio exploratorio en grupos pilotos del plan Ceibal. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República de Uruguay*.
- Briceño-Pira, I., Flórez-Romero, R. y Gómez-Muñoz, D. (2019). Usos de las TIC's en preescolar: hacia la integración curricular. *Panorama*, 13(24), 21-32.
- Cascales, A. y Bernabe, R. (2017). Tablets en Educación infantil: una cuestión metodológica. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. <http://dim.pangea.org/revistaDIM25/docs/BP25tabletsdoloresmaria.pdf>
- Cetares-Ruiz, L. F. (2017). Identificación del nivel de competencias TIC en docentes de instituciones públicas. *Ventana Informatica*, 37.
- Díaz, M. L., Bopp, R. y Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar *Infancias Imágenes*, 13(1), 102-108.
- Fandiño, G., Carrasco, G., Carvajal, M., Gómez, L., Barbosa, S., Betancourt, C. y Valderrama, N. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito de Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Iriarte, F., Said, E., Valencia, J. y Ordóñez, M. (2015). *Propuesta de modelo para el fortalecimiento del uso de las TIC*. Universidad del Norte; Colombia Digital.
- Lofland, J. y Lofland, L. (1995). *Analyzing social setting. A guide to qualitative observation and analysis*. Wadsworth.
- Marés, L. (2012). Tablets en educación: oportunidades y desafíos en políticas uno a uno. *Ibertic*.
- Martí-Olivé, J. (2002). La investigación-acción participativa: estructura y fases. *La Investigación Social Participativa*, 79-123. http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMartí_IAPFASES.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*.
- Universidad de Jaén (s. f.). *Diseño de investigación acción participativa (IAP)*. http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/dise_investigacion.html
- Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. D. C. y Fernández-Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC.
- Vergara, M. y Gutiérrez, A. (2013). La educadora infantil : práctica y conocimiento. *Infancias Imágenes*, 12(2), 29-37. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5401>





El vínculo familiar en los programas de restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes*

The family bond in the rights of children and adolescents recovery programs

Sonia Juliana Pérez¹, Esperanza Pérez Jiménez²

Para citar este artículo: Pérez, S. J. y Pérez, E. (2020). El vínculo familiar en los programas de restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes. *Infancias Imágenes*, 19(1) 91-99.

Recepción: 2019-03-14

Aprobación: 2020-04-01

Resumen

Este artículo propone una reflexión acerca de la importancia del vínculo familiar en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran alejados de sus hogares al ser objeto de atención por parte de los programas estatales de restablecimiento de derechos. Se busca contribuir al logro de un adecuado ejercicio pedagógico en lo referente a la visita de los familiares y de su contacto permanente, así como a la intervención centrada en la protección de las familias. Del mismo modo, se aporta en la discusión acerca del valor que representa para un menor de edad en tales circunstancias la búsqueda del fortalecimiento del vínculo familiar, que es responsabilidad de aquellos a quienes se encomienda la delicada labor de restablecer sus derechos.

Palabras clave: protección de la infancia, derechos del niño, familia, participación de los padres, bienestar social.

Abstract

This article proposes a reflection on the importance of family ties in the well-being of children and adolescents who are far from their homes when they receive attention from state programs for the restoration of rights. It seeks to contribute to the achievement of an adequate pedagogical exercise in relation to the visit of the relatives and their permanent contact, as well as the intervention focused on the protection of families. In the same way, it contributes in the discussion about the value that represents for a minor in such circumstances the search for the strengthening of the family bond, which is the responsibility of those who are entrusted with the delicate task of restoring their rights.

Keywords: child protection, rights of the child, family, parent participation, social welfare.

91

* Artículo de reflexión que no proviene de investigación.

1 Antropóloga y psicóloga. Magíster en Musicoterapia. Docente de la Maestría en Resolución de Conflictos y Mediación de la Universidad Internacional Iberoamericana. Correo electrónico: soniajulianaperez@gmail.com

2 Socióloga e Investigadora. Correo electrónico: perita07@hotmail.com

Introducción

—¿Qué significa domesticar?

—Es una cosa ya olvidada —dijo el zorro—, significa “crear vínculos...”

—¿Crear vínculos?

—¡Sí!, verás —dijo el zorro—. Tú eres para mí, sólo un muchachito igual a otros y no te necesito para nada. Tampoco tú tienes necesidad de mí y no soy para ti más que un zorro como otro zorro cualquiera. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo, como también yo lo seré para ti... (Saint-Exupéry, 1943, pp. 78 y 79).

Existen personas que son únicas en el mundo, con quienes nos necesitamos mutuamente; seres con quienes hemos creado vínculos irremplazables, a quienes llamamos familia. A partir de este diálogo de la historia *El principito* queremos conducir la reflexión sobre el tema que nos ocupa: la importancia del vínculo familiar en la vida de los niños, niñas y adolescentes (NNA) cuyos lazos con esas personas que para ellos son especiales y únicas se ven interrumpidos pues se encuentran alejados de sus familias y bajo protección en programas de restablecimiento de derechos, bien sea porque hayan infringido la ley, sean víctimas de conflicto armado, abandono, peligro o estén sufriendo vulneración de alguno de sus derechos. En estas circunstancias se ha hecho necesario que el Estado intervenga para la restitución de su bienestar llevándolos a vivir a centros residenciales y hogares de acogimiento que sirven como espacios de estancia durante un primer periodo de valoración de la situación familiar. Lo anterior, mientras se transitan procesos terapéuticos o sociales encaminados a la reunificación familiar, o bien sea como entornos de preparación para la adopción o emancipación de aquellos que no tienen posibilidades de regresar con su familia de origen.

Cuando se aparta a un menor de su entorno familiar por el principio de interés superior, como primera medida se procura mantener o restaurar los vínculos familiares. La enorme importancia que estos desempeñan en el bienestar del NNA es indiscutible; pues se configuran como condición

fundamental para su salud física y psicológica toda vez que el apego que se genera hacia sus progenitores y cuidadores se manifiesta como una tendencia a crear y conservar lazos afectivos, encontrando en ellos motivos de felicidad y un espacio idóneo para su desarrollo (Bowlby, 1973). Así, actualmente los programas de protección procuran un enfoque ecológico en el que la intervención a realizar no se dirige exclusivamente al NNA, su objetivo no es meramente atenderlo a él. De acuerdo con la *Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013)*, el trabajo debe ser sistémico, puesto que el mayor bienestar se alcanza en el seno del núcleo familiar, por lo cual es necesario promover condiciones de cambio y mejora transversales; evitando así la separación del NNA de su familia o bien sea procurando su revinculación y egreso cercano del menor que se encuentra ya separado. Esta posición comprende que el individuo es parte de un sistema familiar y social al cual, igualmente, corresponde cuidar y fortalecer, potenciar y acompañar; toda vez que la dinámica de cuidado y de control estatal debe abarcar integralmente a todos los miembros implicados. Optar por una forma de trabajo que excluya la familia es simplemente buscar un chivo expiatorio como victimario, pues se deja de lado a los agentes claves que pueden ser llamados como protagonistas en el desarrollo exitoso del caso desde un enfoque que procure el bienestar de todo el sistema; pero, sobre todo, la felicidad del NNA que necesita, merece y tiene derecho a la restauración de sus vínculos.

En este orden de ideas, queremos reflexionar acerca de los contactos y visitas familiares al menor de edad que se encuentra separado de su familia. Se ha demostrado que la brusquedad del cambio situacional del NNA y la consecuente sensación de abandono e incertidumbre mejoran con el acompañamiento cercano de sus allegados, lo que facilita la adaptación al nuevo entorno (McWey y Mullis, 2004; Martín et al., 2008). Por lo que su bienestar psicoafectivo en general es mayor cuando cuenta con la posibilidad de contactarse y encontrarse con sus familiares y redes vinculares de forma frecuente. También, la posibilidad de éxito de la reunificación familiar aumenta con los encuentros familiares (Sánchez, 2002), pero estos deben ser preparados y satisfactorios además de habituales,

con el acompañamiento de los profesionales a cargo del caso (León y Palacios, 2004; Salas-Martínez et al., 2009; Fossum et al., 2018). Así, la conservación, restitución o transformación positiva de los vínculos familiares debe constituir como una prioridad en cualquier programa de restablecimiento de los derechos de los NNA.

¡Cuánto significa un vínculo!

Y continuó: —Mi vida es muy monótona. Cazo gallinas y los hombres me cazan a mí. Todas las gallinas son muy parecidas y todos los hombres se parecen entre sí. Así que, como ves, me aburro constantemente. En cambio, si tú me domesticas, mi vida se llenará de sol y conoceré el rumor de unos pasos diferentes a los de otros hombres. Estos me hacen esconder bajo la tierra; los tuyos me llamarán fuera de la madriguera como una música. Además, ¡mira! ¿Ves allá abajo los campos de trigo? Yo no como pan y por lo tanto el trigo no me significa algo, es inútil para mí. Los trigales no me recuerdan nada y eso me pone triste. Sin embargo, tú tienes el cabello dorado como el trigo y, cuando me hayas domesticado, será maravilloso ver los trigales: te recordaré y amaré el canto del viento sobre el trigo. (Saint-Exupéry, 1943, p. 78)

La biología del amor permite contextualizar la reflexión acerca de un modelo sistémico reparador y formador de familias felices. Esta propone que desde nuestros antepasados homínidos nos fuimos constituyendo como seres humanos a través de relaciones de convivencia e intimidad basadas en la aceptación mutua del otro como legítimo, la ternura y el contacto físico. El amor surge como emoción que funda lo social, siendo esencial en el ser humano que se enferma física y mentalmente cuando sufre de aislamiento y soledad. Maturana y Verden-Zöllner (1993) sostienen que “El desarrollo biológico normal sano de un niño requiere de una vida en amor, de aceptación mutua, sin expectativas acerca del futuro, con su madre y los otros adultos con que convive” (p. 210). Es así que, como reza el zorro en el texto citado antes, la creación de un vínculo seguro e íntimo con aquellos que son para nosotros más que un conocido casual, únicos en el mundo, es condición de salud física y mental, de

felicidad, de amor. El vínculo amoroso funda la convivencia, es decir, las relaciones de aceptación del otro como legítimo, como alguien que nos importa y a quien importamos, lo cual nos llena de gozo.

Si revisamos con detenimiento las historias de vida de los NNA que por diversas circunstancias se ven precisados a contar con la protección por parte del Estado, encontraremos que buena parte de los problemas que padecen se originan en la interferencia con la biología del amor en el seno de la familia o en su contexto cercano. La familia se constituye como el principal núcleo de relaciones, el espacio inmejorable donde cualquier ser humano crea vínculos, en tanto que se posibilita la confianza, la aceptación, el reconocimiento; en fin, el saberse amado y el poder encontrar con quién compartir el amor. En palabras de Dolz y Rogero (2012): “El ser humano sufre y muere en vida porque experimenta con demasiada frecuencia el déficit de amor, de ternura, de compasión, de cuidado” (p. 97). Partiendo de lo anterior, podemos afirmar que cualquier acto reparatorio de situaciones de indefensión, violencia, maltrato o peligro para un NNA solo es posible con el apoyo y fortalecimiento del vínculo familiar, de la familia como nicho privilegiado en el cual podemos ver satisfecha nuestra necesidad de intercambio amoroso. “Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes la agresión interfieren y rompen la convivencia” (Maturana, 1990, p. 8). En este orden de ideas, los encuentros entre los miembros del sistema vincular más próximo son fundamentales, por cuanto son escenarios de reconciliación ideales para restaurar el vínculo de amor, el principio de organización o pauta que los conecta a través de la interacción compleja (Bateson, 1993).

El esfuerzo de los programas para preservar o reconstruir el vínculo familiar

—Debes ser muy paciente —respondió el zorro—. Al principio te sentarás sobre la hierba, un poco retirado de mí; yo te miraré con el rabillo del ojo y tú no dirás nada, pues el lenguaje puede ser fuente de malos entendidos. Entonces, al pasar los días, te podrás sentar cada vez más cerca...

Al día siguiente el principito volvió.

—Es mejor que vengas siempre a la misma hora —dijo el zorro—. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, yo desde las tres comenzaría a ser dichoso. Conforme avance la hora, más contento me sentiré. A las cuatro me sentiré agitado e inquieto, así descubriré lo que vale la felicidad. Pero si tú vienes a cualquier hora, yo nunca sabré cuándo preparar mi corazón... Tú sabes, los ritos son necesarios. (Saint-Exupéry, 1943, pp. 81 y 82)

El vínculo familiar se ve fracturado cuando el NNA es llevado a vivir en un contexto diferente al que conoce. Es necesaria la tarea de restablecerlo y esta solo puede lograrse a través del acercamiento constante basado en el contacto tierno y amoroso. Como nos deja claro este hermoso texto, la reparación o la construcción de un vínculo requiere paciencia, sostenibilidad, continuidad, preparación y necesita constituirse en un ritual con una delicadeza como la que el zorro sugiere. Se logra lentamente, sin interrupción en su frecuencia; como cualquier tejido que une y estrecha lazos. Su ruptura sería como devolverse para buscar en el vacío, viéndose necesario hacer esfuerzos para no interrumpir el tejido que con tanto cuidado hemos comenzado a elaborar puntada por puntada.

La situación que viven los menores de edad en instituciones de protección debería dar cuenta de tales esfuerzos. Sin embargo, según el informe del [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia \(Unicef\)](#) relativo a América Latina y el Caribe:

En algunos casos, las propias instituciones en sus reglamentos internos establecen importantes limitaciones y restricciones innecesarias a estos derechos, estableciendo que las visitas únicamente pueden realizarse solo por algunas personas, unos pocos días a la semana y por períodos de tiempo muy breves. Por ejemplo, sábados y domingos por un período de dos horas aproximadamente. Es importante que los niños reciban visitas de su familia extendida, además de amigos y miembros de la comunidad y la predeterminación rígida de los días de visita sin consulta a los familiares no favorece al ejercicio del derecho a una familia y a la reinserción familiar. (2013, p. 68)

El mismo informe señala que los NNA institucionalizados en Paraguay que no reciben visitas son el 28 %, y que esta cifra asciende al 40,1 % en Brasil. Si bien estas cifras son indicio de un panorama crítico, la Unicef también indica que los datos en otros países de la región son sumamente escasos debido a la carencia de estudios al respecto. En España, por su parte, un estudio realizado en 2005 encontró que los adolescentes internos en centros de protección de menores tenían menos visitas que aquellos que estaban en programas de acogimiento familiar; esto debido, entre otras razones, a la falta de esfuerzo de los profesionales encargados (Freundlich y Avery, 2005, citados por Campos, 2013). Estos datos despiertan alarmas sobre la vulneración del derecho a la familia y ponen evidencia la dificultad que para las instituciones representa la conservación del vínculo familiar, la cual requiere de perseverancia, astucia y estrategias diversas de parte de los equipos a cargo.

A su vez, el contexto sociopolítico puede ser un factor adicional que dificulta esta tarea. Por ejemplo, de acuerdo con un estudio de la [Procuraduría General de la Nación y con el Unicef \(2006\)](#), los procesos de reintegración social y familiar de los NNA desvinculados del conflicto armado en Colombia no cuentan con el desarrollo requerido. Se encontró que “el 79,55 % de los menores de edad no había recibido visitas de sus familias, el 57,95 % se comunicó telefónicamente con sus parientes y el 29,55 % no tuvo ninguna comunicación” (p. 29). Ello se aduce en gran parte a las condiciones sociales y al clima político del país. Cabe preguntarse: ¿no procede una respuesta de parte del Estado y de los organismos de protección y cuidado de NNA que las encare? Se requiere que estos se hagan cargo y realicen toda clase de acciones para restaurar el vínculo familiar tan necesario en el bienestar ecológico, pues evidentemente las familias llegan a estos programas por circunstancias de adversidad y justamente hacia allí deben concentrarse los esfuerzos.

Por todos es conocido que cuando un NNA va a un programa de restablecimiento de derechos y es aislado temporal o definitivamente de su familia (si la hay) es de por sí un acto doloroso para el menor de edad; y que en muchos casos no llega a comprender la razón por la cual ha de someterse a

dicho proceso. Más doloroso aún es que la ruptura de los vínculos se prolongue e incluso sea definitivo, debido al olvido, falta de interés o desconocimiento por parte de quienes están a cargo del programa de protección. Ciertamente, lo que corresponde es esforzarse al máximo por lograr que una vez el NNA sea acogido por un programa de restablecimiento de derechos, la familia acompañe en forma permanente y comprometida cada peldaño alcanzado. Puesto que se trata de una situación que a todos compete, se debe evitar a toda costa que se descargue tal responsabilidad en terceros y que los lazos se debiliten o desaparezcan (Unicef, 2007).

El alejamiento familiar como castigo

—Sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos.

—Sólo con el corazón... Lo esencial es invisible a los ojos... —repitió el principito para recordarlo.

—Lo que hace importante a tu rosa es el tiempo que le has dedicado.

—Es el tiempo que le he dedicado... —repitió el principito con el fin de recordarlo. (Saint-Exupéry, 1943, pp. 84 y 85)

Cuando los NNA viven situaciones profundamente dolorosas relacionadas con la violencia intrafamiliar, el abuso, el abandono o la negligencia, la intervención de los programas de restablecimiento de derechos suele considerar que es preferible aislar al menor de su familia debido a las condiciones de su hogar. Sin embargo, por poco colaborativa que sea la familia con el proceso del menor de edad, por difícil que sea el caso para los profesionales a cargo, por más que el cambio deseado en la familia se vea lejano e incluso imposible, y por más que la conducta del NNA sea problemática, negarles el acercamiento a sus seres queridos es un contrasentido pedagógico. Es opuesto a lo que se propone cualquier programa de protección y cuidado, lo cual es la realización de acciones tendientes a devolverlo en un momento determinado a su seno familiar. Ello impide la posibilidad de lograr la reparación de lesiones afectivas causadas quizás por una relación familiar conflictiva o tortuosa, de responsabilizar a los padres por sus hijos, de saberse el pequeño

protegido y amado por sus progenitores y cercanos; quienes ven en él aquello que es invisible a los ojos y que solo se ve con el corazón. Así, se aleja la posibilidad de fortalecer el vínculo familiar, de hacer del encuentro familiar el momento pedagógico por excelencia, el lugar de los abrazos, las explicaciones, el llanto, las peticiones, los agasajos, las promesas, las frustraciones, los nunca más, el lugar de la aceptación, la pertenencia y la felicidad.

El aislamiento familiar como medida pedagógica es una práctica contraria a esta línea, pero que se realiza en diversas instituciones de protección. Los estudios al respecto son muy escasos y prenden alarmas ante estos hechos. La *Comisión Interamericana de Derechos Humanos* (2013) analizó las condiciones de institucionalización de los NNA en 15 países americanos y menciona su preocupación sobre las medidas disciplinarias encontradas. Las cuales incluyen “arrodillarse de una hora o cuatro horas, o quedarse parado sin moverse, formas de castigo físico y humillante, supresión de alimentos, inasistencia a clases y la supresión de visitas familiares o de salidas al hogar familiar” (p. 214). En Chile, por su parte, el *Instituto Nacional de Derechos Humanos* (2017) realizó una investigación sobre la situación de los NNA en custodia del Estado, hallando que el 15 % de los menores de edad encuestados reportaba haber sido castigado con el impedimento de ver a sus familias debido a su mal comportamiento.

El aislamiento de la familia del NNA como castigo denota un manejo punitivo, una mirada lineal hacia un mundo conformado por buenos y malos, entre otras cosas, porque casi siempre se impone como una forma de expiar faltas que nada tienen que ver con la familia como tal. Prohibir al NNA el contacto con sus seres queridos es un castigo social que retrasa el proceso pedagógico, por cuanto va dirigido a sancionarle como persona y no a reprobar sus actos. En cambio, el fortalecimiento del vínculo familiar es un reto para la institución, del cual el NNA ni la familia son conscientes en un comienzo; cualquier acto que debilite este aspecto genera retroceso pedagógico y terapéutico. Prohibirle el contacto familiar le afecta y agrede como persona, mientras que el acto que causó tal respuesta queda libre casi siempre de análisis y

reflexión al no replantearse o estudiarse mediante una estrategia coherente y adecuada, valga decir de paso, con el manejo de la consecuencia lógica o la sanción concertada, sino con algo que usualmente nada tuvo que ver con este: negar la visita o prohibir la salida.

Este tipo de castigos refleja el ejercicio del poder sin sentido y olvida que la meta del programa de protección es fortalecer la relación familiar y no debilitarla. Prácticas como esta provienen de una forma de relacionarnos basada en el autoritarismo y la anulación del otro a través de relaciones jerárquicas completamente verticales; en la lógica de la generación de obediencia desde quien manda hacia quien obedece; desde quien sabe hacia quien no sabe; desde quien puede decidir sobre su devenir hacia quien es incapaz. Siguiendo a Claudio Naranjo (2007), “la sociedad patriarcal ha traído consigo el predominio de la razón sobre la emoción, de la explotación sobre el cultivo y de la agresión sobre la ternura” (p. 109), y este tipo de lógica debe trascenderse, pues las relaciones basadas en el afecto y la comprensión generan una mejor respuesta en todos los miembros de cualquier sistema que aquellas basadas en la exclusión y la venganza. De otra parte, castigos como este rompen con el enfoque ecológico al dividir la organización y proyectar una mirada unidireccional que se aparta en gran medida del objetivo amoroso y cuidadoso en el que todos estamos del mismo lado.

De manera consecuente, la negación del acercamiento y del contacto corporal tierno y solidario madre-hijo, padre-hijo o de cualquier miembro considerado familia para quien se encuentra en esta situación, se constituye en un acto arbitrario e injusto en cuanto rompe con esa posibilidad armónica indispensable para una sobrevivencia sana y feliz; lo que genera odio y resentimiento hacia el adulto y hacia la institución o programa de protección. Desde la biología del amor, Maturana (1990) dice que debemos cambiar el discurso de la guerra y la lucha, ese que castiga el error, que somete e impone sumisión, por uno de colaboración que admite el error y quiere corregirlo. El primero proviene de la sociedad patriarcal y crea más daño en el NNA, desecha la posibilidad de aprovechar su permanencia dentro de la institución o dentro

de cualquier programa de protección, con fines de reconciliación social y familiar. El segundo, en cambio, es el de cualquier acción institucional pedagógica reparatoria que centre sus procesos en el fortalecimiento del vínculo familiar, acción que se constituye en un acto amoroso de construcción o reconstrucción de relaciones indispensables para el sano desarrollo de cualquier ser humano y para la convivencia. ¿Representa un gran desafío? Desde luego que sí. ¿Posible de asumir? ¡Por supuesto! Los programas de restablecimiento de derechos y de cuidado han dado muestras enormes y sorprendentes de sus capacidades pedagógicas, por lo cual resulta incomprensible obstinarse en mantener prácticas obsoletas e injustificadas como esta.

El único motivo por el cual eventualmente se podría negar al menor de edad el contacto con su familia está en protocolos y rutas que así lo anuncian. Es el caso, por ejemplo, de la familia que abusando de la visita aprovecha para delinquir o traficar dentro de la institución o programa o lo hace a través de su hijo; si su presencia, a pesar de haberse dado la intervención y preparación o la intervención previa, desestabiliza al NNA o a la institución; o si el NNA en su salida realiza actos de vandalismo y hostilidad contra otros o contra sí mismo, afectando así su proceso, bajo la mirada negligente de sus cuidadores. Aún en estos casos, el desafío sería reflexionar en conjunto con el sistema familiar y hacer prevención de tales circunstancias o acontecimientos, así que el contacto familiar podría evitarse con algunos miembros de la familia involucrados en el tema, pero no con todos, y tampoco de forma definitiva sino por periodos muy cortos, mientras el equipo transdisciplinario logra con la propia familia asegurar la prevención de los riesgos relacionados. Después de todo, para los NNA sus vínculos familiares son un derecho.

Reflexiones finales

—Los hombres han olvidado esta gran verdad — dijo el zorro—. ¡Tú no debes olvidarla! Eres responsable, por siempre, de lo que hayas domesticado ¡Eres responsable de tu rosa!...

—Soy responsable de mi rosa... —repitió el principio para recordarlo. (Saint-Exupéry, 1943, p. 85)

El contacto familiar es un principio irrenunciable (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013). Solo en muy pocas ocasiones y cuando el interés superior del NNA así lo indique, un programa de protección o familia adoptiva deberá estar a su disposición indefinidamente desde lazos de amor, solidaridad y ternura. Alejar al NNA de sus familiares es, además, un contrasentido jurídico y se opone a su comprensión como ciudadanos sujetos de derechos, en cuanto aparta a la familia de su responsabilidad frente al menor de edad, y a este de los derechos que le confiere la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, así como los diferentes tratados y leyes que propenden por su protección. Recordemos, como el principito, que somos responsables para siempre de aquellos a quienes hemos domesticado, para quienes somos únicos en el mundo.

El contacto con los seres amados, y fundamentalmente con la familia del NNA alejado temporalmente de su red vincular, se constituye en esperanza y a su vez en catapulta de cambio. El trabajo con la familia reclama una atención fundamental para que el bienestar del menor pueda asegurarse en su propio hogar; todos los esfuerzos y recursos posibles deben agotarse para el fortalecimiento del vínculo orientado a la futura reintegración del NNA como primer objetivo de intervención (*Save the Children, 2012*). Emprender acciones propositivas que busquen aliviar en los individuos el enorme vacío de hallarse distanciados de sus seres queridos y en condiciones desventajosas para su buen desarrollo es un reto que requiere del apoyo y direccionamiento de políticas estatales e institucionales (*McCall y Groark, 2015*) que incorporen una mirada sistémica y amorosa, revestida del más grande compromiso social y personal con cada NNA.

Es necesario asumir cada visita de la familia del NNA y cada salida a casa como un momento pedagógico de gran trascendencia. En coherencia con esto, debe ser preparada previamente por el equipo a cargo (psicólogo, trabajador social, pedagogo, terapeuta u otros) en acuerdo con el NNA y su familia, con entusiasmo y amor. Cada encuentro debe tener un por qué, un para qué, un cómo, un con quién y una respuesta clara a estas preguntas. Es

preciso explorar el valor de elementos simbólicos que acompañen el encuentro: el espacio físico, el regalo, la tarjeta, un gesto, una frase, cualquier demostración que traduzca o refleje los avances individuales del chico o de su familia y que merezca la pena ser compartido con sus seres queridos como expresión amorosa hacia ellos, o como logro que ha de ser aplaudido y motivo de felicidad.

También es muy importante que se dé la posibilidad de evaluar la actuación de los profesionales que están a cargo del caso, con la sincera apertura de la institución o programa hacia la búsqueda por mejorar y hacer acuerdos. De otra forma, el personal involucrado en los procesos estará manteniendo un lugar privilegiado de quien nunca se equivoca y, por tanto, solo está llamado a juzgar e imponer y se generará resistencia al cambio dentro del sistema. Abrirse como educador y como profesional hacia esta posibilidad representa el único camino hacia el crecimiento y desarrollo del modelo pedagógico de los programas de protección de derechos y la mejor alternativa para un desarrollo personal y grupal de quienes están llamados a ser formadores de hombres que trascienden los desafíos y dilemas de nuestra sociedad. Aceptar su responsabilidad, apertura y compromiso frente al resto de miembros del grupo, incluyendo al menor de edad, antes que restar autoridad da mayor seguridad y seriedad al proyecto pedagógico, en tanto que garantiza el desarrollo de alternativas verdaderamente democráticas de convivencia.

No puede dejar de lamentarse el hecho de que algunos NNA carezcan de una familia con la cual mantengan contacto. Esta es una de las circunstancias más dolorosas que puede atravesar cualquier ser humano. En respuesta, los programas de restablecimiento de derechos deben asumir, cuando la familia falta, alternativas que permitan a los NNA vivir el apego, la dicha y la seguridad que ofrece el contar con personas que manifiestamente sirvan de apoyo y soporte en la contención de la soledad y en la reparación del vínculo roto. Para que sean más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes, han de tener la posibilidad de ser únicos y especiales para alguien que se erija para ellos como su familia. En este sentido, parece procedente explorar

redes de solidaridad y apoyo para estos casos. No son pocos los NNA que son recibidos amorosamente en el seno familiar por los parientes de su mejor amigo; o a quienes el programa ha buscado un sustituto como amigo solidario en quien encontrar afecto; o para quienes algún educador o adulto dentro de un programa se convierte en su aliado con el carácter de incondicionalidad que usualmente se encuentra dentro de la familia. Cualquier estrategia que busque el recuperarse del sentimiento de indefensión y vulnerabilidad que implica estar aislado de la familia representa un medicamento para el corazón del NNA.

Referencias

- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. II: separation*. Basic Books.
- Campos, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. https://www.academia.edu/10307711/Transici%C3%B3n_a_la_vida_adulta_de_los_j%C3%99venes_acogidos_en_residencias_de_protecci%C3%B3n
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013). *El derecho del niño y la niña a la familia*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9526.pdf>
- Dolz, A. y Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26,2), 97-113. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4298681.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2007). *Código de la infancia y la adolescencia*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*.
- Fossum, S., Vis, S. A. y Holtan, A. (2018). Do frequency of visits with birth parents impact children's mental health and parental stress in stable foster care settings. *Cogent Psychology*, 5(1), 1-11. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23311908.2018.1429350>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2017). *Misión de observación Sename 2017*. Capítulo 4.6. Violencia institucionalizada. <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/01/4.6.-Violencia-institucionalizada.pdf>
- León, E. y Palacios, J. (2004). Las visitas de los padres y la reunificación familiar tras el acogimiento. *Portularia*, 4, 241-248. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/256/b1513460x.pdf>
- Martín, E., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Cooperación familiar y vinculación del menor con la familia en los programas de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 24, 25-32.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: CED.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (1993). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. JC Sáez Editor.
- McCall, R. B. y Groark, C. J. (2015). Research on institutionalized children: Implications for international child welfare practitioners and policymakers. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(2), 142-159. <https://cafo.org/wp-content/uploads/2015/08/Research-on-Institutionalized-Children-11.pdf>
- McWey, L. y Mullis, K. A. (2004). Improving the lives of children in foster care: The impact of supervised visitation. *Family Relations*, 53(3), 293-300. https://www.academia.edu/27989393/Improving_the_lives_of_children_in_foster_care_The_impact_of_supervised_visitation
- Naranjo, C. (2007). *Cosas que vengo diciendo*. Kier.
- Procuraduría General de la Nación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2006). *Lineamientos jurídicos y administrativos del Estado colombiano para la atención a los niños, niñas y adolescentes desvinculados del conflicto armado*.
- Saint-Exupéry, A. (1943). *El principito*. http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/ElPrincipito.pdf
- Salas-Martínez, M. D., Fuentes-Rebollo, M. J., Bernedo-Muñoz, I. M., García-Martín, M. A. y Camacho-Pérez, S. (2009). Acogimiento en familia ajena y visitas de los menores con sus padres biológicos. *Escritos de Psicología*, 2(2), 35-42. http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_2/escritospsicologia_v2_2_5salas.pdf

Sánchez, J. M. (2002). Toma de decisiones. El plan de caso. En J. D. Paúl y M. I. Arruabarrena (eds.), *Manual de protección infantil* (pp. 229-294). Masson.

Save the Children (2012). *Líneas directrices de las modalidades de cuidados alternativos de los niños*.

Resumen de la política. https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/international_guidelines_for_alternative_care_of_children_-_spanish.pdf





Miradas de la pedagogía hospitalaria: reflexiones encarnadas de un docente hospitalario*

Views of hospital pedagogy: embodied reflections of a hospital teacher

Camilo Salgado Bocanegra¹ 

Para citar este artículo: Salgado, C. (2020). Miradas de la pedagogía hospitalaria: reflexiones encarnadas de un docente hospitalario. *Infancias Imágenes*, 19(1), 100-107.

Recepción: 2019-08-12

Aprobación: 2020-04-01

Resumen

Este artículo presenta la reflexión de un docente hospitalario, sus tránsitos y experiencias en las aulas hospitalarias a la luz de varios autores investigadores en este campo pedagógico contemporáneo, la normatividad colombiana concerniente al apoyo pedagógico especial enunciado así por el Ministerio de Educación Nacional, los vacíos encontrados en las normas, los perfiles docentes, además de los ciclos pedagógicos de las y los estudiantes en situación de enfermedad (abordado desde hospitalidad); y las motivaciones e intereses de las y los educandos hospitalarios, llamados así en el contexto de la pedagogía hospitalaria. Dichos tránsitos y hallazgos se han dado al interior del programa Aulas Hospitalarias de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

Palabras clave: ambiente educacional, programas de educación, educación alternativa, enseñanza y formación, servicio educativo itinerante.

Abstract

This article presents the reflection of a hospital teacher, his transits and experiences in hospital classrooms in the light of several investigating authors in this contemporary pedagogical field, the Colombian regulations regarding the special pedagogical support enunciated by the Ministry of National Education, the gaps found in the norms, the teaching profiles, in addition to the pedagogical cycles of the students in a situation of illness, addressed from hospitality, motivations and interests of the hospital students, so called in the context of hospital pedagogy. Said transits and findings have taken place within the Hospital Classrooms program of the Bogotá Department of District Education.

Keywords: Educational environment, educational programmes, alternative education, teaching and training, mobile educational services.

* Artículo de reflexión resultado de la labor docente en el programa Aulas Hospitalarias de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, realizada entre mayo de 2015 y septiembre de 2016.

1 Licenciado en Matemáticas. Magíster en Discapacidad e Inclusión Social. Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Aulas Hospitalarias SED Bogotá. Correo electrónico: camiloud@gmail.com.

La pedagogía hospitalaria en contexto

La pedagogía hospitalaria es un área de la pedagogía social (Pérez-Serrano, 2004) que se encarga de la atención educativa de niños que se encuentran hospitalizados. Para Lizasoáin, en la entrevista realizada por González (2019), es aquella parte de la pedagogía enfocada en la educación de la niñez y juventud en situación de enfermedad, cuyo fin es el de contribuir en el desarrollo personal, aprendizaje y sus necesidades afectivas y sociales que se generan como consecuencia de la hospitalización a causa de las patologías que padecen.

Al ser una rama de la pedagogía se rige por las normas de los procesos educativos, pues hace uso de recursos y estrategias didácticas, pero están basadas en las normas de bioseguridad y demás lineamientos acordes con las restricciones generadas por cada patología.

La propuesta de dicha pedagogía debe pretender hacer más amena la estancia hospitalaria de educandos; los cuales, debido a su situación de enfermedad, deben ausentarse de forma temporal o definitiva de sus centros educativos originarios. Sus entornos se transforman, así como sus hábitos cotidianos. Al estar en edad escolar ellos expresan sus intereses y motivaciones por conocer el mundo, explorar temas nuevos y retomar sus procesos educativos en las instituciones prestadoras de salud (IPS) o en sus domicilios, durante los tiempos requeridos para los tratamientos de sus enfermedades. Durante sus permanencias en las IPS, los docentes hospitalarios disponen de los tiempos libres hospitalarios y domiciliarios, entendidos como aquellos en los que los educandos hospitalarios están en sus habitaciones mientras no estén en procedimientos médicos, consultas o exámenes (durante el periodo de hospitalización) o en los procesos de hospitalización en casa, ya que son espacios propicios para continuar con sus estudios. Tal y como lo menciona Lizasoáin (2002), la pedagogía hospitalaria se concibe como un factor positivo que conlleva a la disminución de la ansiedad y el miedo que implica extraer al niño de su entorno cotidiano.

Así es como la pedagogía hospitalaria y domiciliaria deberá contribuir y mejorar en los procesos de aprendizaje de la población infantil en situación

de enfermedad. Según Camargo (Camargo *et al.*, 2008): “el quehacer del maestro está inscrito en un campo de conocimiento particular —la pedagogía— que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla” (p. 166). Lo anterior para buscar precisamente metodologías y estrategias cercanas a la intención de innovar, comunicar y compartir experiencias de enseñanza, para así visibilizar la pedagogía hospitalaria en nuestro país.

En el aula hospitalaria se puede ver como una estrategia, en algunos casos con espacio físico ubicada en los servicios de pediatrias dentro de una IPS, en donde el educando y el docente interactúan con el fin de co-construir procesos de enseñanza-aprendizaje, mediada por los intereses y motivaciones del estudiante. En el aula regular, al igual que en el aula hospitalaria, se tienen en cuenta los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el contexto cambia y hace que los educandos durante sus hospitalizaciones tengan dificultades para continuar sus procesos de aprendizaje, debido a las restricciones de salud y movilidad generadas por su situación de enfermedad. El entorno hospitalario es aversivo para cualquier persona, especialmente para aquellos en edad escolar (Alonso *et al.*, 2006); implica para la persona menor de edad la ruptura de sus círculos familiares y escolares, lo cual a su vez conduce a una pérdida temporal de su identidad como educando, además de la limitación en la socialización con sus pares escolares. Todo lo anterior como consecuencia ineludible del hecho de estar sometidos a intervenciones quirúrgicas, procedimientos médicos, aplicación de medicamentos y el cumplimiento de protocolos de bioseguridad.

En particular, los pacientes oncológicos tienen ciclos de quimioterapia y hospitalización cada 15 días en promedio, con estadías entre 1 y 8 días; sus primeras hospitalizaciones se pueden prolongar hasta por dos meses y sus tratamientos entre 6 y 18 meses, de acuerdo con sus diagnósticos (Salgado, 2017). Según mi experiencia como docente del programa Aulas Hospitalarias y docente universitario, los pacientes hospitalizados en las unidades de cuidados intensivos e intermedios tienen estadías de entre 15 días y un trimestre, en promedio. Los pacientes con insuficiencia renal son hospitalizados

en sus domicilios y visitan con menor frecuencia a la clínica. Los pacientes diagnosticados con hemofilia asisten, en promedio, una vez por semana para recibir transfusiones de sangre sin generar hospitalización y se ven sometidos a una restricción para asistir, en algunos casos, a sus colegios mientras finaliza su tratamiento. En otros casos la restricción se convierte en una medida definitiva.

Todo lo descrito dificulta la continuidad del proceso educativo tal como funciona en el aula regular. Por ello, la labor docente dentro la pedagogía hospitalaria se enfoca en identificar los intereses y motivaciones de cada educando, para diseñar y poner en funcionamiento las estrategias de enseñanza basadas en el autoconcepto y la reafirmación de la identidad como niños y jóvenes. Lo que motiva el desarrollo de las competencias socioemocionales para luego abordar los procesos metacognitivos planteados en los documentos rectores del [Ministerio de Educación Nacional \(MEN\)](#), principalmente los estándares básicos de competencias (2006).

La pedagogía hospitalaria requiere que se superen las dificultades que presenta el contexto, tal como lo son la inconsistencia y falta de continuidad en la permanencia de los educandos hospitalarios ([González, 2019](#)). Es importante que el diseño curricular sea flexible, personalizado y priorizado a las motivaciones e intereses de cada educando hospitalario. De esta manera, cobra especial relevancia el uso de recursos didácticos que cumplan con las normas de bioseguridad y el permitir la realización de adaptaciones pedagógicas en cualquier área básica curricular.

El primer contacto del docente hospitalario con el paciente pediátrico y su familia es el más importante, ya que se convierte en la oportunidad de conocer los intereses, gustos y motivaciones del paciente mediante una conversación cordial, serena y amable para generar la empatía y crear lazos de amistad. Además, se convierte en el punto de partida para vincular los contenidos académicos establecidos en la norma, en actividades, proyectos, estrategias y propuestas basadas en la flexibilización curricular. Posteriormente, se verán los resultados en los procesos de aprendizaje autónomos, como parte del desarrollo integral de los educandos hospitalarios. Tal y como lo propone [García \(2010\)](#):

“los seres humanos aprendemos, no se nos enseña. Así, en la medida que cada vez se nos estimule más el auto aprendizaje podemos desarrollar mayores capacidades para vivir, sobrevivir y subsistir de maneras más autónomas” (p. 56).

En el sistema educativo colombiano se han puesto en marcha figuras complementarias de asistencia, cobertura y cumplimiento de la educación como derecho. Por consiguiente, esta pedagogía se debe enfocar en generar estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan a los intereses y las motivaciones de los educandos hospitalarios, con el fin de identificar cuáles son las condiciones pedagógicas que propician el intercambio de saberes. Mi experiencia ha sido mediada por la socio-matemática y la educación artística, como ejes transversales.

Desde la normatividad

En la nación, el MEN estableció el decreto 1470 del 12 de julio de 2013, “Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 y Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años”. En el capítulo I se da la siguiente definición:

El Apoyo Académico Especial, constituye una estrategia educativa diseñada con el objetivo de garantizar el ingreso o la continuidad en el sistema educativo de la población menor de 18 años que por motivos de exámenes diagnósticos y procedimientos especializados por sospecha de cáncer, o tratamiento y consecuencias de la enfermedad, se encuentren en Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud o Aulas Hospitalarias Públicas o Privadas y no pueden asistir de manera regular al establecimiento educativo.

En el capítulo II, el artículo 8 indica las responsabilidades de las entidades territoriales. Entre ellas se encuentra garantizar a los beneficiarios el apoyo académico especial y apoyo emocional. Desde la pedagogía hospitalaria se daría cumplimiento al presente decreto, por medio de las estrategias y metodologías de trabajo de la pedagogía hospitalaria y domiciliaria.

Para ello se requieren procesos de formación situados a docentes, haciendo un esquema en cascada y de acompañamiento para interactuar con los contextos hospitalarios y domiciliarios, para así desarrollar una propuesta pedagógica flexible que responda a las particularidades de cada educando hospitalario.

Por otro lado, el término *especial* se asocia fácilmente a educación especial y a discapacidades emergentes, consideradas como el resultado de causas o enfermedades desconocidas o definiciones de discapacidad ampliadas. Entre ellas se pueden incluir enfermedades ambientales, síndromes de movimientos repetitivos, deficiencias autoinmunes y condiciones comportamentales (Fox y Kim, 2004).

La pedagogía hospitalaria no se debe encasillar desde un modelo rehabilitador, ya que su función no es terapéutica, aunque contribuya en los procesos de recuperación de salud de los educandos. Más bien, debe estar ligada a la educación en espacios alternativos, tales como las IPS y la hospitalización en casa.

Además, el decreto 1470 deja por fuera la atención pedagógica en casa, por lo cual se debe ampliar en el documento que se propone para las entidades territoriales.

En la misma dirección, el MEN, en el decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, protege a la población en condición de discapacidad. Tal como lo estipula en el Artículo 2.3.3.5.2.3.2. Oferta educativa pertinente para personas con discapacidad, en el numeral 3:

Oferta hospitalaria/domiciliaria: si el estudiante con discapacidad, por sus circunstancias, requiere un modelo pedagógico que se desarrolle por fuera de la institución educativa, por ejemplo, en un centro hospitalario o en el hogar, se realizará la coordinación con el sector salud o el que corresponda, para orientar la atención más pertinente de acuerdo con sus características mediante un modelo educativo flexible.

Con respecto a lo anterior, se puede hablar de las discapacidades emergentes, enfermedades huérfanas o raras, que no necesariamente están definidas por el Estado como una discapacidad, aunque generan barreras para que los pacientes interactúen. Por lo anterior, no solamente los pacientes

con discapacidad requieren de un modelo educativo flexible, el estar en una situación de enfermedad requiere la flexibilización curricular, teniendo en cuenta el cambio en las rutinas de los pacientes, sus estados de ánimo, los tiempos de procedimientos médicos y las situaciones de aislamiento social, cuando presentan inmunosupresión (como, por ejemplo, ocurre en pacientes oncológicos), tanto en la estancia hospitalaria como en el hogar.

La flexibilización curricular debe considerar las formas de aprender del estudiante, su estado anímico, de salud y motivacional, para luego abordar y priorizar los ejes temáticos requeridos según su ciclo escolar e implícitamente los intereses expresados por él, para luego generar las estrategias pedagógicas acordes a la situación. Un ejemplo concreto puede ser el aprendizaje basado en proyectos.

Docencia hospitalaria y domiciliaria

Los principales destinatarios de la pedagogía hospitalaria son estudiantes en edad escolar, matriculados en instituciones educativas públicas o privadas, que a causa de su situación de enfermedad permanecen hospitalizados, tanto en centros de salud como en sus casas. En algunos casos los pacientes se deben trasladar de ciudad y son desvinculados de sus colegios de origen, por costos y por tiempo. En el caso de Bogotá y otras ciudades capitales se cuenta con el acompañamiento pedagógico y la opción de matricular a los pacientes en un colegio anexo. Bogotá cuenta actualmente con 32 aulas hospitalarias de la Secretaría de Educación Distrital, en donde vinculan a los pacientes a la educación formal durante el tiempo que requiera su tratamiento de salud.

La labor principal de los y las pedagogos hospitalarios, como afirma Ortiz: “se ve abocado a educar en la enfermedad” (1999, p. 110). Y educar en la enfermedad exige conocer las patologías y las estrategias necesarias para ser abordadas en esta situación, con todas sus implicaciones, restricciones y oportunidades.

La pedagogía hospitalaria proporciona, también, fundamentos orientadores relacionados con los papeles de los docentes y educandos y las formas como circula el saber en este contexto (Castro y Salgado, 2019), el cual se transforma y

genera nuevas interacciones que se vivencian en comunidad en el aula regular. Para los docentes debe ser primordial conocer cuál es la patología transitoria o definitiva que vive un niño enfermo en el hospital. Experimentando, entre otras, situaciones de aislamiento, de experiencias desconocidas en un medio ajeno y desconocido. Sin entrar en la enfermedad concreta que padezca, el niño vive en un estado carencial en lo afectivo, social y físico (Palomo, 1995).

Castillo (2005) sostiene que el hecho de que estos educandos sean pacientes de un hospital o en sus domicilios les impide la regular asistencia a sus colegios y les causa, además de las molestias propias de la enfermedad, una situación de miedo y estrés.

Respecto a las estancias hospitalarias, los educandos se pueden agrupar según la duración:

- Larga hospitalización: son aquellos pacientes pediátricos que permanecen más de 30 días en el hospital.
- Media hospitalización: pacientes pediátricos cuya duración en el hospital se sitúa entre los 15 y los 30 días anuales.
- Corta hospitalización: aquellos pacientes pediátricos que permanecen menos de 15 días en un año.

Barrueco *et al.* (1997) han investigado sobre la hospitalización infantil y, entre sus resultados, se evidencian los cambios a los que se enfrenta la población infantil, tal como la salida de sus hogares (medio familiar) hacia un lugar lejano como es el hospital; la separación de la familia en quien confiaba para pasar a manos de desconocidos sin saber por qué, hasta cuándo y para qué; la ruptura con la vida cotidiana, la escuela y el barrio para estar aislados en una habitación del hospital; el paso de una actividad frenética marcada por sus iguales a sentirse en la cama, a solas consigo mismo, con todo el tiempo disponible para pensar; el haber perdido un estado físico saludable para sentirse mal, acobardarse o deprimirse y no saber cómo va a evolucionar, entre otros.

Asumiendo que dichas situaciones pueden perjudicar al desarrollo integral del menor hospitalizado, el pedagogo hospitalario debería tener en cuenta tanto los efectos negativos derivados de la enfermedad, así como las consecuencias positivas

derivadas de la misma para ser potenciadas y mantenidas (Ortiz, 1999).

Perfiles docentes

Ortiz (1999) retrata al pedagogo hospitalario como un profesional íntegro, caracterizado por la serenidad, la empatía, flexibilidad, la imaginación y la creatividad. El cual propicia la comunicación entre el niño, su familia, el personal médico y su entorno educativo exterior, dado que a veces tendrá que replantearse su tarea en función del estado del niño enfermo. En una línea similar, Grau (2001) estima que ha de ser un profesional versátil y flexible, con una gran capacidad de adaptación y empatía, conocedor de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y con un gran sentido del humor. El docente debe ser un profesional que posee conocimientos y habilidades muy avanzadas sobre las necesidades educativas y psicosociales de los niños enfermos hospitalizados, así como un elevado grado de preparación para desarrollar su labor de forma coordinada con los padres, con el personal médico asistencial y demás profesionales encargados de su atención en el hospital.

En mi experiencia

Las prácticas pedagógicas pediátricas desarrolladas en ámbitos hospitalarios y domiciliarios contribuyen en los procesos médicos y en la recuperación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en situación de enfermedad, lo que genera espacios empáticos y garantiza el derecho a la educación. La pedagogía hospitalaria también facilita la transición hacia el aula regular de los educandos hospitalarios, una vez culminada la estadía hospitalaria y la terminación de los tratamientos médicos.

Los programas y proyectos de pedagogía hospitalaria se deben basar en la flexibilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en un ambiente socioemocional favorable no solo para los pacientes pediátricos, sino también para sus familiares y cuidadores.

La socio-matemática aparece como una posible estrategia para potencializar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto hospitalario y

domiciliario, que es relativamente nuevo en nuestro país y que tiene sus orígenes en el aula regular, mediante la cual el docente y el estudiante median para construir conocimiento significativo a partir de sus experiencias cotidianas y haciendo uso de material didáctico.

La socio-matemática es una dimensión de la matemática que promueve valores como la autonomía, la solidaridad, la integración y la socialización no solo con el docente, sino también con las personas próximas a su entorno (Godino y Linares, 2000). Según Bastidas, lograr que las y los educandos hospitalarios se adapten al entorno clínico implica la participación de personas significativas, principalmente, sus madres y padres, familiares, amigos y el docente hospitalario, quienes comparten la mayor parte del tiempo durante su estadía hospitalaria, logrando expresar y comunicar sus pensamientos y sentimientos para crear mayor empatía. Dichos cuidadores se deben incluir en el proceso educativo dado que favorecen escenarios de aprendizaje y además apoyan a los educadores en las actividades que se desarrollan con el fin de garantizar la escolaridad de la niñez y la juventud hospitalizada (Bastidas y Suárez, 2008).

Emplear esta dimensión matemática en el aula hospitalaria propicia la identificación de los hábitos y rutinas de los educandos hospitalarios, desarrollados antes de la hospitalización, así como las motivaciones por aprender matemáticas. Luego de conocer al educando en las intervenciones pedagógicas se emplean recursos didácticos, tales como el tangram, el dominó de fracciones o de factorización, y

algunas aplicaciones para tabletas como Geogebra, un software de geometría dinámica. Todo lo anterior teniendo en cuenta el grado escolar de cada estudiante y las normas de bioseguridad.

Al usar este tipo de recursos didácticos los educandos hospitalarios sienten una mayor motivación al momento de interactuar y explorar de forma libre dichos recursos y, posteriormente, el docente hospitalario interviene en esa exploración e indaga sobre las nociones previas del educando para luego integrar el eje temático y validar el nuevo aprendizaje con el educando (Castro y Salgado, 2018).

Adicionalmente, el componente de la pedagogía hospitalaria debe abordar las áreas básicas: Lenguaje, Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y la Educación Artística, desde donde se articula el proceso de aprendizaje, ya que se potencializan las competencias socioemocionales y cognitivas desde un enfoque de flexibilidad curricular.

El proceso pedagógico inicia desde el primer contacto del docente con el educando hospitalario y su familia. En este se dan a conocer las formas de abordar los ejes temáticos básicos, el objetivo de las intervenciones pedagógicas y las estrategias implícitas en los procesos de aprendizaje del educando.

El componente socioafectivo prima sobre cualquier otro, ya que este permite brindar tranquilidad y empatía con el educando hospitalario y su familia.

El segundo componente es la creatividad y la educación artística, como eje transversal para potencializar los intereses del educando e integrar las áreas básicas.



Figura 1. Ciclo pedagógico.

Fuente: elaboración propia.

La comunicación con los colegios de origen de cada educando permite conocer los ejes temáticos correspondientes al curso del estudiante y hacer los ajustes razonables, teniendo en cuenta el enfoque diferencial inmerso en la pedagogía hospitalaria.

Para el caso de los estudiantes desescolarizados se hace un currículo personalizado y se gestiona la matrícula con el colegio anexo al aula hospitalaria o por directriz de las secretarías de educación del ente territorial.

Al finalizar el tratamiento médico el paciente regresa a su colegio de origen y se hace una comunicación final con el paciente, su familia y el colegio con recomendaciones e informes del proceso educativo, ya que requerirá un proceso de adaptación y apoyo emocional integral. Cuando son pacientes matriculados en los colegios anexos a las AH existe la posibilidad de continuar sus estudios en el mismo colegio o solicitar cupo en el colegio de preferencia de sus madres y padres. Generalmente se hace seguimiento de egreso y comunicación con los docentes del aula regular para apoyar el proceso de adaptación.

Es necesario seguir investigando sobre este nuevo campo y dar a conocer las experiencias locales y regionales de AH para contribuir y velar por el derecho a la educación de la niñez y juventud en situación de enfermedad. Estas experiencias estarán basadas en la flexibilización curricular y formación de los docentes para ser un apoyo integral y transdisciplinar para lograr diseñar estrategias y recursos que propician los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos ámbitos no tradicionales.

Reflexiones finales

Durante mi labor como docente he vivido situaciones que han transformado mi práctica profesional. Entre ellas, abordar a un paciente adolescente en cuidados paliativos y quien sabía que su enfermedad estaba en la fase terminal. Inicialmente, él no quería el apoyo pedagógico, estaba desescolarizado y quería terminar sus últimos días en su casa, al lado de su familia. Luego de su rechazo inicial permitió mi acercamiento y me preguntó sobre la civilización romana, lo cual me sirvió como pretexto para contarle acerca de los números romanos, la ubicación espacial del imperio y sus

transformaciones durante los siglos, la gastronomía, las tradiciones y parte del arte. La intervención duró cinco días, pero al terminar el último día vi una sonrisa en él y la posibilidad de seguir transformando los espacios hospitalarios.

En otro caso un estudiante diagnosticado con cáncer solicitó la presencia de sus profesores hasta el último día que estuvo consciente. Durante ese corto periodo de tiempo, me preguntó quién era Dios y la religión, para lo cual hice una búsqueda de las principales religiones del mundo y sus filosofías con el ánimo de presentarle una respuesta sin sesgos desde mis creencias.

Son muchas historias en las que he aprendido a vivir con el duelo, así como entender a cada educando hospitalario y la posibilidad de explorar, investigar y aprender de la mano con ellos. En este trabajo he conocido a más de 300 pacientes entre los 3 y 18 años de edad, de los cuales ha fallecido el 5 % a causa de enfermedades oncológicas y el porcentaje restante son sobrevivientes. Muchos de ellos obtuvieron sus títulos de educación primaria o secundaria durante sus pasos por las aulas hospitalarias y otros ya se encuentran adelantando sus estudios superiores.

Para los padres, madres y familiares ha sido un gran apoyo el acompañar a sus hijos durante los tratamientos médicos, ya que al iniciar el diagnóstico de una enfermedad y luego de recibir la noticia por parte del personal médico, como madres y padres se enfrentan a la ansiedad, la angustia y la impotencia que genera una enfermedad catastrófica y la posible pérdida del año escolar; la cual pasa a un segundo plano, pero permanece latente en la fase inicial del tratamiento médico.

Cada día es diferente en un aula hospitalaria, ya que permite conocer a NNAJ de todas las edades, grupos poblacionales y regiones del país. Además de aliviar el dolor o bajar sus índices de ansiedad, tal como lo menciona Lizasoáin (2007), por medio de actividades lúdicas, dinámicas, sorprendentes y muchas veces incluyendo a su grupo familiar primario y al personal de salud.

Para terminar desde una mirada de la pedagogía de la hospitalidad, esta nos exhorta a que cualquier escenario educativo sea cálido, empático y reciente, empezando por nuestras aulas de clase. Aunque las dinámicas son diferentes, tenemos en

común la formación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo mencionaba en la socio-matemática, cuyos orígenes se dan en el aula regular y que ha funcionado en el aula hospitalaria. Varias estrategias empleadas en el aula hospitalaria se pueden trasladar al aula regular, como la promoción y prevención en salud, la prioridad de las competencias socioemocionales y la posibilidad de identificar intereses y motivaciones del colectivo de estudiantes, así como sus ritmos de aprendizaje.

Referencias

- Alonso, L., García, D. y Romero, K., (2006). Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar. Venezuela.
- Barrueco, A., Calvo, M. I., De Manueles, J., Martín, J. M. y Ortiz, M. (1997). La acción educativa en la asistencia al niño hospitalizado. *Revista de Educación Especial*, 23, 40-53. Amarú.
- Bastidas, Y. y Suárez, I. (2008). *Nuevas modalidades de la pedagogía hospitalaria: la literapia* (tesis de grado). Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Camargo, M., Calvo, G., Pineda, C., Guzmán, R., Gutiérrez, M., Pedraza, A. y Halima, F. (2008). *Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: estado del arte 2000-2004*. Arfo.
- Castillo, M. (2005). La coordinación en un aula hospitalaria. *Revista de Aulas Hospitalarias*, 2, 16-16.
- Castro, C. y Salgado, C. (2018). Implementación de recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas, una experiencia en un aula hospitalaria. En *La educación inclusiva una estrategia de transformación social* (pp. 241-250). Universidad Sergio Arboleda.
- Castro, C. y Salgado, C. (2019). Experiencias de aprendizaje de las matemáticas en el aula hospitalaria. En *Maneras de sentir las pedagogías hospitalarias y domiciliarias* (pp. 63-69). Universidad Nacional de Colombia.
- Fox, M. y Kim, K. (2004). Understanding emerging disabilities. *Disability and Society*, 19(4), 323-337.
- García, E. F. (2010). Aprendizajes en la educación sin escuela. Tesis de Maestría en *Educación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Godino, J. y Linares S., (2000). El interaccionismo simbólico en educación matemática. *Educación Matemática*, 12(1), 70-92.
- González, A. O. (2019). *Entrevista con Olga Lizasoain Rumeu sobre pedagogía hospitalaria: trayectorias de desarrollo intelectual, conquistas profesionales y desafíos de futuro*. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/664>
- Grau, C. y Ortiz, M. C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Aljibe.
- Lizasoain, O. (2002). La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios Sobre Educación*, 2, 157-165.
- Lizasoain, O. (2007). Hacia un modo conjunto de entender la Pedagogía Hospitalaria. Primera Jornada Nacional de Pedagogía Hospitalaria en Venezuela. La educación prioridad de vida, 1-15. <https://docplayer.es/33804200-Hacia-un-modo-conjunto-de-entender-la-pedagogia-hospitalaria.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Decreto 1470. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-articulo-382211.html>
- Ortiz, M. (1999). Formación de los profesionales del contexto hospitalario. *Revista de Curriculum y Formación Profesorado*, 3(2), 105-120. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART5.pdf>
- Palomo, M. (1995). *El niño hospitalizado: características, evaluación y tratamiento*. Pirámide.
- Pérez-Serrano, G. (2004). *Pedagogía social-educación social: construcción científica e intervención*. Narcea.
- Salgado, C. (2017). *La socio-matemática en un aula hospitalaria: un abordaje desde la hospitalidad* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. <http://www.bdigital.unal.edu.co/62451/>





Voces y saberes de niños y niñas frente al conflicto a propósito de la construcción de una cultura de paz*

Voices and knowledge of children in the face of the conflict regarding the building of a peace culture

Nicole Andrea Sarmiento Avellaneda¹ 

Para citar este artículo: Sarmiento, N. A. (2020). Voces y saberes de niños y niñas frente al conflicto a propósito de la construcción de una cultura de paz. *Infancias Imágenes*, 19(1), 108-120.

Resumen

Esta investigación se gestó desde una metodología cualitativa y tiene como objetivo la comprensión de los saberes de niños y niñas frente al conflicto; dada la importancia que este fenómeno social tiene para la construcción de una cultura de paz. En la investigación se reconoce la trascendencia del papel de los niños y niñas en la transformación de los conflictos, así como del lenguaje, a partir del cual es posible explorar los significados que los niños y niñas han tejido en relación con este fenómeno social. Para el análisis de la información se efectuó un análisis del contenido, en el cual se identificaron categorías como: orígenes del conflicto, posibilidades de transformación y perpetuación de los mismos. La relación entre categorías facilitó la creación de tejidos de significados frente al conflicto, lo que permite repensar iniciativas en relación con la construcción de la tan anhelada cultura de paz.

Palabras clave: infancia, *conflicto sociocultural*, violencia, cultura de paz.

Abstract

This study, developed from a qualitative methodology, aims to understand the knowledge of children when facing conflict, due to the importance that this social phenomenon has for the construction of a culture of peace. The research recognizes the transcendence of a child's role in the transformation of conflicts, as well as language, from which it is possible to explore the meanings that children have woven? in relation to this social phenomenon. For the information analysis, an examination of the content was carried out, identifying categories such as the origins of the conflict, the possibilities of transformation and perpetuation of the same. The relationship between categories facilitated the creation of different meanings in the face of conflict, which allows us to rethink initiatives in relation to the construction of the long-awaited culture of peace.

Keywords: childhood, cultural conflicts, violence, culture of peace.

* Investigación realizada en el marco de la Maestría en Infancia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Fecha de inicio: mayo de 2018; fecha de finalización: mayo de 2019.

1 Psicóloga de la Konrad Lorenz Fundación Universitaria. Magister en Infancia y cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. nikol.77@hotmail.com.

Introducción

Pretender visibilizar las voces y saberes de los niños y niñas en lo concerniente al conflicto (un fenómeno social al cual se le debe prestar absoluta importancia), en tanto las repercusiones que se han vislumbrado en la sociedad por la no posibilidad de transformarlos o asumirlos efectivamente, es sin duda una experiencia creativa que se suma a las múltiples iniciativas gestadas para la construcción de una cultura de paz. Es una expresión de creación, en la cual los niños y niñas dan cuenta del mundo que han tejido en relación con los otros e interpretan sus vidas a partir de la riqueza del lenguaje.

Gracias a estas experiencias creativas en las que los niños y niñas participan como productores y creadores (dando cuenta de sus saberes, es decir, de los significados que han podido hilar frente al conflicto, y que muestra de la evolución del pensamiento y el lenguaje —en tanto que una vez varía el significado de las palabras también lo hará la relación entre pensamiento y palabra—) (Vygotsky, 1987) que se han dado sobre este fenómeno social es posible trazar nuevas reflexiones y prácticas que faciliten los cimientos de una cultura de paz.

De manera que profundizar en los significados que los niños y niñas han tejido en relación con el conflicto permite entrever alternativas de transformación de los mismos y, por ende, posibilita repensar iniciativas para la construcción de una cultura pacífica; la cual está relacionada con la “superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta [...] puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio” (Fisas, 1998, p. 349).

Entre tanto, pensar el conflicto como una condición para la paz y comprender este fenómeno social desde otras ópticas (en este caso las voces y saberes de niños y niñas que desde la legitimidad de su participación y la riqueza de su imaginación son capaces de crear e innovar realidades que les competen) representa un desafío investigativo que aboca a impulsar nuevos proyectos para la construcción de escenarios pacíficos.

De modo que pensar en una cultura de paz en la cual se reconoce como ineludible el conflicto e imperativa su transformación, en modos constructivos y colectivos, implica una disposición a observar, interpretar, describir y transformar las realidades conflictivas desde nuevas perspectivas. Tales como las que pueden llegar a aportar los niños y niñas, pues como bien refirió Fisas (1998) la transformación aprovecha el conflicto para construir la paz a través de compromisos a largo plazo que deben involucrar a toda una sociedad.

En suma, en este proceso de conocimiento y transformación de los conflictos es indispensable activar rutas desde diversas disciplinas, pero sobre todo desde la creatividad. Siendo mejor desde las voces y saberes de niños y niñas, los cuales pueden develar acciones empáticas, no violentas y novedosas, que favorecen una cultura de paz. Es decir, una cultura de resolución de conflictos permeada no con soluciones de inmediata ejecución ni de eterna aplicación, en tanto las evoluciones y dinámicas de los conflictos, pues:

[...] quienes nos ocupamos en la mediación en los conflictos tenemos que saber que nada es para siempre, [...] el final de un conflicto no impide que se originen otros conflictos. No obstante, no debemos perder la lucidez ni tampoco la esperanza. (Galtung, 2010, p. 20)

Metodología

Para dar respuesta a la pregunta problema ¿qué características de los saberes de niños y niñas frente al conflicto aportan a la construcción de una cultura de paz?, se hizo una investigación cualitativa. De manera contraria al paradigma cuantitativo (en el que se explican los fenómenos mediante el método deductivo indagando por la justificación de hipótesis a partir de modelos teóricos), busca comprender la realidad social por medio del método inductivo, que parte de lo particular a lo general. En este sentido, la investigación no solo es menos dependiente de conceptos preexistentes que guían el proceso de investigación, sino que se centra en la comprensión de los fenómenos sociales desde

las experiencias y protagonismo de los actores sociales, de sus producciones discursivas que facilitan el entendimiento e interpretación de las significaciones que se han entretijado sobre el fenómeno estudiado (Izcara, 2014).

Entre tanto, la metodología cualitativa de la presente investigación logró datos descriptivos a partir del lenguaje. Es decir, de las palabras habladas o escritas, así como de la conducta observable; hecho que suscitó en la investigadora una mirada holística de las personas, los contextos o grupos que “no son reducidos a variables, sino considerados como un todo [...] comprendiendo así a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 20).

Para el desarrollo de la presente se utilizaron técnicas de investigación de corte cualitativo como la entrevista a profundidad a través de la cual se indagó “minuciosamente la experiencia” de los niños y niñas, mediante los relatos de sus experiencias y con el lenguaje que usa cotidianamente (Robles, 2011).

De igual manera, se contó con la ayuda de grupos focales. Esta herramienta de investigación cualitativa giró en torno al conflicto como temática inicialmente planteada por la moderadora, quien fue la encargada de guiar al grupo en la presentación de preguntas para que emergieran actitudes, sentimientos, experiencias y reacciones de los propios participantes, lo que facilitó la obtención de múltiples puntos de vista y opiniones de quienes integraron el grupo (Escobar y Bonilla, 2017).

Cabe señalar que la investigación se realizó haciendo uso de dos técnicas de investigación. La primera, en tanto que la interpretación de los datos a través de varios ángulos permitió una mayor riqueza en la comprensión del fenómeno de estudio; esto se denomina triangulación de la información e implica el uso de múltiples fuentes para la producción de unos mismos resultados. En el caso de las investigaciones cualitativas, dos técnicas de acopio de material discursivo que logran complementarse de manera efectiva para una debida triangulación son los grupos focales y las entrevistas a profundidad. Técnicas que, como ya se mencionó, fueron utilizadas como parte de la metodología de la investigación (Izcara, 2014).

La muestra de la presente investigación estuvo constituida por niños y niñas de la localidad de San Cristóbal, en Bogotá², con edades entre los 8 a 11 años³. Un tipo de muestra no probabilística que fue utilizada en la investigación correspondió al muestreo por conveniencia, que responde a un tipo de muestreo intencional fundamentado en la selección de participantes más accesibles a la investigadora (Izcara, 2014).

Ahora bien, la estrategia de muestreo más pertinente para el cumplimiento de los objetivos de la investigación (y tomando en cuenta que respondió a un enfoque cualitativo) fue de tipo no probabilístico, en tanto que la finalidad no era la generalización en términos de probabilidad (Hernández et al., 2010).

Resultados

Una vez efectuadas las entrevistas en profundidad y grupos focales, se transcribió la información, para proteger la identidad de los participantes pero conservando su información en términos de edad y sexo⁴.

Cabe señalar que en las entrevistas en profundidad participaron 30 niños y niñas y en los grupos focales (tres grupos), 19 niños y niñas. En consecuencia, entre ambas herramientas participaron 49 niños y niñas, con edades entre los 8 a 11 años. La muestra final se determinó “por el alcance o superación de un punto de saturación, a partir del cual, incrementos adicionales” en el número de participantes (niños y niñas), no redundaron en nuevos hallazgos o información novedosa (Izcara, 2014, p. 45).

Para el análisis de la información obtenida se hizo una primera lectura de todos los datos, obteniendo así un sentido general de los relatos. El

2 La localidad de San Cristóbal, de donde provenían los participantes, se encuentra ubicada en el sur oriente de la capital colombiana. Limita al norte con la localidad de Santa Fe, al sur con la localidad de Usme, al oriente con los municipios de Choachí y Ubaque y al occidente con las localidades de Rafael Uribe Uribe y Antonio Nariño (Secretaría de Educación, 2017).

3 Los niños y niñas se encontraban vinculados a los programas de la Obra Salesiana del Niño Jesús, organización ubicada en la localidad de San Cristóbal y coordinada por Salesianos de Don Bosco, quienes ofrecen servicios sociales en educación, dirigidos a población infantil, juvenil y adulta en condición de vulnerabilidad.

4 El modo para citar el relato de los participantes fue mediante la regla: sexo (M= masculino / F= femenino)-número de participante sobre el total de la muestra-edad. Ejemplo: F-05-11; M-07-08. Estas reglas se observarán en el apartado de resultados de la investigación, en la exposición de los relatos de los participantes.

análisis detallado comenzó con un proceso de codificación (Creswell, 2005), el cual consistió en organizar los datos en categorías. Para ello se efectuó una codificación abierta, de manera que se revisaron todos los segmentos de las entrevistas y grupos focales y se determinaron categorías iniciales de significado con sus respectivas unidades de análisis. Posterior a ello, se hizo una codificación axial que develó la relación entre categorías identificadas a partir de la codificación abierta. Este proceso de codificación se realizó mediante el programa Atlas Ti, información que facilitó la interpretación de los saberes de los niños y niñas, frente al conflicto.

A partir del análisis del contenido, en concreto desde la codificación abierta, se identificaron categorías como: orígenes del conflicto, posibilidades de transformación y perpetuación de los mismos.

Se encuentra que la categoría *los orígenes del conflicto* está asociada con las emociones y sentimiento desbordados, así como las contradicciones en las relaciones interpersonales (figura 1). Estas asociaciones representan factores que aumentan la probabilidad de aparición u ocurrencia de los conflictos, según los niños y niñas.

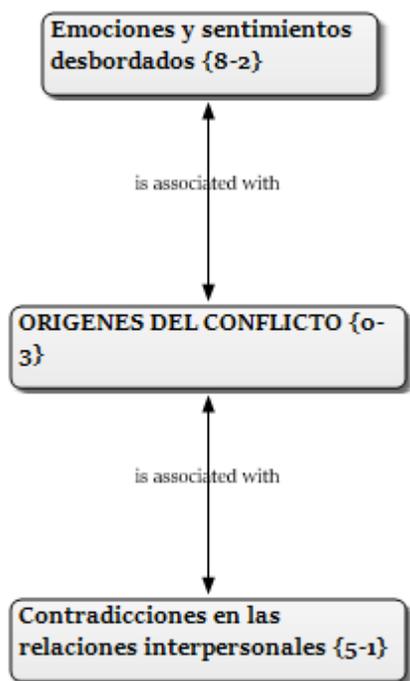


Figura 1. Orígenes del conflicto.

Fuente: elaboración propia de la autora.

En los relatos de los niños y niñas se encuentra información significativa en términos de respuestas emocionales o sentimientos que median las acciones de las partes involucradas en las situaciones de conflicto. Allí los niños y niñas refieren principalmente la emoción de enojo, mediante denominaciones o conceptos como *brava, rabia, furia, celos y enojo*:

[...] cuando ella se pone brava conmigo ella me hala el pelo. (F-27-11)

[...] a mí me da rabia los cojo y los grito, les pego y les hago de todo. (F-22-10)

[...] nosotras nos puni puni nos ponocamos furiosas le pegamos una patada. (F-07-08)

[...] o sea, se dicen cosas malas, porque es que ellos se enojan. (M-03-08)

[...] la furia lo pone a ser algo agresivo, pega, dice cosas [...] groserías, malas palabras. (M-26-11)

A partir de los relatos de los niños y niñas se logra reconocer la emoción del enojo como un factor que se presenta en las situaciones de conflicto; desde esto se desembocan respuestas violentas que dan cuenta de un repertorio impulsivo mediado por una mente emocional más que una mente racional:

A veces hay algunos adultos que [...] haber los niños a veces no pensamos las cosas antes de hacerlas, hay algunos adultos que no y hay otro que sí y para hablar de rabia hay que pensar [...] los niños o jóvenes peleamos sin pensar. (M-34-09)

Cabe señalar que aunque las emociones son respuestas naturales, que nos llevan a movernos o actuar, de acuerdo con predisposiciones desde lo biológico (sistema límbico) y ambiental (cultural) (Goleman, 1996), son experiencias que podrían estar mediadas por el equilibrio y la interrelación de la mente racional (respuestas reflexivas) y la mente emocional (respuestas impulsivas), para una mayor eficacia en las relaciones inter e intra personales.

Ahora bien, con respecto a la subcategoría *contradicciones en las relaciones interpersonales*, se identifican dos elementos particulares relacionados con los orígenes del conflicto.

El primer elemento refiere a la naturalidad del conflicto a partir de la condición de la humanidad,

que marcada por diferencias e incompatibilidades está en constante predisposición de verse involucrada en situaciones conflictivas. Como bien refiere uno de los participantes:

Los conflictos existen porque es que nadie es perfecto y la verdad digamos digamos yo tampoco soy perfecto, pues algunos nacen más bravos, algunos son más buenos y así, no todos somos iguales y algunos tienen un carácter bravo, duro. (M-45-11)

El segundo elemento entrevé que un conflicto se cimienta en las relaciones interpersonales, en tanto que es a partir de estas interacciones sociales que se presentan los desacuerdos, incompatibilidades o diferencias que pueden desencadenar la situación conflictiva:

Mmm cuando las personas se pelean o algo así parecido [...] o sea, cuando no les parece algo a él o una persona que pues no tienen las mismas opiniones y pues que se pelean. (M-01-08)

Cabe señalar que la contradicción es un elemento fundamental en la comprensión del conflicto,

debido a que da cuenta de los “átomos” del mismo, en términos de disputa (cuando se persigue un mismo fin que escasea) y dilema (cuando se persiguen dos fines incompatibles entre sí). Cualquiera de estos elementos atómicos puede originar el conflicto, el cual tiene la posibilidad de ser abordado mediante estrategias de transformación (Galtung, 2008).

Entre tanto, para los niños y niñas los conflictos pueden darse en cualquier escenario de la vida; debido a que en todos los contextos donde se desenvuelve la humanidad hay una mediación social o de relaciones interpersonales, marcadas por contradicciones, diferencias o incompatibilidades que hacen más susceptible la aparición de una situación conflictiva.

Por su parte, la categoría *transformación del conflicto* se encuentra asociada con *los agentes mediadores en el conflicto*, el perdón como punto de encuentro, la mente reflexiva que toma conciencia y el consenso fruto del diálogo (figura 2). Estas categorías facilitan, desde los significados que han construido los niños y niñas, la comprensión de estrategias de transformación efectiva de los conflictos. Es decir, alternativas no violentas, empáticas y creativas que se logran ajustar a las condiciones de

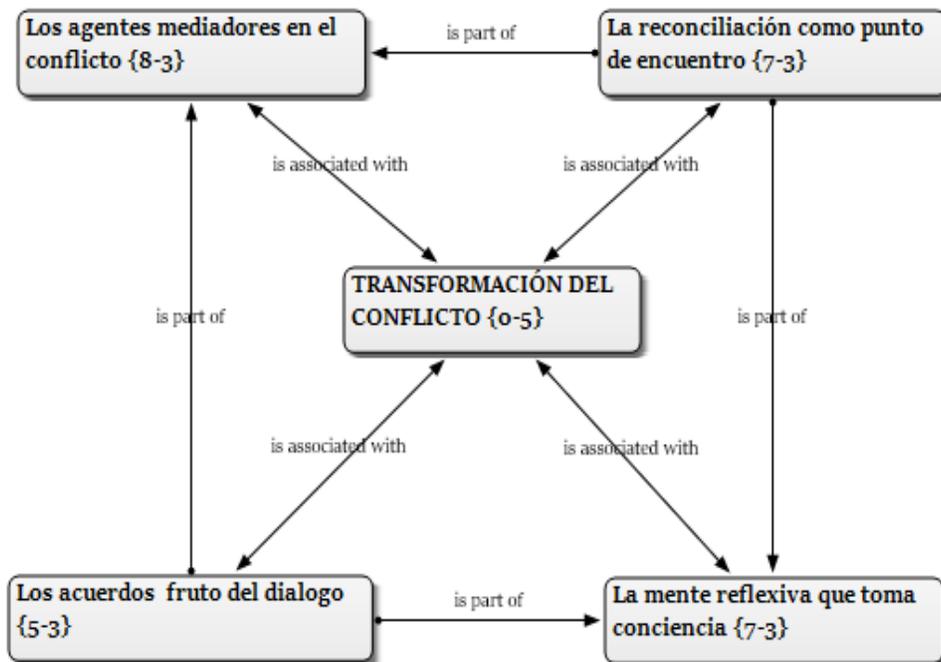


Figura 2. Posibilidades de transformación del conflicto.

Fuente: elaboración propia de la autora.

los conflictos (como sus orígenes o características), transformándolos y, de esta manera, posibilitando la construcción de una cultura de paz.

La subcategoría *los agentes mediadores en el conflicto*, gestada a partir de los relatos de los niños y niñas, logra exponer la función de los mediadores que logran a partir del poder de la palabra, dar orientaciones a quienes se encuentran en la situación conflictiva; facilitando así la transformación efectiva de la misma y la disminución del daño no solo para las partes directamente involucradas, sino para aquellos que de manera indirecta se pueden encontrar inmersos en dichas realidades. Al respecto, uno de los participantes que manifiesta durante la entrevista en profundidad una situación de conflicto dentro de su contexto familiar, en este caso entre sus padres, muestra la importancia de estos mediadores en relación con la transformación de los conflictos:

[...] *que no peleen más, que yo estoy sufriendo [...] que vayan a un psicólogo, que piensen en sus hijos que sus hijos están sufriendo, que vayan a hablar con una persona que sí les ayude.* (F-12-09)

Se evidencia que la puesta en escena de los actos de mediación del conflicto solo puede llevarse a cabo mediante el acto de la palabra. Es decir, según los relatos de los niños y niñas, es necesario que quien esté involucrado en el conflicto se movilice en búsqueda de la tercera parte (en este caso el mediador), relatándole (poder de la palabra) la situación conflictiva, para que de esta manera se puedan tejer estrategias de afrontamiento:

Que vayan a hablar con una persona que sí les ayude. (F-12-09)

Respecto a la subcategoría *la reconciliación como punto de encuentro*, esta es sin duda para los niños y niñas un mecanismo de transformación del conflicto, en tanto que a partir del poder de las palabras *perdón*, *disculpa* y *reconciliación* se logra un nuevo comienzo con el otro. Es decir, una transformación en la relación interpersonal, que a pesar de la situación conflictiva es capaz de tejer nuevos caminos de paz. Bien refiere una de las participantes:

Perdonarlo es como dejar lo que pasó antes y comenzar digamos un nuevo compañerismo, una nueva amistad. (F-24-11)

En consecuencia, se habla del dominio de la palabra en los caminos de transformación de los conflictos. Debido a que los niños y niñas aseguran que, tras la emisión de actos que denominan conflictivos, la expresión reconciliación, con sus diversas conjugaciones, ejerce un poder de transformación en la situación conflictiva:

Pues es que digamos uno le pega a otra persona y tiene que decirle me perdonas por favor, o sea tiene, que decirle perdón, eh o sea, que no le vuelva a pegar. (M-16-09)

Cabe señalar que para los niños y niñas es tan significativo el poder de la palabra *reconciliación* (en sus diversas conjugaciones) en los procesos de transformación de un conflicto, que aseguran que tras la emisión de estos actos de habla la situación de conflicto no solo debe resolverse sino además prevenirse. Incluso, algunos niños hacen uso de expresiones poéticas frente a la reconciliación como un ejercicio que denominan se debe gestar desde “el corazón” para de esta manera garantizar una no repetición del daño:

O sea, es como si alguien le pegó, pero, o sea, es perdonar pero de corazón, porque si él lo vuelve a hacer, o sea, ya no sería un perdón, perdón de corazón de que uno no vuelva a hacer eso. (F-02-08)

En cuanto a la subcategoría *la mente reflexiva que toma conciencia* se encuentra a partir de los relatos de los niños y niñas, la trascendencia frente a la emisión de acciones bajo una mente reflexiva para la transformación de la situación conflictiva. En tanto que a partir de esta “reflexión o acto de pensar” (como lo denominan los participantes) se facilita la emisión de respuestas menos impulsivas y por ende nocivas en términos de consecuencias a corto y largo plazo:

No, pues solo que hay que reflexionar sobre las cosas, no solo lo que se me viene directo a la cabeza hacer, sino pensar en lo que voy a hacer realmente. (F-28-11)

Ahora bien, la subcategoría *los acuerdos fruto del diálogo* que emerge de los relatos de los niños y niñas devela que los compromisos que asumen las partes del conflicto a partir de consensos que se toman de manera conjunta en escenarios discursivos o de diálogo mediados por el poder de la palabra son sin duda facilitadores para la transformación del conflicto. Además, reconocen que en estos acuerdos pueden incluirse no solo a las personas directamente involucradas o afectadas, sino también aquellas que pueden tener de manera indirecta parte en la situación conflictiva y, por ende, deben también ser tenidas en cuenta:

Pues yo haría que se hiciera como una fundación a los niños que se portaran mal y hacerlos como un compromiso y citar a los papás que también hagan un compromiso con ellos, de pronto ellos también pueden arreglar a los niños, o sea, que no los deseduquen más, porque algunos niños son y las mamás no los educan bien entonces podemos que pueden que mejorar eso. (M-18-10)

114

También, los niños y niñas aseguran que el acuerdo mediado por el acto del habla debe estar

supeditado al acto de escucha. De ahí que las voces de todas las partes del conflicto sean tenidas en cuenta. La posibilidad de escuchar y hablar con el otro es sin duda para los niños y niñas un factor relevante; tanto así que en sus relatos se evidencia de manera reiterativa el uso de estos conceptos que en últimas develan la riqueza del lenguaje en la transformación de conflictos a propósito de una cultura de paz:

Buscar el conflicto [...] Escuchar, digamos si están peleando dos primos, escuchar qué fue lo que pasó, qué es lo que tiene que decir él y qué es lo que tiene que decir el otro, para así encontrar la solución. (M-31-11)

Por otro lado, se encuentra la categoría *perpetuación del conflicto*, la cual se encuentra asociada con la violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico, mecanismos fallidos de castigo y las voces de los niños y niñas que no se escuchan (figura 3). Estas subcategorías develan mecanismos a partir de los cuales subsisten los conflictos, mediante prácticas nocivas que responden a una cultura de violencia.

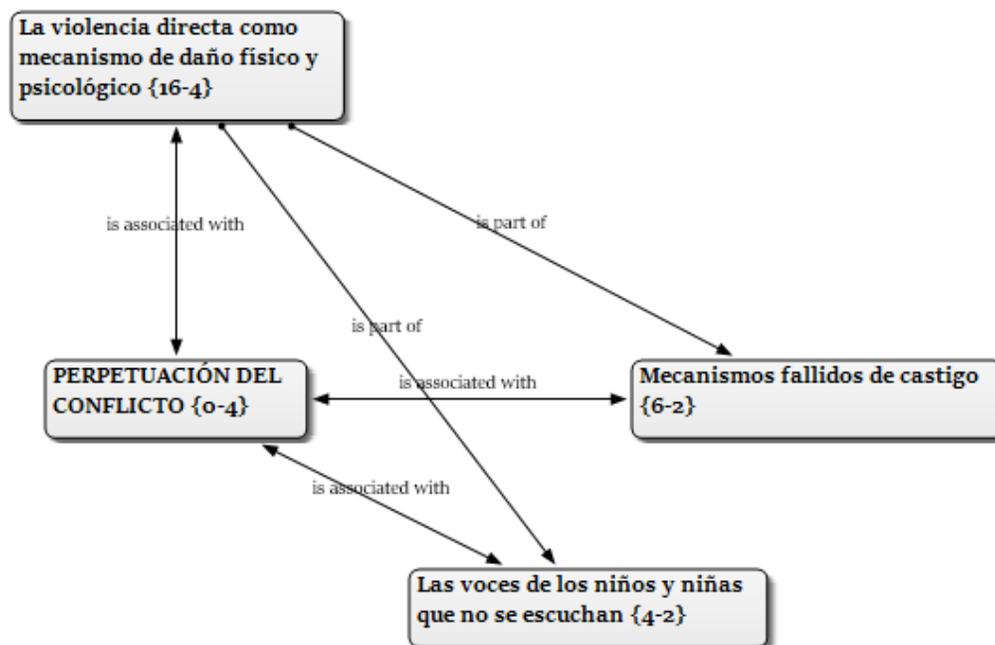


Figura 3. Posibilidades de perpetuación del conflicto.

Fuente: elaboración propia de la autora.

La subcategoría *la violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico* devela que los niños y niñas han otorgado al concepto de conflicto un significado desde los sucesos violentos (utilizando conceptos como pegar o pelear), de ahí que comprendan el conflicto, en la mayoría de los casos, como un sinónimo de la violencia.

Respecto a la subcategoría *mecanismos fallidos de castigo* se identifican acciones por parte de los adultos que se presentan aparentemente bajo la intención de castigo (desde el condicionamiento operante⁵ es visto como una consecuencia que busca extinguir o eliminar una conducta) hacia las conductas violentas de los niños y niñas; pero con la clara revelación de ser intentos fallidos, en tanto que las conductas que aparentemente están castigando siguen mantenidas en el tiempo.

Cabe señalar que las acciones de los adultos (en el contexto escolar), mayoritariamente referidas por los niños y niñas, corresponden a anotaciones en el observador (este concepto se presentó durante 26 veces en los relatos de los niños y niñas): sanciones o expulsiones. No obstante, los niños y niñas aseguran que en la mayoría de los casos estas conductas, que como ya se refirió responden aparentemente a estrategias de castigo, no garantizan la extinción de los conflictos permeados por repertorios violentos (física o psicológica). Al respecto, uno de los participantes de las entrevistas en profundidad, ante la pregunta “y en el colegio, ¿cómo resuelven los problemas?”, refiere:

Le escriben en el observador, lo tienen que escribir y si lo citan y después si dice que no, no quiero a esa niña lo expulsan [...] no vuelve más. (M-04-08)

Adicionalmente, ante la contra pregunta: “¿tú crees que eso ayuda a solucionar los problemas?”, asegura: *No porque se están peleando.*

De manera que acciones de aparente castigo, por parte de los adultos dentro del contexto escolar, no son interpretadas por los niños y niñas como estrategias que garanticen la transformación efectiva de los conflictos (los cuales responden a actos violentos entre pares dentro del contexto escolar),

sino que por el contrario a la perpetuación de los mismos:

Sí, en el salón hay un compañero, emm ¿cómo es que se llama?, bueno no me acuerdo el nombre, pero un día él le dijo a una compañera que era una puta, que porque se la gozaba con todos que nada le importara si la vieran, entonces pues ella se sintió muy mal y pues decidió decirle a los profesores, y pues los profesores hicieron algo, pero el niño la seguía tratando mal y ya después no fue con ella sino fue con otra compañera y así así hasta con todos los del salón. (F-24-11)

En cuanto a la subcategoría *las voces de los niños (as) que no se escuchan* se devela cómo el acto del habla de los niños y niñas es supeditado al de los adultos, quienes en las situaciones de conflicto soslayan la posibilidad de participación de los niños y niñas ante los asuntos o realidades que les competen.

De ahí que los niños y niñas aseguren que no logran exponer su palabra, en tanto que los adultos no asumen el papel de receptores (por medio de la escucha). Lo que quebranta los canales de comunicación entre infancias y adultos, así como la posibilidad de garantizarles a los niños y niñas su interés superior y ejercicio de participación⁶:

Nos deberían escuchar porque somos parte del problema; aunque digan que no es nuestro problema, también es nuestro problema. (F-35-11)

Nos deberían escuchar porque podemos a veces tener la razón. (M-36-09)

Para los niños y niñas la posibilidad de transformación de un conflicto es más que una utopía; es una realidad siempre latente que puede perder fuerza en la medida en que (gracias al adultocentrismo) los adultos ignoran ideas creativas gestadas de los saberes de niños y niñas, quienes con intención de pronunciarse por medio de la palabra, pueden contribuir en la construcción de escenarios de transformación de las situaciones conflictivas por medio de la empatía, la no violencia y la creatividad.

5 Modelo teórico propuesto por Skinner (1938), citado en [Ardila \(2001\)](#).

6 Ley 1089 de 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia, y Convención sobre los Derechos del niño.

Por otra parte, se identificaron mediante la codificación axial diversas relaciones entre categorías como *los agentes mediadores en el conflicto*, junto con *la reconciliación como punto de encuentro* y *los acuerdos fruto del diálogo*.

Se encuentra que, para los niños y niñas, es posible la transformación de los conflictos a partir de la *relación de los procesos de mediación y la reconciliación* que se puede cimentar desde una situación conflictiva. Es decir, cuando un tercero (mediador) a partir del poder de la palabra anima a las partes del conflicto a reconciliarse a través del acto del habla, la probabilidad de lograr una transformación no violenta del conflicto es mayor.

Frente a la *relación de los procesos de mediación y los acuerdos* se encuentra que, para los niños y niñas, es posible el establecimiento de iniciativas de transformación de los conflictos cuando un tercero (mediador) al practicar el poder de la palabra, incita a las partes del conflicto a establecer acuerdos, compromisos o consensos que les represente de algún modo u otro un beneficio.

116

Por otro lado, se encuentra la posibilidad de construir una cultura de paz mediante una transformación efectiva del conflicto, a partir de la relación entre las categorías: *mente reflexiva que toma conciencia*, con *la reconciliación como punto de encuentro* y *los acuerdos fruto del diálogo*.

Respecto a la *relación entre la mente reflexiva y la reconciliación* se encuentra que es más probable la emisión de actos de reconciliación cuando las partes evalúan la situación conflictiva, desde la mente reflexiva (armonía entre lo emocional y racional) más que desde un repertorio impulsivo (solo mente emocional). De manera que, a mayor acción de reflexión, mayor acción de reconciliación.

En cuanto a la *relación entre la mente reflexiva y los acuerdos* se identifica que al asumir una postura que equilibre la mente emocional y racional (dejando de lado respuestas impulsivas que dan cuenta de una mente más emocional —actuar sin pensar, como aseguran los niños y niñas—) es más probable la identificación de alternativas que provocan mayores beneficios y menores daños en las partes involucradas en el conflicto. Esto lograría una transformación y, por ende, una respuesta a la construcción de una cultura de paz.

Por otra parte, se identifica la relación entre las categorías *violencia directa*, como mecanismo de daño físico y psicológico, con *las emociones y sentimientos desbordados*, *los mecanismos fallidos de castigo* y *las voces de los niños y niñas que no se escuchan*. Esta correspondencia, contraria a las relaciones mencionadas antes, entrevé la posibilidad de no lograr una transformación efectiva de los conflictos y así construir una cultura de violencia nociva para la humanidad.

Con respecto a la relación entre *violencia directa* y *las emociones* se encuentra que las personas bajo la mente emocional (actuar sin pensar) activan respuestas impulsivas que hacen más probable la ocurrencia de eventos adversos. De ahí que, en la medida en que se logre una mejor regulación de las emociones existe una mayor probabilidad de encontrar respuestas violentas.

En cuanto a la relación entre *violencia directa* y *mecanismos fallidos de castigo* se ve que la imposibilidad de repensar y ejecutar consecuencias acordes a los repertorios conductuales y realidades de las personas que se encuentran involucradas en una situación conflictiva (establecida como actos agresivos según los relatos de los niños y niñas), facilita el mantenimiento de conductas disfuncionales y, por ende, el establecimiento de prácticas culturales violentas que terminan orientando los lenguajes y saberes de aquellos que se encuentren inmersos en estos contextos.

Finalmente, la relación entre *violencia directa* y *las voces de los niños y niñas que no se escuchan* expone cómo a partir de acciones adultocéntricas, que entorpecen los actos de habla de los niños y niñas, se mantienen acciones violentas que imposibilitan la transformación efectiva de los conflictos. Es decir, en la medida en que se oculten las voces (permeadas por iniciativas creativas, empáticas y no violentas) de los niños y niñas, la posibilidad de sostenibilidad de un conflicto y de una construcción de cultura violenta es mayor.

Conclusiones

Desde los relatos de 49 niños y niñas fue posible movernos en la palabra a partir de hechos creativos que visibilizaron tejidos de significados que han

construido en relación con el conflicto. Se identificaron así experiencias, conocimientos y acciones frente a este fenómeno social que facilitan y dificultan la construcción de una cultura de paz.

Gracias a la producción de conocimiento de los niños y niñas, protagonistas de estas creaciones, es posible una vez más reconocer la riqueza del lenguaje⁷ en la comprensión y transformación de asuntos que nos interpelan. Tal es el caso del conflicto, que a partir del poder de la palabra es susceptible de transformación constante; pues como bien refieren los niños y niñas, a través del lenguaje, del acto del habla, se construyen procesos de mediación, reconciliación y acuerdos que responden a acciones no violentas, empáticas y creativas.

Mediante los relatos de los niños y niñas fue posible comprender que el conflicto como fenómeno social tiene sus orígenes en experiencias humanas como las emociones, sentimientos y las contradicciones en las relaciones interpersonales. De ahí que el conflicto en sí mismo represente una realidad natural y propia de la condición humana, tal como lo asegura [Tonucci \(2008\)](#); uno de los elementos más ricos que tenemos nosotros los seres humanos y, por ende, un tesoro que en la medida en que sepamos encontrarlo y utilizarlo, generará grandes beneficios, como la cimentación de una cultura de paz.

Por consiguiente, si el conflicto tiene sus orígenes en emociones y sentimientos, como el enojo o los celos, así como en las contradicciones dadas en la interacción con el otro, es necesario que como sociedad nos eduquemos en el afrontamiento efectivo de las emociones y de las contradicciones que se pueden entramar durante toda la historia de aprendizaje de cada individuo.

De ahí que la construcción de una cultura de paz desde experiencias educativas, como las cátedras de paz⁸, cimente con mayor ímpetu una cultura de resolución de conflictos a partir del entrenamiento de habilidades como la regulación emocional, que ayuda a reconocer con mayor claridad las emociones y asumirlas sin juicios, así como la eficacia interpersonal que implica una conducta socialmente

habilidosa para expresar creencias, necesidades, establecer límites y negociar transformaciones a los problemas, sin hacer daño a otros ni a sí mismos ([Linehan, 2015](#)).

Por otro lado, gracias a la producción de conocimiento por parte de los niños y niñas participantes de esta investigación, se encuentran otras posibilidades de transformación de los conflictos, como los agentes mediadores (una tercera persona en el conflicto que facilite a partir de la riqueza del lenguaje). Es decir, del acto del habla, la reconciliación entre las partes del conflicto y los acuerdos entre estas.

De modo que es necesario profundizar en este campo de la mediación en diversos escenarios de la sociedad, pues aunque se reconocen figuras mediadoras como: comisarios de familia (para los conflictos intrafamiliares, mediados por violencia intrafamiliar)⁹, comités de convivencia laboral¹⁰ (para los conflictos laborales mediados por actos de acoso laboral), programa Hermes¹¹ y comités escolares de convivencia¹² (para los conflictos mediados por violencia escolar), es fundamental ahondar en el conocimiento referente a la formación de estos agentes y el impacto de los procesos de mediación en términos de prevención de prácticas violentas y transformación efectiva de conflictos que aporten a la construcción de una cultura de paz.

Vale la pena señalar que, para los niños y niñas, los mediadores (a través del acto del habla) posibilitan la transformación efectiva de los conflictos, en tanto que permiten a las partes del conflicto entrar en dinámicas de reconciliación y acuerdos. No obstante, es importante preguntarnos desde el campo de la investigación si los agentes mediadores de los conflictos, en los diferentes escenarios como familia, trabajo y colegio, realmente facilitan a partir del poder de la palabra estas experiencias

7 Lenguaje y narrativas infantiles, énfasis en el que se inscribió la presente investigación

8 Decreto 1038 de 2015 y Ley 1732 de 2014. Según los cuales es importante abordar el componente de resolución pacífica de conflictos.

9 Ley 575 de 2000, por medio de la cual se reforma parcialmente la Ley 294 de 1996.

10 Resolución 652 de 2012.

11 Propuesta pedagógica del Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá, gestada desde el 2001; con el objetivo de construir una cultura sin violencia y el reconocimiento de nuevas formas de manejo del conflicto en los colegios, mediante la participación de diversas figuras. En esta se presta mayor atención a los estudiantes, quienes están llamados a liderar (a partir de programas de formación) los procesos de resolución de conflictos de manera pacífica.

12 Ley 1620 de 2013.

asociadas a los acuerdos y reconciliación entre las partes, previniendo así escenarios que respondan a una cultura de violencia.

Al hablar de reconciliación, los niños y niñas reconocen esta acción como una garantía de no repetición del daño y de transformación de las relaciones interpersonales, que develan una oportunidad de mejora para las partes involucradas en el conflicto. De manera que el significado que han construido los niños y niñas frente a la reconciliación, gestada a partir del poder de la palabra como posibilidad de transformación de los conflictos, entrevé una estrategia efectiva para la evolución de las relaciones sociales y del progreso de la humanidad.

Frente a los acuerdos entre las partes del conflicto, establecidos a través de los agentes mediadores, se encuentra que los niños y niñas aseguran que los acuerdos determinados a partir del acto del habla deben estar supeditados al acto de escucha. De ahí que las voces de los implicados en el conflicto sean tenidas en cuenta, logrando la inclusión de todas las partes del conflicto en la gestación de un nuevo proyecto en el cual todos se reconozcan. Estos proyectos novedosos deben estar mediados por acciones empáticas, no violentas y creativas, que al responder a una cultura de resolución de conflictos facilitan el cimiento y perpetuación de una cultura de paz (Galtung, 2010).

Para los niños y niñas la reconciliación y los acuerdos, además de ser parte de los procesos de mediación, están relacionados con la mente reflexiva; otro factor trascendental para la transformación de conflictos, en tanto que a partir de esta reflexión o acto de pensar (como lo denominan los participantes) se facilita la emisión de respuestas (ante el conflicto) menos impulsivas y perjudiciales para el individuo y la sociedad. De modo que tanto la reconciliación como el establecimiento de acuerdos representan repertorios conductuales funcionales para la transformación del conflicto que, al ser mediados por la mente reflexiva, se aíslan de comportamientos agresivos que pueden desembocar una cultura de violencia.

Sin embargo, a raíz de estas nociones de los niños y niñas en relación con la mente reflexiva como factor preponderante para la emisión de actos de reconciliación y de acuerdos (que se suscitan y

mantienen gracias al poder lenguaje), para la transformación no violenta, empática y creativa de los conflictos surge una vez más la posibilidad de cuestionarnos si actualmente nos estamos formando de manera constante e ineludible en el campo de la inteligencia emocional, donde se logra un equilibrio y armonía entre la mente emocional con la mente racional, para la emisión de comportamientos más pacíficos ante situaciones de conflicto (Goleman, 1996).

Por otro lado, a partir de la creación y producción de los relatos de los niños y niñas se encontraron mecanismos de perpetuación del conflicto que han sido asociados a la violencia directa; a partir de una situación conflictiva las personas suelen emitir repertorios conductuales violentos en términos físicos y psicológicos. Esta violencia que fue relatada principalmente en los escenarios familiar y escolar se refiere a la imposibilidad de transformar efectivamente los conflictos (Fisas, 1998) y, así, perpetuarlos en tiempo y lugar. Según los niños y niñas, estos actos violentos que forman parte de un afrontamiento inadecuado de las emociones y sentimientos, de mecanismos fallidos de castigo y de la imposibilidad para escuchar las voces de los niños y niñas, son sin lugar a duda posibilidades de permanencia de los conflictos que, al no llegar a ser transformados, forjan prácticas de violencia.

De acuerdo con los relatos de los niños y niñas, los mecanismos fallidos de castigo perpetúan los conflictos, en tanto que son acciones que en su mayoría emiten los adultos tras situaciones de conflicto, con la intención de castigar las conductas violentas de los niños (desde el condicionamiento operante, el castigo es visto como una consecuencia que busca extinguir o eliminar una conducta¹³). Sin embargo, logran un efecto contrario al deseado, debido a que consiguen que los conflictos se mantengan junto con los comportamientos violentos que los acompañan, formando parte de los repertorios conductuales de las personas y, por esta razón, construyendo prácticas culturales violentas.

Lo anterior abre caminos a futuras investigaciones que logren dar cuenta de las consecuencias que reciben las personas vinculadas a una situación de

13 Modelo teórico propuesto por Skinner (1938), citado en Ardila (2001).

conflicto, relacionada con actos violentos, identificando si estos efectos son acordes a su realidad y, por ende, funcionan como castigos (desde lo planteado por el condicionamiento operante)¹⁴ que facilitan la disminución o extinción permanente de repertorios conductuales que responden a una cultura de violencia; o si por el contrario se establecen mecanismos de corrección regulados que se aíslan de las heterogeneidades de cada individuo y, por consiguiente, la posibilidad de forjar prácticas realistas, creativas, empáticas y no violentas.

Adicionalmente, se identifica desde los relatos que otro mecanismo que perpetua los conflictos son las voces de los niños y niñas que no se escuchan. Esto devela cómo el acto del habla de los niños y niñas es supeditado al acto de los adultos, quienes en las situaciones de conflicto eluden la posibilidad de participación de los niños y niñas ante los asuntos que les competen. Esta realidad centrada en el adultocentrismo imposibilita la puesta en escena de estrategias no violentas y creativas para el afrontamiento de los conflictos, desde las voces de los niños y niñas, quienes, mediante la riqueza del lenguaje (es decir, el poder de su palabra, su ejercicio de participación y su producción de conocimiento), son sujetos activos en su propia cultura capaces de la transformación de las realidades que les interpelan.

En consecuencia, invisibilizar las voces y saberes de los niños y niñas como productores ricos en relatos y conocimientos frente a un fenómeno social como el conflicto es, sin duda, un mecanismo de ceguera cultural que nos impide identificar y repensar de manera constante iniciativas para la transformación no violenta y creativa de los conflictos. La posibilidad de continuar perpetuando una cultura de violencia es lo que nos distancia de la tan esperada cultura de paz.

De modo que, si tuviéramos en cuenta los saberes de los niños y niñas frente al conflicto expuestos mediante el poder del lenguaje, podríamos encontrarnos con otras significaciones que nos aproximan a la identificación de nuevos mundos y nuevas preguntas que se ajustan a las transiciones y complejidades de este fenómeno social; a nuevas

transformaciones y no soluciones definitivas. Pues, como asegura Galtung (2010), con los conflictos no podemos perder la lucidez, pero mucho menos la esperanza: “quienes nos ocupamos en la mediación en los conflictos tenemos que saber que nada es para siempre, [...] el final de un conflicto no impide que se originen otros conflictos” (p. 20).

En suma, repensarnos en las realidades de los conflictos desde la producción del conocimiento de los niños y niñas y desde la riqueza de su lenguaje nos posibilita construir nuevos escenarios de una cultura de paz, a entender que el conflicto es una realidad humana, con posibilidades de transformación, pero también de perpetuación. De manera que, si sabemos comprender estos tejidos de significados, encontraremos en el conflicto una riqueza para la humanidad. Como bien lo refiere una de las participantes:

[...] *el conflicto en sí es como una experiencia [...] porque hay un dicho: lo que no mata lo hace más fuerte; y pues a mí me hizo mucho más fuerte.*
(F-24-11)

119

Referencias

- Ardila, R. (2001). *Psicología del aprendizaje*. Siglo Veintiuno.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Escobar, J. y Bonilla F. (2017) Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*. Universidad del Bosque. https://palenque-de-egoya.webnode.es/_files/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Galtung, J. (2008). *Handbook of conflict analysis and resolution*. Routledge.
- Galtung, J. (2010). *Investigación para la paz y conflictos: presente y futuro*. Ponencia y síntesis del diálogo, por la organización del SIP.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Hernández, R., Fernández., C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª edición). McGraw-Hill.

14 Ibid.

- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Linehan, M. (2015). *DBT-Skills Training Manual*. The Guilford Press.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Secretaría de Educación (2017). *San Cristóbal Localidad 4: caracterización sector educativo año 2017*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/4-Perfil_caracterizacion_localidad_San_Cristobal_2017.pdf
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tonucci, F. (2008). Evaluación y nuevas perspectivas del proyecto "La Ciudad de los Niños". En, *V Encuentro La Ciudad de los Niños. La infancia y la ciudad: una relación difícil* (p. 113). http://www.de0a18.net/pdf/doc_participacio_v_encuentro.pdf
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.





Entre tíos, abuelas y taitas: relatos de los adultos que acompañan a las niñas y a los niños*

Between uncle, grandparents and taitas: Stories of adults accompanying girls and children

Leydi Yurani Ochoa Duarte¹ 

Para citar este artículo: Ochoa, L. Y. (2020). Entre tíos, abuelas y taitas: relatos de los adultos que acompañan a las niñas y a los niños. *Infancias Imágenes*, 19(1). 121-132.

Resumen

Este artículo presenta la investigación “Entre tíos, abuelas y taitas. Tres relatos autobiográficos sobre experiencias de viaje en comunidades de Colombia”, el cual reconstruyó las experiencias de la investigadora en el hacer comunitario con las familias habitantes de territorios rurales de Putumayo, Cundinamarca y Bolívar. Se integran los conceptos: comunidad, experiencia y cultura. Su enfoque metodológico es cualitativo narrativo, descriptivo y analítico, así como abierto y flexible, sitúa a los sujetos, sus realidades, la vida y la academia en el relato autobiográfico, los cuales expresan las relaciones y las situaciones que propician los adultos para acompañar a los niños y las niñas a ser parte de una comunidad. Los relatos favorecieron el devenir de la memoria de las comunidades y se convirtieron en acervos literarios.

Palabras clave: comunidad, cultura, experiencia, infancia, relato autobiográfico.

* Artículo resultado de la investigación “Entre tíos, abuelas y taitas. Tres relatos autobiográficos sobre experiencias de viaje en comunidades de Colombia” desarrollada en la Maestría Infancia y Cultura. Los viajes se realizaron por la autora durante el periodo comprendido entre 2006 y 2017 a comunidades rurales del país. Esto, en el marco de proyectos dirigidos a propiciar espacios para el encuentro con la oralidad, la lectura y la escritura a partir de la relación de las comunidades con los territorios. El documento se consolidó entre agosto del 2017 a julio del 2019 con la tutoría de Piedad Ramírez.

1 Magister en Infancia y Cultura. Licenciada en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Licenciatura en educación inicial de la Fundación Universitaria Cafam y cocreadora de diferentes programas de la Sala de Lectura Itinerante Tío Mane. Correo electrónico: leydiochoa@yahoo.com.

Introducción

La investigación incorporó como estrategia metodológica el relato autobiográfico para reconstruir las experiencias acontecidas en el hacer comunitario con tres familias habitantes de territorios rurales de Putumayo, Cundinamarca y Bolívar. Familias con las cuales la autora compartió la cotidianidad, las historias, las celebraciones rituales y artísticas, así como la relación viva, generosa y fundamental que en la infancia establecen con la tierra. De tal manera surge el interés por expresar las realidades, relaciones y situaciones que propician los adultos para acompañar a los niños y las niñas a ser parte de la comunidad que los recibe desde que nacen.

Al indagar sobre las investigaciones que se han realizado en relación con este tema se encuentran cuatro tendencias que se agrupan en colecciones multilingües con enfoque diferencial desarrolladas de manera concreta en la Estrategia Fiesta de la Lectura ICBF; estas fueron realizadas por antropólogos, escritores e ilustradores quienes recopilaron arrullos, cuentos, juegos, canciones, rondas e historias de comunidades campesinas, indígenas, room y afrodescendientes que habitan el país; y prácticas de crianza empleadas en diferentes culturas y en la recuperación de los saberes ancestrales. Con estas tendencias, si bien aportan al campo de estudio de la infancia, esta investigación se ocupó de ubicar la experiencia de la autora como acontecimiento que permitió establecer las relaciones con los sujetos de las comunidades.

Dado lo anterior, la investigación se inscribió especialmente en dos tendencias que definieron el rumbo metodológico. En las cuales se encuentran, por un lado, la metodología que propone el seminario-taller Biografía y autobiografía de la Maestría en Infancia y Cultura, en el que se estudia el relato autobiográfico como una experiencia que aporta a la construcción de identidad, que nutre el pensamiento pedagógico a partir de los sujetos y sus realidades; se trata de un método de reconocimiento y análisis de las ciencias sociales cuyo propósito es construir un camino de autoconocimiento que lleva a otorgar nuevos significados de las vivencias (Santamaría, 2010). Por otro lado, la tendencia de las investigaciones del grupo Diverser de la Universidad de Antioquia, quienes proponen otras

metodologías para la producción de conocimiento en perspectiva de la diversidad cultural (Rojas, 2014) e investigar desde las raíces y los significados de vida (Green, 2011), entre otros.

Se estudian conceptualmente los principios que Larrosa (2006) propone sobre la *experiencia*; al ser esta en sí misma sinónimo de recorrido, viaje, travesía o aventura, la cual sucede porque el sujeto está dispuesto a dejar que algo le pase por la aparición de algo o alguien. Se une con el concepto de *comunidad*, que en esta investigación se ubica como categoría analítica, el cual forma parte del pensamiento crítico y alternativo latinoamericano; con un horizonte de sentido que permite comprender los procesos emergentes, aquellos que reivindican otras maneras de *ser, estar y actuar juntos*, materializados en *los distintos proyectos de buen vivir que posicionan* la idea de “un mundo donde quepan muchos mundos” (Escobar, 2018, p. 29). Esta se apoya, además, en la construcción de *otros mundos posibles* gestados en el ser con otros y de un “nosotros”, conciencia colectiva que se convierte en un desafío político y ético en la toma de decisiones *por, con y para* las comunidades en coherencia con las realidades, las proyecciones y las transformaciones propias (Torres, 2013). Y la cultura desde el *enfoque semiótico e interpretativo*, situada en *el entendimiento y en el corazón de los humanos* (Geertz, 2003).

Para la escritura de los tres relatos se construyó un hilo narrativo, el cual se apoyó de fuentes como bitácoras de viaje, imágenes, escritos y archivos de audios de conversaciones espontáneas registradas en años anteriores. Se integraron voces de los sujetos de las comunidades quienes, también, expresaron sus apreciaciones, precisaron algunos datos y aportaron elementos narrativos que consideraban pertinentes tener en cuenta. Ellos y ellas reconocieron la importancia de los relatos ya que documentan la vida de las familias y comunidades, desde la experiencia de un sujeto que poco a poco fue siendo parte. Los relatos se convierten en acervos orales y escritos, soportes para transmitir y mantener la memoria, reflejar la vida de los pueblos, los cuales expresan realidades, relaciones y situaciones que propician los adultos para acompañar a los niños y las niñas que son y serán parte de una comunidad.

La experiencia del viaje de la investigadora como elemento de estudio

La investigación ubicó a la autora como sujeto que se estudia a través de la experiencia del viaje y las relaciones fundadas con las tres familias. En ese sentido, los relatos autobiográficos en sí mismos expresan las situaciones que se enmarcan dentro de la *experiencia* que según Larrosa es “eso que me pasa [...] el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (2004, p. 5) y ubica los principios: *exterioridad*, *alteridad* y *alineación*, los cuales suponen un acontecimiento externo que no depende del sujeto y aclara que no hay experiencia sin la aparición de alguien; esta no se reduce al acontecimiento sino que desobedece a la voluntad. Los principios de *subjetividad*, *reflexividad* y *transformación* son un movimiento de ida y vuelta; de *ida* porque va al encuentro con eso que pasa y de *vuelta* porque lo externo afecta directamente al sujeto. Su carácter singular “al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida [...] una superficie de sensibilidad en la que algo pasa” (Larrosa, 2006, p. 91) es dejar que algo le pase, estar *receptivo*, *abierto*, *sensible*, *vulnerable*, *expuesto* y *dispuesto* a transformarse o a formarse. El principio de *pasaje* y *pasión* es un recorrido, un viaje, una travesía o aventura *la experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa*, algo que viene; por tanto, está impregnada de incertidumbre.

El principio de *finitud*, *cuerpo*, *vida* explica que la experiencia “no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso” (Larrosa, 2006, p. 110). Así pues, la experiencia fue la base para establecer las relaciones. Primero con las personas integrantes de las familias y de las comunidades, con quienes fue posible encontrasen dentro de las acciones que se desarrollaban en el marco académico. En concreto, durante el I Congreso Internacional de Pedagogía, Currículo e Historia de la Educación *Pensar la educación de América Latina* organizado por la Universidad de Nariño; siendo este parte de los requisitos para cursar la electiva *Pensamiento de Simón Rodríguez* y el seminario *Artes escénicas y literatura de la Licenciatura en Educación Artística*

de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Si bien estas acciones permitieron el encuentro con las personas de las comunidades, los vínculos trascendieron de lo académico al hacer comunitario mediante el desarrollo de propuestas en relación con la lectura, la oralidad y la escritura a partir de la relación que las comunidades tienen con sus territorios. Gracias a las relaciones fundadas con ellos y ellas se dio la posibilidad de conocer a sus familias y a sus comunidades. La unión con Sandra y Aurita Tisoy estableció conexión con la familia Tisoy Tandioy del departamento del Putumayo, municipio de Santiago-Manoi, Vereda Vichoy; la unión con Horacio Castro permitió conectar con la familia Obando Obando del departamento de Cundinamarca, municipio de Junín, Vereda San Francisco; y con Henry Villalba la conexión con la familia Villalba Meléndez del departamento de Bolívar, municipio San Juan de Nepomuceno, corregimiento de San José del Peñón. Sur, centro y norte de Colombia respectivamente.



Figura 1. Mapa de ubicación geográfica de las comunidades.

Fuente: elaboración propia de la autora.

Metodología

La investigación se ubicó a nivel metodológico dentro del enfoque cualitativo. Su carácter fue narrativo, descriptivo y analítico, así como abierto y flexible, lo cual permitió construir un método a partir de la experiencia del viaje. Es decir, no se hizo trabajo de campo situado, ya que no se estudian los sujetos de las comunidades, sino que se estudió la experiencia del viaje de la investigadora y las relaciones fundadas con las tres familias.

Se integraron los aprendizajes de la maestría, los cuales a través de sus seminarios académicos permitieron direccionar la formulación del proyecto de investigación, así como el desarrollo y la consolidación de la metodología. Los seminarios directamente integrados fueron: Historias e historias de infancias en América Latina y Colombia, Historia de vida, biografía y autobiografía y Lengua materna, narrativas, lenguajes y poética en niños y niñas: desarrollos infantiles por el habla y las escrituras. Estos aportaron estudios sobre cómo los relatos son métodos para el análisis, interpretación y lectura de realidades empleados en las ciencias sociales y humanas con autores como Jerome Bruner (1997) y Flor Alba Santamaría (2010).

Sobre el relato y el relato autobiográfico. Estrategia metodológica

El relato autobiográfico fue la estrategia metodológica puesta en funcionamiento para reconstruir la experiencia de viaje, ya que ofrece la posibilidad de narrar lo vivido, recuperarlo y convertirlo en conocimiento. Al incorporarlo fue necesario recordar las experiencias y traerlas al presente a través de la palabra.

Bruner (1997) plantea nueve universales sobre las realidades narrativas que están presentes. En ellas se encuentran contrastes, confrontaciones, entre las cuales están: los relatos suceden en un tiempo determinado y llevan significados asignados por los acontecimientos que ocurren dentro de unos límites; tienen una razón de ser, es decir, se escriben con intención; tienen la posibilidad de ser interpretados de diferentes maneras; deben ir en contra de las expectativas del autor y del lector; los hechos son en función del relato, el cual consigue

su referencia en sí mismo y lo problemático refleja el desajuste o conflicto de quien relata; negocian con la cultura; al reconstruir el pasado lo convertimos en historia y construimos relatos para conservar la identidad.

Por su parte, Santamaría (2010) presenta el relato autobiográfico como una experiencia que aporta a la construcción de identidad. Es un método de reconocimiento y análisis de las ciencias sociales con el propósito de construir un camino de autoconocimiento que lleva a otorgar nuevos significados de las vivencias direccionadas al pensamiento pedagógico en unión con los planteamientos teóricos de la lingüística del acontecimiento y la sociolingüística. Santamaría considera que relatar no es solo describir una serie de hechos o eventos, sino que:

[...] para que haya relato, también se requiere de un narrador o locutor provisto de intencionalidad, es decir, del deseo de transmitir algo a alguien, esto es, de contar a un destinatario o interlocutor. Además, para que una secuencia de eventos contados se convierta en relato es necesario un contexto.

Relatar es una búsqueda constante e infinita; responde a las preguntas fundamentales que se plantea el hombre: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestro origen? ¿Cuál es nuestro destino? ¿Cuál es la verdad de nuestro ser? El hombre no cesa de construir a través de su imaginario relatos de los hechos y los gestos de los seres humanos que revelan parcelas de esa verdad.

Entonces, relatar es una actividad lingüística que se desarrolla en medio de cierto número de tensiones y hasta de contradicciones, como las existentes entre relatar la realidad y la ficción, la unidad y la pluralidad, entre otras.

En conclusión, el relato es una totalidad, y lo narrativo, uno de sus componentes.

(Santamaría, 2010, p. 54)

Sobre la ruta metodológica

El grupo de investigación Diverser, de la Universidad de Antioquia, creó la pedagogía de la madre Tierra y propone otras metodologías para la producción de conocimiento desde una perspectiva de la diversidad cultural (Rojas, 2014). La autora interpe- los mecanismos de validación del conocimiento,

sugiere métodos participativos con los sujetos de las comunidades e invita metodológicamente a:

[...] crear nuevas combinaciones y formas sólo es posible a partir de procesos también creativos en un sentido amplio, creación no como punto final del camino sino como un alcance del camino, donde es posible sentir y decir con el corazón. (Rojas, 2014, p. 69)

Otras investigaciones por esta línea son la metodología propuesta en la tesis doctoral *Investigar desde las raíces y los significados de vida* que refiere al *origen profundo que da cuenta de la cosmogonía de la cultura de un pueblo* (Green, 2011), en la cual la recuperación de la historia oral y su interpretación, de acuerdo con el contexto histórico actual, nos exige profundizar las palabras de la lengua. Nataly Domicó (2018) creó junto con su comunidad Embera eyabida del cabildo mayor indígena de chigorodó el método de investigación el vuelo del colibrí, basado en la historia de origen del agua (Domicó, 2018). Asimismo, Arenas (2017) integró los principios de la pedagogía de la madre Tierra y construyó una metodología comunitaria que afirma como modo de vida que le ha permitido reafirmarse desde la colectividad e invitó a

[...] seguir investigando y tejiendo lo común en la comunidad, porque este representa un recurso inacabado, así el conocimiento es puente en espiral que constantemente se transforma, porque son humanos las que las crean y hacen, es por ello, que se deja temas para futuros análisis. (Mateo, 2017, p. 146)

Metáfora de tejido: Vida y academia

Los anteriores referentes inspiraron la ruta metodológica de la investigación, pues en diálogo con principios de la pedagogía de la madre Tierra se ubica al *sujeto erguido* (Zemelman, 2002), quien decididamente se compromete y se siente responsable de su historia y del devenir de su pueblo (Rojas, 2014, p. 48); el *pensamiento en tejido* que manifiesta la diversidad de los procesos, los sujetos y abre la pregunta sobre el lugar y la comprensión del *sujeto mestizo*, entendiendo que la Tierra es *la madre de*

todos y todas quienes la habitamos (Green, 2011). La investigadora toma estos principios y ubica su historia de origen mestizo, establece una la ruta metodológica a la que llama *las trenzas de la abuela Cleofe* (en honor al peinado de dos trenzas representativo de las campesinas). Metáfora de tejido que reúne, por un lado las vivencias o experiencias a través de lugares, personas, situaciones y, por otro, la academia con los conceptos: comunidad, infancia, cultura, experiencia y relato autobiográfico. Tejidos entre sí y sujetos con el hecho investigativo y las proyecciones que resultan del mismo.



Figura 2. Ruta metodológica.

Fuente: elaboración propia de la autora.

Los relatos autobiográficos

Relatar acontecimientos ocurridos requiere un ejercicio de memoria. Platón afirma que la memoria es la *“representación de una cosa ausente”* (1925, p. 8); representaciones manifestadas en las imágenes guardadas de las situaciones que nos impresionan y que trascienden en el tiempo. Aristóteles decía que *“la memoria es del tiempo”* (1962, p. 28). Mem Fox (1988), en el libro álbum: *Guillermo Jorge Manuel José*, define la memoria como algo que se recuerda, algo tibio, algo muy antiguo, algo que te hace llorar, algo que te hace reír, algo precioso como el oro.

La memoria tiene una estrecha relación con el pasado, con aquello que ya sucedió, que guardamos y que cuando nos ponemos en la tarea de recordar aparecen aquellos momentos como hilos invisibles que están con nosotros. La memoria dice Ricoeur (2000) es la relación que tenemos con nuestro pasado y, por tanto, es aquello que nos constituye para ser quienes somos en el aquí y en el ahora.

Así fue como se escribieron los tres relatos autobiográficos, uno por cada familia: *Tío Mane*. Tío Henry, zona norte familia Villalba Meléndez; *Abuela Chela*. Abuelo Gil, zona centro familia Obando Obando; *Tierra de taitas y mamitas*, zona sur familia Tisoy Tandioy. A continuación, se presentan algunos fragmentos de los relatos que expresan las situaciones en las que están presentes las relaciones entre los adultos, los niños y las niñas de las comunidades:

Las carreras de morrocayos era otro momento de la programación del festival que implicaba preparación durante todo el año. Morrocoyo es el nombre que le daban a las tortugas; por lo general cada niño con su papá se dedicaba a buscar las maneras de entrenar a la tortuga escogida para participar. Algunas mamás les tejían accesorios para ponerlos en el caparazón y así identificarlas en el momento de la carrera. Sucedió que en el momento de la competencia algunos morrocayos no salían de su caparazón y se quedaban en el punto de salida, otras se desviaban del camino y otras se quedaban quietas a medio camino. Uno de los morrocayos ganadores fue el de Jorge Andrés, el nieto de la señora Nelly y el señor Benigno. Aquel título de ganador enorgullecía, como también el solo hecho de participar, les daba un lugar dentro del festival.

Henry aquel ser que siente afecto por su tierra, que sus ancestros le auguraron sembrándole el ombligo en el árbol del patio de la casa, para que no se fuera del pueblo o retornara en caso de irse, como él mismo lo decía. En ese momento, tenía el propósito de emprender la recuperación de la sala de lectura Tío Mane, reconociendo que al llamarla de esa manera hacia un importante homenaje al tío Manuel Meléndez, a quien todos en el pueblo le llamaban Tío Mane, lo recordaban como un elegante montador de burro a quien le llamaba Capsulo, un tío contador de historias como Henry, conocedor de la medicina

natural de la región como don Isma el papá de Henry, cultivador de yuca, ñame, tabaco, auyama y maíz, como muchos de los hombres del pueblo donde nació Henry. El Tío Mane representaba la oralidad, los saberes y la relación con la tierra. Al recuperar la sala de lectura también se continuaba recuperando la riqueza y la permanencia de la oralidad como legado de los mayores. (Tío Mane. Tío Henry)

La cocina es el lugar de encuentro, el lugar donde emerge la conversación, donde la escucha se agudiza, donde los silencios son pausas que hablan lo que no puede decir la palabra, allí durante el tiempo que se preparan los alimentos, durante el momento en que se comen los alimentos se pasa gran parte del tiempo, y entre el acto de cocinar y comer se va recordando la infancia de los nietos, de los hijos y de los mismos abuelos. La abuela recordaba cuando a Horacio de un poco más de un año, lo bañaba en un platón de aluminio con agua que el sol calentaba de manera natural, decía que allí Horacio se quedaba hasta que los dedos de las manos y de los pies le quedaban arrugados. En la cocina, al calor del fogón, con el olor a leña, pelando papas, desgranando fríjol o esperando que estuviera listo el alimento, contaban las historias que recordaban y compartían a quienes llegaban por primera vez de visita. (Abuela Chela. Abuelo Gil)

Iban llegando de las escuelitas de las veredas los estudiantes de la escuela bilingüe Iachai Wasi Carlos Tamabioy que quedaba en el mismo cabildo. La programación de ese día estaba dirigida a los niños y las niñas de la comunidad; hicieron el desfile desde el cabildo a la plaza central del pueblo, allí seguimos danzando, tocando y cantando.

La programación continuaba con los juegos tradicionales: carreras de bandereros, los niños corrían con banderas de colores alrededor de la plaza del pueblo; juegos del chilacuan, los niños tiraban los chilacuanes (frutos verdes similar a papayuela) por el aire, conocidos como la fruta del tómbolo, durante el juego se podía ver la lluvia de chilacuanes que iban de un lugar a otro hasta que se integraban con la tierra; ortiga (planta que tiene pequeños pelos urticantes que dejan la piel roja e inflamada), con anterioridad era recolectada de la chagra y puesta en canastos que tejen las mayores-abuelas artesanas y sabedoras de la comunidad, los niños cargaban canastos llenos de ramas de ortiga en la espalda, así caminaban en

el desfile hasta que llegaba el momento de bajar los canastos de la espalda y dejar las ramas a disposición de quienes querían ortigarse, ortigar o ser ortigados, en medio de este juego se escondían, corrían, reían y algunos prevenidos se tapaban muy bien el cuerpo, sin embargo, por más bien que se taparan, la cara y las manos no se salvan de ser ortigadas; muñecos de maíz, eran muñecos que elaboraban artesanalmente con hojas secas de maíz, también los cargaban durante el desfile y cuando llegaba el momento los lanzaban al aire como los chilacuanes, de un lugar a otro convirtiéndose ahora en lluvia de muñecos de maíz que se iban desarmando hasta retornar a la tierra como hojas secas. (Tierra de taitas y mamitas)

Los aprendizajes

Relatos y comunidad

Una vez escritos los relatos se compartieron con los representantes de cada comunidad. Ellos y ellas expresaron sus apreciaciones, precisaron algunos datos y aportaron elementos narrativos que consideraban pertinentes tener en cuenta para las versiones finales. Al integrar a las personas de las comunidades las reflexiones y los aprendizajes se

construyeron colectivamente. Ahora bien, en sí mismos los relatos expresan situaciones cotidianas que reflejan la compañía y el cuidado, no solo entre padres e hijos, sino entre tíos, abuelos, primos, amigos y vecinos; adultos que forman parte de una comunidad que propicia la participan espontánea de los niños y las niñas.

Los contenidos de los relatos están contruidos a partir de la siguiente estructura: 1) los sujetos y sus territorios, 2) las celebraciones rituales, artísticas o cotidianas, los saberes propios, las situaciones de la vida diaria compartidas y 3) los haceres comunitarios. Y, dentro de las descripciones, emergen elementos que definen a una comunidad, tales como: los distintos proyectos del buen vivir; la creación de vínculos; la construcción *del nosotros* y del *ser con otros*; los sentimientos y significados compartidos; la pluralidad de los sujetos, lo común en lo diferente; la *interdependencia con los demás* que crea conciencia subjetiva de pertenecer a una *estructura más amplia, estable y fiable*, las maneras de ser, estar y actuar juntos en familia y comunidad que da al sujeto; “además de cobijo y sustento, normas, modos de pensar, de sentir, percibir, expresar, experimentar, saber, soñar, crear, sufrir y morirse” (Torres, 2013, p. 205).



Figura 3. Relatos, estructura y categorías.

Fuente: elaboración propia de la autora.

Los sujetos y sus territorios



Figura 4. San José del Peñón. Avión en tierra.

Fuente: Henry Villalba.

128

Cada relato inicia con la descripción de la manera en la que se establecieron relaciones con las personas que abrieron la posibilidad de conocer a las familias y a las comunidades. Es decir, relata cómo fue la unión con Sandra y Aurita Tisoy, de la familia Tisoy Tandioy, con Horacio Castro de la familia Obando Obando y con Henry Villalba de la familia Villalba Menéndez. Dentro de las características que los une se encuentra que ellos y ellas salieron de sus comunidades a realizar los estudios superiores, motivo por el cual se establecieron las relaciones; otra característica es el arraigo por su territorio y que llevan en alto sus raíces, aspecto que fundamenta la *relación inmanente con el territorio*² concibiéndolo como “entes vivos con memoria, un espacio vivencial de lo sagrado y lo cotidiano, con un derecho propio que encarna la relación con otros seres y el manejo o relaciones que se tienen con ellos” (Escobar, 2018, p. 30). Concepción inspirada en la cosmovisión de comunidades que se

constituyen a partir de la vida con y en la tierra. El territorio es el lugar que acoge al nativo y al visitante, en el que se cuidan a todos los seres vivos; el lugar donde se siembran los alimentos, donde se construye las casas, donde se comparte vida. La tierra *más allá de ser un recurso es la vida misma*, el lugar que nos acoge para *nacer, crecer, permanecer y fluir*. Allí se materializa la interrelación³ con todo lo que existe. Por ejemplo, en el relato *Tierra de Taitas y Mamitas* la chagra es un lugar de encuentro permanente en el que se concibe el *buen vivir*. Desde los principios de la vida Inga el *Suma Kaugasai wasikamakuna* o *kawagkuna alpita* son cuidadores de la tierra; Aurita Tisoy nos comparte lo que es la Chagra, el *Suma Kaugasai* y como los adultos la acompañaron a ser parte de su comunidad:

He tenido la oportunidad de nacer en el vientre de una familia Inga⁴ en la vereda Vichoy de Santiago, Putumayo (Colombia). Comienzo por reconocer con gran amor el lugar en el que crecí ya que ha sido fundamental para mi poder aprender, vivir y compartir con mi familia, ya que desde muy pequeña recuerdo que realizábamos el cuidado de la tierra junto a mis hermanos y nuestros papás, quienes nos demostraban su amor en todo instante, éramos escuchados y libres para jugar y explorar en la chagra⁵ donde aprendimos a sembrar, a ser creativos para jugar con lo que pudiéramos encontrar en este lugar o en la montaña cercana donde salíamos a jugar; con esto puedo recordar claramente la tranquilidad y paz de vivir, y es uno de mis referentes para mi diario vivir. (Aura Esperanza Tisoy Tandioy)

Las celebraciones rituales, artísticas y cotidianas

La descripción de *las celebraciones* que hacen parte del ser y del hacer de las comunidades: el Festival del Dulce y de la Chicha de San José del Peñón, las Fiestas del Arcoíris, Kalusturrindas Atun Pucha en Vichoy-Manoi y las celebraciones de fin

² Aspecto transversal y fundamental en todos los relatos.

³ Sobre este concepto Arturo Escobar dice: las culturas matrísticas surgen y prosperan “en un trasfondo de conciencia de interconectividad de toda la existencia, y, por lo tanto, no puede sino vivirse continuamente en el entendimiento implícito de que todas las acciones humanas tienen siempre consecuencias en la totalidad de la existencia” (Maturana y Verden, 1993, p. 47, cit. en Escobar, 2018).

⁴ Inga: comunidad indígena descendiente del imperio Inca del Perú.

⁵ Chagra: cultivo tradicional de las comunidades de los Andes, donde se cuidan variedad de plantas para distintos fines.

de año en la vereda San Francisco en Junín. En las celebraciones de Vichoy y San José del Peñón están presentes elementos propios como música, danza, alimentación, juegos, vestuario tradicional, el cacho como instrumento, la chicha en un lado es dulce y morada y en el otro lado es amarilla y fermentada; las programaciones de las celebraciones integran a niños, niñas, jóvenes, adultos, adultos mayores; se evidencia la unión entre pueblos: en Manoi se integran a las celebraciones del pueblo Camëtsá y en San José participan grupos musicales y de danza de corregimientos cercanos. En ambos lugares se integra a los visitantes: amigos que llegan de otros lugares a quienes se les enseñan sus costumbres, por ejemplo, les enseñan la manera de repartir chicha en las kalusturindas, o la manera de preparar el mote de queso en San José del Peñón.

Al participar en las celebraciones propias de cada lugar es posible *conocer las maneras ser, estar y actuar*. La programación reúne el acontecer de los pueblos, como se describe en cada uno de los relatos. Por ejemplo, la carrera de morrocoy o el lanzamiento de los chilacuanes, acciones propias de los territorios que guardan significados y proyectan la continuidad de la historia. Se evidencia el esfuerzo por mantener la esencia de las celebraciones, lo cual recae en las personas que las mantienen vivas, pero que también cuidan el sentido que estas guardan desde tiempos pasados.



Figura 5. San José del Peñón, don Benigno, sus nietos y el burro.

Fuente: Henry Villalba.

Cada una de las acciones que suceden en las celebraciones reflejan los saberes propios, la particularidad de los alimentos y las situaciones de la vida diaria. Los puntos en común son la presencia del maíz y los alimentos que derivan de él, la leche y el queso, la práctica del tejido con sus diferentes técnicas y la *relación de aprecio y respeto por los mayores de la comunidad*. En San José del Peñón se manifiesta a través de los homenajes que les hacían a los mayores en el festival y en Vichoy durante el Divichidu visitan a las familias que conforman la comunidad y con el canto “bailemos juntos mientras vivamos, cantemos juntos mientras vivamos” danzan con los mayores para celebrar la vida. En la vereda San Francisco se acompaña a la abuela y al abuelo cada vez que se tenga la posibilidad, asimismo se reúnen a compartir los rituales de las celebraciones de fin año. A lo largo de los relatos se encuentran transversalmente *los saberes de los mayores*, manifestados en los oficios diarios transmitidos espontáneamente en la medida en que se comparte la vida. Los acontecimientos giran en torno a los tíos, los abuelos, los taitas y las mamitas que son los mayores de las comunidades; se exaltan sus palabras, sus saberes y haceres diarios.

Los haceres comunitarios

La memoria se construye y se materializa en y con las acciones cotidianas que comparten niños, jóvenes con sus mayores, en la siembra, en los vestuarios, en las músicas, en las celebraciones y en los rituales, acciones fundamentales para la pervivencia. También se encuentran las propuestas que han sido pensadas y construidas por las personas de las comunidades como la Sala de Lectura Tío Mane; un lugar, que si bien, antepone ser “sala de lectura” fue un pretexto para reconocer y mantener en el recuerdo las acciones de los mayores sabedores: el “Tío Mane” de San José del Peñón y del Taita Gabriel Tisoy en Vichoy, con ellos perdurará el encuentro con la oralidad, los saberes, la relación con la tierra, las corporalidades, las músicas, el juego, entre otros lenguajes expresivos.

Con la propuesta de las salas de lectura la palabra se convierte en el soporte para que la memoria transite a través del tiempo. Permite recordar historias, comunica el pasado para reafirmar el ahora,



Figura 6. San José del Peñón, niñas leyendo.

Fuente: Henry Villalba.

así los niños, niñas, jóvenes y visitantes van conociendo lo que constituye el lugar al que llegan y del que hacen parte. Para Henry el hecho de llamar a una sala de lectura con el nombre Tío Mane es engrandecer simbólicamente a los mayores. Dice Henry, refiriéndose al Tío Mane:

Tío Mane era tío de todo el mundo y no era tío de ninguno, se construyen como esas figuras dentro de los pueblos para uno tener anclada la imaginación en algo, se ancla esa imaginación en unas cosas cotidianas, siempre hay que anclarlo y el tío Mane vivió muchas cosas, pero se le crearon también muchas cosas alrededor y que no lo podría decir otra persona sino el tío Mane, y eso es parte de esas metáforas que tienen los pueblos para generar esas supervivencias o esas maneras de hacer "resistencia". (Henry Villalba)

Conclusiones y continuidades

Las metodologías, particularidades y apuestas para la generación de conocimiento articulan los contenidos de los seminarios abordados en la Maestría Infancia y Cultura y las metodologías desde la diversidad cultural. Por estas razones se construye una ruta del camino investigativo a partir de la metáfora del tejido incorporando el concepto del sujeto erguido y la pregunta por el sujeto mestizo; esta ruta ubica la vida y la academia en diálogo

constante con el hecho investigativo. Además, se integran las voces, percepciones y saberes de las personas de cada una de las comunidades; ellos y ellas validaron, retroalimentaron e intervinieron tanto en las versiones finales de los relatos como en la construcción de las reflexiones y los aprendizajes del documento de investigación.



Figura 7. San José del Peñón, niños jugando a la orilla del arroyo.

Fuente: Henry Villalba.

El concepto de *comunidad* como categoría de análisis para la investigación latinoamericana amplía y dialoga con el campo de la cultura y el enfoque semiótico e interpretativo, las concepciones de infancia desde las realidades y las relaciones entre niños, niñas y adultos de tres familias de Colombia.

Los relatos contruidos dan un lugar a "la palabra" y aportan a la pervivencia de los pueblos, se constituyen en acervos orales y escritos los cuales se convierten en soportes que mantienen la memoria viva, transmiten los modos de ser y estar de las familias y las comunidades, recuerdan el hacer y el ser de los territorios, a través de estos acervos orales y escritos que comunican el pasado y reafirman el ahora. Así, niños, niñas, jóvenes y visitantes conocen lo que constituye el lugar al que llegan y del que hacen parte. Graciela Montes (2001) lo define como un territorio construido por palabras, un espacio de libertad que ensancha la vida, al que se puede ingresar cuantas veces se quiera y se requiera; ella lo encontró con su abuela, en los libros y en el juego.

La facultad oral que atraviesa al ser humano en sus orígenes la desarrolla en el seno de su propia cultura. Aun cuando la lengua oral permite a los niños y las niñas nacer psíquicamente y adquirir la estructura sonora de la lengua de la comunidad lingüística que le ve nacer (Cabrejo, 2012). De esta manera, también se organiza el *entramado de signos, símbolos y sentidos* (Geertz, 2003) que le permitirán acceder a la cultura y *fuera al hombre a dominar el lenguaje como medio de interpretar y regular la cultura* (Bruner, 1997). La cultura situada en el *concepto semiótico e interpretativo que estudia los sistemas simbólicos de los pueblos desde el entendimiento y en el corazón de los humanos* (Geertz, 2003) permiten la comprensión de los sentidos que constituyen la vida del sujeto en la comunidad.

La acogida que brinda una familia da la posibilidad de conocer a la comunidad. Las personas forman parte de una familia, una familia tiene vínculos con una comunidad y una comunidad hace parte de la cultura.

Dentro de las situaciones descritas en los relatos, los niños y las niñas son quienes reciben a los visitantes y los invitan a conocer su territorio; por lo que esperan con regocijo las fechas de las celebraciones. Ellos y ellas son acompañados, cuidados, alimentados, vestidos; son quienes participan en las danzas, en los cantos, en los rituales. Quienes comparten día a día con los hermanos, primos, sobrinos, tíos, abuelos, padres, amigos, vecinos. Los niños y las niñas están inmersos en la comunidad, son motivo inmanente para seguir sosteniendo las situaciones que propician los adultos, son la posibilidad de dar continuidad y permanencia a la vida.

El carácter narrativo de la investigación incorpora la creación literaria y proyecta la divulgación de los relatos a las familias y comunidades en el marco de la Feria del Libro Itinerante Tío Mane⁶, así como lo sugirió Henry Villalba:

[...] va a ser una oportunidad para que esos relatos no se queden allí, sino que los peaos puedan consultar en la misma sala de lectura en el mismo espacio con el que hemos estado batallando durante tanto tiempo para que llenen de significado el ahora a partir de cosas que se han vivido necesariamente en San José del Peñón. (Henry Villalba)

Agradecimientos

A la amistad, a la familia, a las comunidades; a los seres corpóreos e incorpóreos aquí presentes.

Referencias

- Aristóteles (1962). *De la memoria y el recuerdo*. Traducido por Francisco de Samaranch. Citado en Ricoeur, P. (2000). *Memoria, historia y olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1997). *La construcción narrativa de la realidad. En la educación puerta de la cultura*. Machado Libros.
- Cabrejo, E. (2012). Ponencia: Lectura en voz alta y desarrollo infantil temprano. Bogotá: *Memorias Encuentro internacional de formación de lectores en la primera infancia*.
- Domicó, N. (2018). *Guardianas de la sabiduría: pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo Embera Eyabida* (tesis de pregrado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya yala/afro/ Latinoamérica*. Desde Abajo.
- Fox, M. V. (1988). *Guillermo Jorge Manuel José*. Ekare.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Green, A. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre Tierra* (tesis de doctorado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2004). Conferencia: la experiencia y sus lenguajes. En *La experiencia y sus lenguajes* (pp. 1-11). Universidad de Barcelona.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87-120.

6 Para el año 2020 llega a su décima versión. La Feria del Libro Itinerante Tío Mane fue una idea colectiva entre visitantes y habitantes de San José del Peñón, con quienes se pensó una feria donde no se vendieran libros, sino que aportara a la comprensión de la relación que existe entre palabra, cotidianidad, territorio, comunidad y memoria, guiados por la pregunta: ¿cómo se lee, escribe, habla y escucha en la tierra y con la tierra? Se crearon acciones centradas en exaltar las maneras en que las personas de San José del Peñón se relacionan con las palabras en la cotidianidad.

- Mateo, N. (2017). *Hacer/siendo común: educación comunitaria en los chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca* (tesis de maestría). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Platón (1925). *El sofista*. Traducido por Agusté Diaz. Citado en Ricoeur, P. (2000). *Memoria, historia y olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2000). *Memoria, historia y olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, P. (2014). *A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento* (tesis de maestría). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Santamaría, F. A. (2010). El relato autobiográfico: una experiencia como aporte a la construcción de identidad en jóvenes estudiantes universitarios. En S. F. Alba, *En diálogos con jóvenes* (pp. 53-66). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. El Búho.
- Zemelman, H. (2002). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. *Anthropos*.



Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con “Figura”: luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:
<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

Declaración de ética y buenas prácticas

El comité editorial de la revista **Infancias Imágenes** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de **Infancias Imágenes** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se

basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluyan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Infancias Imágenes pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Infancias Imágenes garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Infancias Imágenes se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Infancias Imágenes asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Infancias Imágenes garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado

tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. **Infancias Imágenes** garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

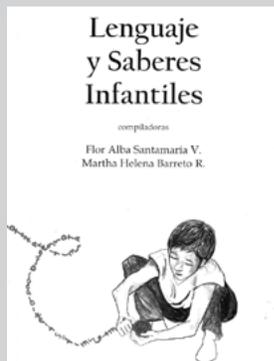
Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño

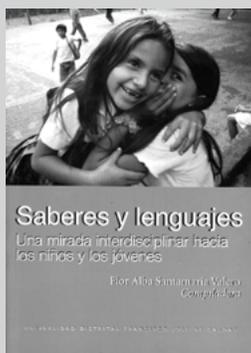


ISBN: 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178

Lenguajes y saberes infantiles

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,
Martha Helena Barreto
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4
Año: 2008
Páginas: 180

Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinaria hacia los niños y los jóvenes

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

En abril de 2007 se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.



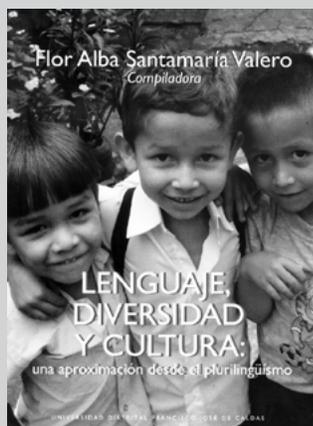
ISBN: 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum

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

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

El libro Contar y pintar el agua nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

Otras producciones académicas



ISBN: 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112

Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo

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

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN: 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones

Autoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez Torres
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

La pregunta esencial que dio origen a la investigación, cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

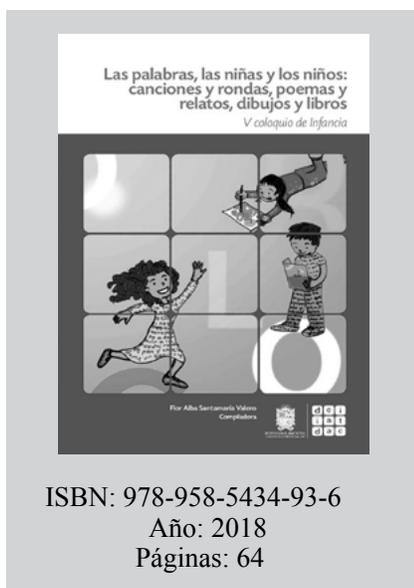


ISBN: 743093-837393-93737
Año: 2012
Páginas: 184

Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación

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

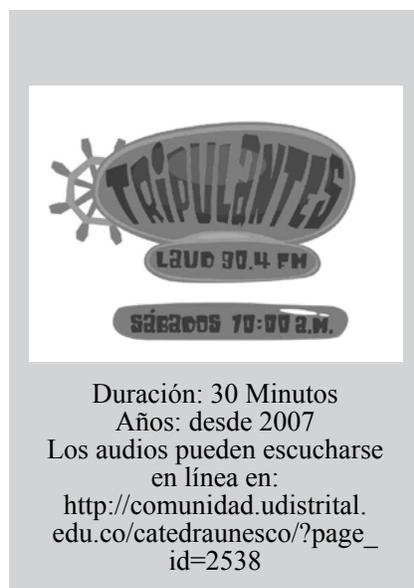
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro en el cual especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros.

Compiladora: Flor Alba Santamaría

Este libro recoge las memorias del V Coloquio de Infancia, realizado el 25 de mayo de 2017, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este evento académico se propuso generar reflexiones y compartir resultados de las investigaciones del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, así como conocimientos y experiencias aportados por los participantes, en el campo de la literatura y la poética infantiles, relacionados con el relato, las narrativas, el libro álbum, la fantasía y la canción. Lo anterior se convierte en una disculpa para acercarse al mundo de las palabras con las que se facilitan o no los procesos de humanización del niño y su devenir como sujeto.



Programa de radio infantil *Tripulantes*

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños, niñas y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos.

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

El programa se emite los sábados de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. por LAUD 90.4 FM y por laud.udistrital.edu.co, emisora de la Universidad Distrital FJC.

Dirección general: Flor Alba Santamaría
Dirección de contenidos: María Adelaida Londoño M.

Edición: Luis Steve Montenegro Q.

Libretos: Yaneth Pinilla, María José Román



Los niños en la radio. “*Tripulantes: una aventura por la radio infantil*”

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de *Tripulantes* y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



2 DVD de audio
Año: 2009

¡Los niños en la radio!: lo mejor de Tripulantes

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.

Disco 1 en estudio. Disco 2 en vivo
Producción general: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño
Textos: María José Román
Materización: Camilo Colmenares
Diseño gráfico: Juan Carlos Coronado
Prensaje: Disonex



Video experimental en DVD
Año: 2004

SensaciónES

Sensación ES es un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.
Dirección ejecutiva: Flor Alba Santamaría
Producción ejecutiva: Omaira Tapiero
Concepción y realización: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD
Año: 2008

Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.

Dirección: Flor Alba Santamaría
Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo
Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co 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.

