

# El arte de investigar con niños, niñas y familias

El valor de los relatos cotidianos en la investigación social

**Tomo 2**

## Hermenéutica de la vida cotidiana de los niños, niñas y sus familias



**DIANA MARIA GONZÁLEZ BEDOYA**  
Compiladora y editora

ISBN: 978-958-52996-6-5



# El arte de investigar con niños, niñas y familias

El valor de los relatos cotidianos en la investigación social

## Tomo 2

Hermenéutica de la vida cotidiana de los niños, niñas y sus familias

**Diana María González Bedoya**  
(Compiladora Y Editora)

### Autores

Daniel Quiroz Ospina  
Diana María González Bedoya  
Yazmi Lorena Franco Durango  
Kelly Maritza Herrera Jiménez  
María Isabel Rojas Solano  
Sandra Elisa Parra Mosquera  
Mónica Marcela Muñoz Muñoz  
Diana Lucía Jaramillo Espinal  
Lyda Marcela Suárez Pulgarín  
Eliana Cristina Medina Ramírez  
Yudy Viviana Medina Ramírez  
Gloria Abimeleth Ardilla Guerrero

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria  
Medellín  
Octubre de 2020



González Bedoya; Diana María, compiladora, editora y autora. Quiroz Ospina, Daniel; Franco Durango; Yazmi Lorena; Herrera Jiménez, Kelly Maritza; Rojas Solano, María Isabel; Parra Mosquera, Sandra Elisa; Muñoz Muñoz, Mónica Marcela; Jaramillo Espinal, Diana Lucía; Suárez Pulgarín, Lyda Marcela; Medina Ramírez, Eliana Cristina; Medina Ramírez, Yudy Viviana; Ardilla Guerrero, Gloria Abimeleth.

El arte de investigar con niños, niñas y familias. El valor de los relatos cotidianos en la investigación social. Tomo 2: Hermenéutica de la vida cotidiana de los niños, niñas y sus familias / Diana María González Bedoya, compiladora, editora y autora; Daniel Quiroz Ospina; Yazmi Lorena Franco Durango; Kelly Maritza Herrera Jiménez; María Isabel Rojas Solano; Sandra Elisa Parra Mosquera; Mónica Marcela Muñoz Muñoz; Diana Lucía Jaramillo Espinal; Lyda Marcela Suárez Pulgarín; Eliana Cristina Medina Ramírez; Yudy Viviana Medina Ramírez; Gloria Abimeleth Ardilla Guerrero.

Primera edición. Medellín: Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2020  
222 páginas, 17 x 24 cm.

ISBN impreso: 978-958-52996-6-5

ISBN digital: 978-958-52996-8-9

Investigación social. Investigación social – Historia. Investigación social – Metodología. Trabajo social con niños. Trabajo social. Familia. Investigación cualitativa. Investigación aplicada. Participación comunitaria. Tutores y tutoría (Educación). Pedagogía. Madres comunitarias. Educación moral. Ética. Cultura popular. Niños. Subjetividad. Carnaval. Participación social. Actos políticos.

**CDD:** 362.8207

Catalogación en la publicación Biblioteca Humberto Saldarriaga Carmona - TDeA

## **El arte de investigar con niños, niñas y familias. El valor de los relatos cotidianos en la investigación social. Tomo 2**

Hermenéutica de la vida cotidiana de los niños, niñas y sus familias

Diana María González Bedoya  
Compiladora y editora

**ISBN impreso:** 978-958-52996-6-5

**ISBN digital:** 978-958-52996-8-9

Derechos reservados de la presente edición

© Grupo Observatos

© Tecnológico de Antioquia

### **Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión:**

Divegráficas S.A.S.

© Sello Editorial T  
Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria  
Calle 78b # 72A - 220  
(+57 4) 444 3700  
Medellín – Colombia

Los capítulos publicados en este libro incorporan contenidos derivados de procesos de investigación y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

© 2020 Todos los derechos de autor reservados.



---

# Tabla de Contenido

---

<b>7</b>	<b>Presentación</b>
<b>21</b>	<b>Prólogo</b>
<b>25</b>	<b>Capítulo 1</b> El problema de la comprensión en la investigación social. Un esbozo histórico y conceptual <i>Daniel Quiroz Ospina</i>
<b>47</b>	<b>Capítulo 2</b> La participación como un derecho y una práctica en la familia: experiencias contadas por niños y niñas de 5 años <i>Yazmi Lorena Franco Durango, Kelly Maritza Herrera Jiménez, María Isabel Rojas Solano y Diana María González Bedoya</i>
<b>87</b>	<b>Capítulo 3</b> Prácticas de acompañamiento afectivas y pedagógicas de las familias y los maestros con los niños y las niñas en etapa escolar <i>Sandra Elisa Parra Mosquera, Mónica Marcela Muñoz Muñoz y Diana María González</i>
<b>146</b>	<b>Capítulo 4</b> El vínculo entre las Madres Comunitarias y las niñas y los niños de un Centro Infantil y sus implicaciones en la formación moral <i>Diana Lucía Jaramillo Espinal, Lyda Marcela Suárez Pulgarín y Diana María González Bedoya</i>
<b>183</b>	<b>Capítulo 5</b> La participación en los ritos carnavalescos de los niños y niñas: una experiencia de subjetividad política <i>Eliana Cristina Medina Ramírez, Yudy Viviana Medina Ramírez y Gloria Abimeleth Ardilla Guerrero</i>





---

## Presentación

---

Un proceso de investigación es como una relación afectiva: comienza con mucho entusiasmo e intensos deseos de llegar lejos caminando de la mano de otros y otras, y así se presenta la posibilidad de forjar encuentros, fortalecer vínculos y lograr juntos esos sueños. Las autoras de este libro hemos sido compañeras de caminos investigativos y, en este proceso de enseñar-aprender e investigar, hemos sido alumnas y maestras; también coequiperas en ese rol académico de ser co-investigadoras, pero, de alguna manera, logramos también ser amigas para hacer realidad este sueño de contar a otros nuestra experiencia.

Quienes han cumplido el rol de asesor o asesora saben que su principal función es ubicarse frente a un horizonte, visualizar unas metas y mantener siempre presente el principio de realidad, para llegar al puerto en un lapso de tiempo determinado y cumplir la meta de entregar un informe final. Pero si la tarea es ardua para las investigadoras en formación, lo es más para la maestra-guía, quien tendrá que navegar por varias aguas: aquella que visualiza el principio, el medio y el final del recorrido, teniendo presente que investigar es una relación de amor cuyo deseo por el conocimiento será el impulso necesario para el comienzo y, cuando se agoten las fuerzas, mantener la pasión por el trabajo hasta culminar el proceso. También tendrá que serpentear la formación investigativa, que solo se franquea cuando se hace una investigación y, por si fuera poco, mantenerse atenta a las comprensiones: en el hacer (investigar), en el saber (comprender) y en el crear;



sin descuidar el vínculo grupal, porque es más difícil trabajar en equipo que producir conocimiento.

Este libro surgió como un acto de reivindicación del trabajo laborioso que venimos realizando algunas docentes formadoras de nuevos investigadores en el nivel de pregrado y posgrado. Los artículos presentados en este libro son producto de trabajos de investigación llevados a cabo por las autoras para obtener el título de magíster y/o doctorado y tienen varios aspectos en común:

1. Con excepción del primer capítulo del tomo dos, la autoría de los textos es de mujeres, lo cual no es casual, pues resulta que seguimos siendo el género con mayor presencia en las disciplinas de servicio, cuidado y educación, incluyendo los estudios de familia; no obstante, nos adentramos en escenarios que han sido privilegio masculino, como la subjetividad política, en distintos escenarios de socialización.
2. Todas las investigaciones asumieron el reto de indagar sobre temas políticos que involucran a los niños/as desde la primera infancia hasta la adolescencia y a las familias, lo cual se convierte en doble esfuerzo, porque significa pensar en un grupo social primario con una pregunta que apenas toma fuerza en las discusiones académicas y políticas, y es la política como proceso de socialización: la familia y la escuela como escenarios de socialización que favorecen la subjetividad política.
3. Todas las investigaciones provienen de un mismo escenario educativo, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), porque el acompañamiento realizado por las asesoras se dio mientras estuvimos vinculadas a dicha institución, lo cual, además, está relacionado con el alto interés que teníamos en ambos temas: la subjetividad política y la familia.
4. Ese interés particular de las docentes se pudo desplegar en preguntas dirigidas hacia las maestrandas, quienes además percibieron en ambas categorías (familia y subjetividad política) la posibilidad de reflexionar asuntos tan complejos como la participación, la política, la ética, la reconciliación, procesos de formación ética y política que se viven en y desde las familias, la escuela y la comunidad con los niños/as y adolescentes.
5. El otro lazo que imbrica todas estas investigaciones es el reconocimiento del aporte que hacen la familia y la escuela en la subjetividad ética y política, sobre todo en la primera y la segunda infancias. En los fundamentos teóricos y los resultados obtenidos por cada uno de estos trabajos, podrán los lectores alimentar la discusión en torno a diversas vertientes de la política, lo político y la socialización política como un proceso que acompaña a la dimensión humana de ser en sí, para sí y para los otros.

Cada una de estas propuestas ofrece una mirada particular y diferente a esa interacción que se genera en el espacio cotidiano de la familia; más allá de





---

las prácticas de crianza, muestra la manera como la familia ofrece las bases que fundamentan el ser social, el *homo politicus*. De igual manera, la escuela se aborda como la primera comunidad que fortalece el ser social, altruista y solidario, que incentiva valores y virtudes políticas como la solidaridad, la empatía, el cuidado de sí y del otro en los niños y las niñas; la escuela involucra en cuanto a lo político, la política, los procesos de formación y acompañamiento, la participación y las emociones que los acompañan, a los niños y niñas y sus agentes socializadores: las familias y los educadores.

Con este libro, presentado en dos tomos, se comparten los hallazgos encontrados en esas investigaciones, por la importancia que tiene difundir las reflexiones que suscitaron los encuentros con estos actores sociales, para provocar en los futuros profesionales el deseo de adentrarse en este ámbito social llamado familia, para mostrar las experiencias de la vida cotidiana de los niños/as y sus familias, más allá de la pregunta doméstica por la crianza, la moral o la educación, dar a conocer el valor social, político y metodológico que tienen las investigaciones centradas especialmente en niños/as, adolescentes y sus familias, y promover el trabajo investigativo en y con la primera infancia incluyendo a las familias; actores silenciosos y cotidianos que siempre hacen, siempre crean y recrean la dura realidad que afrontan esos niños y sus familias.

La estructura general de cada tomo está construida de la siguiente manera: el primer capítulo presenta una fundamentación epistemológica de la fenomenología y la hermenéutica, los dos métodos más tradicionales en las ciencias sociales, que han sido un aporte inicial de la filosofía y que sirven de fundamento a las metodologías creadas y recreadas por las ciencias sociales. Este capítulo está, además, articulado a las fundamentaciones de cada una de las investigaciones que se presentan en los capítulos siguientes.

Posteriormente, el/la lector/a encontrará los resultados de las investigaciones que, fundamentadas en la fenomenología, la hermenéutica o la fenomenología-hermenéutica, pusieron en práctica estrategias metodológicas con los niños/as, adolescentes y sus familias. En cada investigación, el lector encontrará en la introducción información sobre el origen y el contexto de la investigación, la ruta conceptual que marcó el camino inicial y la descripción de la población que participó en ella. Luego, se exponen la metodología empleada y los hallazgos, además de las conclusiones.

La metodología tiene una extensión considerable en cada capítulo, con el fin de cumplir con los dos objetivos de estos textos: divulgar los resultados de las investigaciones realizadas con niños/as, adolescentes y sus familias, y mostrar detalladamente cómo se hicieron las investigaciones para motivar a



nuevos investigadores a conocer, aprender, replicar y valorar la investigación comprensiva con las familias. En últimas, los dos tomos se presentan como un texto didáctico sobre cómo hacer investigación con niños y familias.

En este segundo tomo presentamos cinco capítulos en los que el lector/a encontrará un sentido metodológico y temático articulador en cada uno de ellos. El acierto de apoyarse en la etnografía posibilitó el acercamiento a las familias como grupos humanos con funciones, dinámicas e interacciones propias, de acuerdo con su tipología, relaciones y modos de vida particulares, determinados, en este caso, por las condiciones de vulnerabilidad social y económica del grupo de familias participantes.

El primer artículo llamado “El problema de la comprensión en la investigación social. Un esbozo histórico y conceptual”, entrega un ensayo sobre la comprensión como proceso de construcción de pensamiento muy ligado a la experiencia del mundo de la vida y su articulación con las narrativas. Los siguientes artículos constituyen resultados de investigaciones realizadas con niños/niñas y sus familias, y además están articulados en la perspectiva ética y política de la familia.

En el estudio “La participación como un derecho y una práctica en la familia: experiencias contadas por niños y niñas de 5 años”, los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación desde la comprensión de los sujetos como partícipes de su propia historia y, por ende, del proceso investigativo. Una hermenéutica de las experiencias que viven los niños y las niñas en la familia y en la escuela en dos sentidos: 1) desde la interpretación sobre su propia historia, elaborada por los niños y niñas en la reflexión o recuperación de las vivencias que fueron significativas para ellos, y 2) desde la perspectiva de las investigadoras, que llevaron a cabo una hermenéutica sobre los relatos de los niños y niñas y sobre lo que observaron de las interacciones de éstos con las personas más significativas del entorno familiar y de la escuela. El estudio también involucra las relaciones simbólicas y de significación que se establecen entre las investigadoras y los niños y niñas que participaron en la investigación, y que fueron nombrados coinvestigadores.

“El vínculo entre las Madres Comunitarias y las niñas y los niños de un Centro Infantil y sus implicaciones en la formación moral” es resultado de una investigación que parte de la realidad social como una construcción surgida de las interacciones mediadas por el lenguaje, y que también se apoya en la etnografía, de modo que se pueda construir conocimiento a partir de la heterogeneidad de la experiencia de los actores sociales, privilegiando su particularidad e intimidad e incluyendo, además, las voces de los niños y las niñas. Del énfasis que hace la investigación comprensiva en la valoración de la subjetividad y la



---

intersubjetividad, surge el interés de comprender la interacción entre las madres comunitarias y los niños y niñas de 2 a 5 años que asisten al CI Protegiendo tus Huellas, para reconocer el vínculo que se teje entre ambos y las implicaciones que tiene en la formación moral de los niños y las niñas a partir de la percepción de los propios actores.

El enfoque presentado en la investigación “Prácticas de acompañamiento afectivas y pedagógicas que implementan las familias y los maestros con los niños y las niñas en etapa escolar. Una mirada intercultural a las IE Escuela Normal Superior de Quibdó y Orestes Sindice de Itagüí”, muestra la bondad de brindar una alternativa de aproximación a lo humano, ligada al lenguaje como vía de acceso al conocimiento de sus vivencias. Es aproximarse a las realidades de los niños y niñas para acceder en forma directa a sus experiencias, pensamientos, emociones y actuaciones de una manera veraz, buscando mediante el lenguaje y la comunicación dar a conocer las experiencias de vida humana desde diversas subjetividades, con la intención de interpretar aquellas prácticas de vida de las personas implicadas y darles sentido. Estrategias como las entrevistas, observaciones directas, estudios de caso, historias de vida, etc., permitieron captar las particularidades de la realidad humana en la singularidad de cada contexto, pero también de experiencias distintas en lo familiar y educativo. Adicionalmente, para la triangulación de los datos sirvió de orientación la teoría fundamentada.

Finalmente, la investigación sobre “La participación en los ritos carnavalescos de los niños y niñas: una experiencia de subjetividad política”, se realizó con el fin de comprender la realidad específica del Carnaval de Riosucio, darle un énfasis a lo cotidiano desde lo escolar y lo local, y permitir comprender la lógica del rito festivo en el trabajo conjunto con niños y niñas. Las autoras tuvieron, como objetivo central de aproximación hacia los niños y niñas en el Carnaval de Riosucio, el lenguaje “como reproducción simbólica del mundo de la vida”, para situar la atención en las expresiones verbales, acciones, corporalidad, gestos, expresiones culturales y sentires en el contexto situacional en torno a la participación y lo estructural, con respecto a las subjetividades que se configuran durante el Carnaval. Con el fin de comprender la realidad social festiva desde las polifonías de los niños y niñas y sus subjetividades, se decidió tomar el camino de la etnografía como método de investigación, por lo que terminan nombrando su investigación como una “etnografía colaborativa”, con la pretensión de conocer el fenómeno social del Carnaval de Riosucio, a partir de estar con quienes hacen parte de él, y comprender la complejidad estructural, social y cultural del rito festivo.

***Diana María González Bedoya***



## **Aprendizajes de las investigadoras**

### **La investigación social como espacio de participación y creación colectiva**

El acto de investigar es propio de la condición humana, en diferentes momentos de la vida existen preguntas que conducen al estudio de un tema o situación que genera el interés por responder o darle solución.

Profundizar en una disciplina como la investigación cualitativa representa una disposición subjetiva por indagar y descubrir asuntos referentes a la realidad social, las relaciones interpersonales, las situaciones de conflicto que pueden afectar de diversas maneras un contexto determinado, y las respuestas en términos científicos que se pueden obtener a partir de una consciente investigación sobre la materia de estudio.

La investigación implica mirar hacia atrás y devolverse para poder seguir adelante. Es decir, implica reconstruir y rediseñar constantemente con la información que nos llega para lograr el objetivo planteado y darle sentido. Generar procesos investigativos requiere tiempo, dedicación, compromiso, disponibilidad y perseverancia. La investigación no presenta fronteras, se puede realizar desde diferentes contextos, siempre y cuando se genere sinergia y trabajo colaborativo entre los investigadores.

Hacer investigación en ciencias sociales conlleva la riqueza interpretativa en que se lían la metodología cualitativa con los intereses y capacidades personales de cada investigador/a, de modo que puedan hallarse formas de hacer pertinentes el contexto y la población a estudiar con los objetivos, teniendo en cuenta lo compleja y dinámica que es la realidad social, para lograr definir un camino de trabajo, a través de las categorías conceptuales, con preguntas que pudieran orientar la inquietud manifiesta del equipo, por ejemplo, por la relación madres comunitarias, niños/niñas y sus familias.

Como profesionales de lo social, adoptar una actitud exploratoria y de mente abierta, que permita la interacción respetuosa y atenta con la diversidad de los contextos, significados, valores e interacciones de los seres humanos involucrados en el proceso ha sido fundamental, teniendo presente que "la investigación etnográfica envuelve cierto riesgo, en tanto que, (sic) se orienta al descubrimiento de nuevas hipótesis o teorías" (Martínez, 2007, p. 45).

La transversalización de una línea de investigación en este proceso, como fue la de las familias, tiene que ver con las teorías y discursos sobre el cuidado, las



---

cuidadoras y cuidadores, los vínculos, la formación moral, la primera infancia y la socialización. Estos referentes teóricos emergen en campos de reflexión muy disímiles, que ayudaron en la comparación de los discursos y prácticas referidos en las categorías de análisis, para dar cuenta de sus aportes en los hallazgos y conclusiones. Al ser así, un marco interpretativo hermenéutico resulta útil e importante para recabar los datos ubicados en el ámbito de una comunidad, como la que constituye, por ejemplo, el Centro Infantil, en procura de comprender las experiencias con el sentido que tienen para quienes las viven.

Esta interpretación cercana de sus realidades logra fortalecer en la mirada del ser investigador un trato respetuoso y apropiado de las fuentes primarias, y así se afianza el paso a paso para lograr los estándares de una investigación rigurosa, consecuente y crítica. La lectura de fuentes secundarias también representa un reto y una responsabilidad como profesionales en investigación: consultar, registrar y citar los referentes epistemológicos, metodológicos y teóricos que favorecen la triangulación para el análisis, es indispensable para dar cuenta de la gestión del conocimiento generada durante el ejercicio investigativo.

Evidentemente, la conjunción entre el análisis teórico, el enfoque metodológico y el trabajo de campo brinda la posibilidad de aplicar el conocimiento adquirido durante la formación académica y aportar lecturas interpretativas de realidades complejas, que diariamente obligan a preguntas y reflexiones en quienes nos vinculamos con esperanza de respuestas y alternativas en el ámbito de la investigación.

## **Recomendaciones para el camino de los investigadores en formación**

Es recomendable iniciar con una actitud abierta al horizonte de respuestas, más que proponerse legitimar un hecho cumplido o validar una hipótesis sobre el objeto de estudio. Las habilidades personales y profesionales para interactuar con las demás personas (del equipo de trabajo y la población participante), en relaciones horizontales de aprendizaje continuo, representan una ventaja en el proceso de planeación inicial para resolver de manera negociada los aspectos metodológicos, logísticos y administrativos que se requieren en una investigación.

Establecer acuerdos entre los coinvestigadores, para permitir una relación positiva en torno a los procesos investigativos. Los acuerdos fundamentales ayudan a determinar el orden en que deben darse las actividades, siendo recomendable partir de una clara concepción teórica antes de la parte operacional, para optimizar el tiempo y las acciones y tener seguridad en los pasos. Para lograrlo, la lectura ayuda a crear sentidos, tener un lenguaje común



desde el cual poder comunicarse para realizar ese ideal de la interpretación y dar cuenta de la realidad estudiada con ayuda de técnicas como las fichas y los memos, que alimenten un estado del arte en lógica de línea de tiempo.

Con este mapa de referencias y antecedentes claro, se traza el diseño general que considera el planteamiento del problema, en términos de las preguntas, los objetivos, el contexto de lugar y la población participante.

Conviene ser prácticos en la elección del tema para desarrollar un trabajo que sea consecuente con la complejidad de su abordaje, por el tiempo, las actividades y los recursos disponibles, y convalidar con diferentes fuentes de información los conceptos que se van a abordar para darle mayor profundidad y fuerza a lo planteado.

Organizar la estructura del proyecto de manera clara y coherente, de tal forma que el lector pueda ver cómo fue realmente el proceso (paso a paso) investigativo, y que genere las claridades necesarias frente al conocimiento que aporta.

En el estado del arte, específicamente en el rastreo de la información, es importante establecer límites de tiempo para la búsqueda de investigaciones que permitan confrontar, aportar y confirmar los postulados investigativos del proyecto que se elija realizar.

En el marco teórico, es imperativo buscar autores pertinentes que aporten de manera significativa al proceso de investigación y lo más actualizados posible, sin desconocer la importancia de las investigaciones más antiguas. Poner a conversar diferentes autores y sus teorías, para poder encontrar similitudes entre sus posturas.

Tener una mente abierta frente al logro de los objetivos planteados en la investigación. La investigación es holística y versátil, lo cual permite interactuar con diversidad de métodos que aporten a la construcción de nuevo conocimiento. Además, permite crear nuevas maneras de ver las ideas a partir de lo existente e innovar en los procesos de andamiaje. Las metodologías pueden ser adaptables de acuerdo con las necesidades de los investigadores, partiendo de los postulados brindados por los autores, con elementos que permitan adaptar y reconfigurar los postulados o conceptos existentes.

El trabajo de campo es la fuente principal para la recolección de la información y la utilización de una rica variedad de técnicas, como el diario de campo, la observación, los grupos focales, las entrevistas y los talleres, que ayudan a conformar un sistema propio de codificación y de manejo documental que



---

permita custodiar y encontrar los datos necesarios para volver y para avanzar en asuntos que requieran profundidad o nuevos enfoques.

Al seleccionar a los participantes de la investigación es importante seguir el protocolo establecido para darle mayor legitimidad al proceso: diligenciar documentos tales como consentimiento y asentimiento informado, política de privacidad de la información suministrada, entre otros. Igualmente, socializar con los participantes los criterios éticos que enmarcan la investigación, pues además de los aspectos técnicos, el sentido ético es fundamental, en todo momento proteger la dignidad de quienes bien se han dispuesto para el ejercicio investigativo, teniendo un especial cuidado con personas menores de edad y con quienes presenten condiciones de vulnerabilidad o riesgo relevantes.

Durante el trabajo en campo, es importante verificar que las imágenes y las grabaciones de audio y video sean de buena calidad, darlas a conocer oportunamente para contar con las autorizaciones pertinentes para su uso y publicación.

El análisis de contenidos y la categorización requieren una alta dedicación y compromiso por parte del equipo de trabajo, contando en lo posible, con tutoría o apoyo de profesionales con experiencia tanto en metodología de la investigación como en el problema analizado, puede ocurrir que estos profesionales tengan un vínculo laboral y académico con una entidad educativa o sean convocados de forma particular por quienes realizan el estudio.

Con respecto a este punto, el uso de software para la interpretación y teorización de la información representa una necesidad sentida para quienes trabajan en investigación, por lo tanto, es recomendable utilizar hojas de cálculo para manejar bases de datos, estados del arte, fichas y demás datos que puedan requerir filtros, sentidos de relación para los estudios e informes. También se dispone de programas de análisis de datos cualitativos, como Atlas ti, en los cuales pueden hallarse opciones de codificación, categorización y análisis de gran utilidad.

Categorizar de manera organizada la información que se considera pertinente desde el inicio de la investigación (autores, años, temas, contenidos específicos, entre otros), para tener una mayor claridad en el proceso de construcción y acceder de manera ágil y oportuna a la información que se requiera para su desarrollo.

En el momento de realizar el informe final, deben estar presentes los parámetros establecidos por Colciencias, sumados a los requerimientos propios de la institución educativa o agencia que valore el ejercicio investigativo. El formato del documento final y sus referencias han de estar dentro de



las medidas que describe el formato APA para un trabajo académico. Es recomendable, también, utilizar un aplicativo como Mendeley para la gestión de referencias bibliográficas y de documentos en formato PDF, de modo que se logren identificar, capturar, etiquetar, clasificar y referenciar tanto libros como artículos científicos y académicos.

Sumergirse en los procesos de indagación vinculados con los momentos de una investigación cualitativa puede representar el encuentro con algunas confusiones en el camino, aunque es un largo recorrido y la puesta en práctica de sus fundamentos puede llevar a una manera propia de integrar la rigurosidad del análisis documental con la mirada comprensiva de la subjetividad, y favorecer finalmente la confrontación con la diversidad social de prácticas y saberes propensos a brindar horizontes de respuesta.

Elaborar un cronograma posible de cumplir e ir haciendo ajustes de ser necesario de manera que se pueda cumplir con todo lo planeado, en ocasiones algunos tiempos se pueden extender porque la cotidianidad de la vida familiar no permite la participación de acuerdo con lo planeado.

## **Investigar con niños y niñas implica...**

Cuando se trabaja con niños, niñas y familias se requiere un buen despliegue de creatividad en el diseño de todos los momentos de la investigación, así como en el uso de recursos y espacios llamativos que faciliten la generación de información y mantener el interés por participar en ella.

Para hacer investigación con niños y niñas, los aspectos metodológicos están transversalizados por consideraciones éticas que consideren el nivel de desarrollo de los participantes y las formas de interacción con las investigadoras. Es así como encontramos en el juego libre un elemento fundamental para viabilizar expresiones y acciones espontáneas, pues cuando juegan, los niños y niñas materializan la idea que tienen del mundo. Asimismo, la consideración de los tiempos, la claridad en el lenguaje y la motivación de los participantes en las actividades constituyen otros elementos indispensables para tener en cuenta en la relación con los niños y niñas que toman parte en la investigación.

El juego, además de ser un elemento esencial para la socialización de los niños y niñas en primera infancia, es un ejercicio potenciador de habilidades y capacidades para la participación. Por medio del juego representan el mundo que les rodea y acceden a él y les genera curiosidad e interés. En el momento del juego es cuando se enriquecen las interrelaciones, los valores y las normas aprendidas en su cultura, pero es también cuando se tiene la posibilidad de





---

modificarlas y proponer formas distintas y creativas de relacionarse consigo mismo y con los otros.

Realizar una investigación con niños de primera infancia implicó asumir durante todo el proceso una postura ética capaz de comprender y respetar el momento de desarrollo de los niños y niñas y sus individualidades. Experimentamos que la relación con los niños, niñas y sus familias en una investigación es seria pero empática, por lo que es posible el chiste, la risa, la consulta personal sobre el hacer en la crianza, el encuentro para conversar y jugar.

Como maestras pudimos dar una mirada crítica y problematizadora a nuestros contextos educativos para preguntarnos por la participación real de los niños y niñas de primera infancia en el ámbito escolar y ofrecer a las maestras de preescolar, interesadas en el tema, una idea sobre las posibilidades de que sus estudiantes accedan a este derecho en el aula y en la institución.

Aprendimos también la necesidad de planear muy bien cada momento e instrumento utilizado en la investigación, incluso anticipando situaciones emergentes de la cotidianidad o de la disposición humana para reaccionar a posibles cambios sin dejar de lado el objetivo de la acción investigativa.

Como profesionales aprendimos que los contextos educativos formales no están interesados en este tema, por lo tanto, todo esfuerzo que se haga para permitir la participación infantil depende de la voluntad y la inquietud individuales de los maestros y maestras.

La participación de niños y niñas, promovida desde la investigación, permitió dar un paso grande en la visibilización de los niños/niñas como sujetos políticos capaces de analizar su realidad social, hacer evidente su percepción, por ejemplo desde la literatura matachinesca, hacer audibles sus voces a través de una puesta en escena donde se puso en evidencia la necesidad que tiene una institución



---

como el Carnaval de Riosucio de impulsar la participación de los niños y las niñas en forma proyectiva, reconociendo las construcciones que ellos hacen a su entorno y los significados que encuentran en sus prácticas festivas, y dejar de minimizarlos por su condición etaria, teniendo presente que su subjetividad se comprime o amplía de acuerdo con el tiempo-espacio y con la apropiación que tengan de la fiesta, en lo que influyen mucho los adultos (familiares y referentes).

Es necesario trascender la idea de participación infantil como reivindicación de un derecho que tienen niños y niñas de ser integrados a diferentes actividades de su contexto desde una participación activa, y avanzar hacia un concepto incluyente que reconozca sus potencialidades como sujetos políticos activos en los diferentes escenarios, dentro y fuera de la fiesta, como ciudadanos críticos de su realidad, con capacidad de transformar su entorno al tomar decisiones y construir significados basados en principios de respeto, tolerancia y colaboración. Esta construcción de subjetividad estará entonces mediada por la relación con sujetos sociales, y los espacios de interacción serán diferentes de acuerdo con la intencionalidad de la acción, de la comunicación y del contexto en el cual se desarrolle.

Trabajar con niños y niñas como coinvestigadores fue una grata experiencia, con cada sonrisa, cada paso y cada letra escrita se aprende algo nuevo, ellos y ellas están cargados de magia, de preguntas, son como una esponjita que quiere absorber todo, pero también como un libro que enseña.

Es importante dar cuenta de que la palabra de los niños y las niñas es esencial en la construcción de tejido social, que su pensamiento y percepción de la realidad son como hilos que ayudan a tejer la subjetividad política que se desprende del estar con ellos y hacer una maraña que aporta a la cimentación social, de ahí que se deba luchar desde la escuela, mediante el desarrollo de diversas investigaciones, por visibilizar a los niños y niñas como sujetos activos capaces de agenciamiento y como protagonistas de la historia social.

Promover espacios de participación infantil implica que el adulto rasgue su mirada y afronte el reto de entender sus múltiples lenguajes, recurriendo a técnicas creativas para recuperar la voz de niños y niñas, las cuales han sido silenciadas, y así permitir que afloren capacidades democráticas que hasta ahora han sido exclusivas de los adultos o poco potencializadas en la infancia.



---

## La importancia de involucrar a las familias...

Se debe mantener comunicación constante con las familias e ir haciendo devoluciones de emergentes que puedan ser de su interés, y procurar que todas las acciones y reflexiones que surjan ayuden a fortalecer más el vínculo en la familia.

En el caso de evidenciar alguna situación de riesgo en las familias es importante hacer las recomendaciones y direccionar al experto. Por ejemplo, Max inquietaba a su mamá por su falta de atención y motivación en clase, por lo que se le sugirió abordar la situación con su maestra y como la misma situación se detectó en los momentos de clase en los que se hizo observación, también se comentó con la maestra de aula quien inició el debido proceso de acuerdo con el manual de convivencia institucional.

Hacer un cierre del proceso investigativo con los niños y sus familias mostrando evidencias de lo realizado y presentar a los participantes un informe puntual y comprensible de los resultados de la investigación.

**Las autoras**

## Referencias

Martínez M., M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.





---

# El arte de investigar con niños, niñas y familias

## El valor de los relatos cotidianos en la investigación social

**Tomo 2:** Hermenéutica de la vida cotidiana  
de los niños, niñas y sus familias

---

### **Prólogo**

Aun cuando estamos a principios del siglo XXI, existen pocas publicaciones y esfuerzos, tanto conceptuales como metodológicos, que a partir de un ejercicio de sistematización crítica, creativo y propositivo logren compartarnos caminos y posibilidades de trabajo riguroso en el ámbito de la metodología cualitativa de investigación con niñas, niños y familias. En definitiva, este es el caso de la publicación del Tomo II de *El arte de investigar con niños, niñas y familias*, publicación del Tecnológico de Antioquía y el Grupo Observatos que me siento muy honrada de poder leer y contribuir con el presente prólogo.

Qué importante es que el primer capítulo de esta publicación se avoque a profundizar sobre la relevancia que tienen las corrientes comprensivas en la investigación y en la ciencia social. En efecto, muchas veces a quienes



nos dedicamos a realizar investigación social en diferentes problemáticas sociales con personas que tienen voz, capacidad de acción e historicidad en su dignidad, como lo son los destinatarios de la presente publicación, que son las niñeces y las familias, nos queda la sensación de que la investigación llega muy tarde o no alcanza a profundizar en la complejidad de la problemática, y aparentemente nos da una serie de datos que a veces no nos alcanzan para “comprender” el problema. En ese sentido, considero que el recorrido teórico-metodológico-conceptual que hace Daniel Quiroz Ospina es por demás enriquecedor. En efecto, y como el mismo autor lo señala en su conclusión, la investigación y la profundización en la comprensión de la acción humana había sido sometida a una “naturalización” de alguna manera mecánica que no reconocía tanto lo común pero a la vez lo profundo que tiene el carácter interpretativo, dialógico y comprensivo de los fenómenos sociales. Sin duda, este primer capítulo, más allá de ser un marco de introducción y bienvenida al lector, es una recepción más que pertinente y útil para las nuevas generaciones interesadas en estudiar a las familias y la niñez.

Posteriormente, el capítulo 2, “La participación como un derecho y una práctica en la familia: experiencias contadas por niños, niñas de 5 años en la Familia y la Escuela”, es una aportación escrita sobre las enormes posibilidades que nos brinda la aplicación de la investigación comprensiva sobre la acción participativa de niñas y niños en su primera infancia como sujetos dignos del reconocimiento a su participación en ámbitos de socialización fundantes como lo son las familias y la escuela. Las autoras ponen en juego una serie de categorías conceptuales que resultan muy importantes para las preguntas que plantean ante el reto de afrontar la realidad empírica, pero más allá de los planteamientos, lo que más se rescata de este texto es la capacidad de las autoras de adentrar al/la lector/a a las experiencias de participación infantil con la finalidad no sólo de comprender relatos sueltos, sino los procesos significativos de la construcción y constitución de identidad y posicionamiento político de la infancia a través de procesos desde los hogares y las escuelas.

En ese mismo sentido, el capítulo 3, “Prácticas de acompañamiento afectivas y pedagógicas de las familias y los maestros con los niños y las niñas en etapa escolar”, propuesto por las autoras Mónica Marcela Muñoz, Sandra Parra Mosquera y Diana González Bedoya, nos muestra que, en el marco de la comprensión de las prácticas humanas derivadas de la experiencia en la triada escuela, familia y niñez, es factible la profundización y categorización en la labor de la investigación cualitativa. En efecto, poner en el centro como inquietud de investigación el acompañamiento es indispensable, y por



---

demás relevante, para saber cómo fortalecer, en la atención o en la acción, la articulación de las familias, los cuidadores y docentes en una etapa que más que formativa es altamente significativa en las concepciones y cosmovisiones del mundo de las niñas y de los niños, como quién se quiere ser y cómo quieren presentarse al mundo.

Justo sobre el tema de cuidados, en el capítulo 4, llamado "El vínculo entre las Madres Comunitarias y las niñas y los niños de un Centro Infantil y sus implicaciones en la formación moral", Diana Jaramillo Espinal, Lyda Suárez Pulgarín y Diana González Bedoya nos exponen la importancia que tienen dichas prácticas en la formación, la significancia y el arropo de la primera infancia, así como el carácter de la innovación social que hoy día se da en nuestros barrios, comunidades y territorios expresado en figuras alternativas de cuidado como las Madres Comunitarias. Además de brindarnos elementos de la intersubjetividad humana y la importancia de las afectividades y las emociones en el entretejido de la socialización, es en uno de los hallazgos que se destaca la contribución del presente capítulo en términos metodológicos: reconocer la diferencia de las colocaciones y localizaciones en las diferentes temporalidades al interior de las familias, así como el protagonismo adquirido por esta figura alternativa de cuidado, las madres comunitarias, y el rol de los centros infantiles como espacialidades de cuidado alternativo en el contexto colombiano.

Finalmente, en el capítulo 5 se nos ofrece una frescura de escrito, producto de una investigación que además de participativa es creativa, "La participación en los ritos carnavalescos de los niños y las niñas: una experiencia de subjetividad política", donde Eliana Cristina y Yudy Viviana Medida Ramírez y Gloria Abimeleth Ardilla Guerrero nos proponen una experiencia sistematizada, y bajo perspectivas históricas, antropológicas y artísticas se dan a la tarea de comunicar cómo este tipo de ritos festivos, además de contener una fuerte descripción sobre las rutas en la producción de la subjetividad humana, son constitutivos de colectividades y hacen posible pensar realidades distintas en las subjetividades grupales, por eso, en la interrelación de la participación e involucramiento de las niñas en el territorio, la esencia del Carnaval, así como de todas las actividades artísticas y pedagógicas que involucra, puede constituir otro tipo de identidad y de acción comunitaria en los niños y las niñas.

Queda pues, mi amplia recomendación a leer este tomo y contar con él como una herramienta teórico-metodológica en la investigación cualitativa con niñas y familias. Pero además, juzgo pertinente comunicar una singularidad que encuentro en este libro, una característica por demás agradable, y es



que en cada capítulo, desde la introducción hasta las conclusiones, el/la lector/a se va a topar con una narrativa en clave de búsqueda, de destinos y caminos posibles, de hojas de ruta u orientaciones de brújula, lo que resulta por demás refrescante tanto en el aspecto pedagógico como en el terreno del entendimiento de la investigación aplicada. Por todo ello, reitero mi invitación a su lectura, agradeciendo como siempre la distinción de ser parte de este esfuerzo a través de su prologación.

**Andrea Kenya Sánchez Zepeda<sup>1</sup>**

Ciudad de México, octubre de 2020

---

<sup>1</sup> Licenciada y maestra en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) UNAM y doctora en Trabajo Social de la Universidad de La Plata (UNLP), Argentina. Profesora asociada C interina de tiempo completo de la ENTS UNAM. Actualmente, encargada de la línea de investigación en Estudios e Intervención Social con Familias, así como coordinadora del Centro de Investigación y Estudios Socio Deportivos de la UNAM.





# Capítulo 1

## El problema de la comprensión en la investigación social. Un esbozo histórico y conceptual.

Daniel Quiroz Ospina<sup>1</sup>  
Universidad Católica Luis Amigó

---

<sup>1</sup> Licenciado y magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Docente de tiempo completo del Departamento de Filosofía, Teología e Identidad Amigoniana de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo personal: [danielfilos.92@gmail.com](mailto:danielfilos.92@gmail.com)  
Correo institucional: [daniel.quirozos@amigo.edu.co](mailto:daniel.quirozos@amigo.edu.co)





## **Introducción: los términos del problema**

---

La actualidad de la investigación social está sumamente familiarizada con el concepto y el problema de la *comprensión*. Se habla en ocasiones de investigación comprensiva e incluso puede llegar a entenderse la investigación cualitativa y sus diferentes metodologías como algo indistinto de la cuestión de la comprensión; es decir, la distinción que suele hacerse entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa es tomada como paralela a la dicotomía de vieja data entre explicación y comprensión. Sin embargo, esa familiaridad no se condice a veces con claridad y distinción acerca de lo que es esta noción y cuáles son las aristas de su problema. En efecto, la investigación social comprensiva no puede esquivar la reflexión filosófica y epistemológica acerca de lo que es comprender, pues en ella hay condensados miles de años de pensamiento sobre la diferencia entre lo que es propio de la naturaleza y lo que es propio del ser humano. Ya Aristóteles apuntaba en su *Ética* a Nicómaco que no se le debe pedir al matemático que convenza ni al retórico demostraciones, afirmando con ello que el objeto determina de alguna manera las formas y los métodos para su investigación.

Esta diferencia puede ser rastreada a lo largo de la historia del pensamiento desde antes de la irrupción del método científico en la época de la Revolución científica (siglo XVI), por ejemplo, cuando Thomas Hobbes diferencia entre la filosofía natural y la filosofía civil.



Sin embargo, el punto de inflexión que marca el eje central de la reflexión sobre la comprensión es el éxito inusitado de las ciencias naturales y su ideal de método. Los descubrimientos de Copérnico, Galileo, Newton, entre otros, marcaron la pauta del conocimiento confiable y certero: aquel que es verificable, medible, metódico, consistente y comunicable, pero especialmente objetivo, es decir, independiente de los pareceres y los caracteres particulares de las personas; en suma, el objeto es uno solo, es el mismo y tiene la misma naturaleza sin importar quién lo observe.

A partir de este punto, el problema comienza a desarrollarse en los siguientes términos: una vez obtenidos los pasos y los requisitos para obtener un conocimiento certero, evidente y confiable, lo que sigue es desarrollar dichos pasos en cada una de las cosas que pueden ser conocidas, tanto de la naturaleza como del ser humano. Ahora bien, mientras los estudios sobre la naturaleza muestran un desarrollo más o menos progresivo y constante —si hay errores, se demuestran, se corrigen y se avanza— que provee un acuerdo generalizado de saberes en la comunidad de estudiosos, los estudios sobre el ser humano, la moral, la política, la sociedad, las emociones, los deseos y el sentido apenas conocen un mínimo avance y apenas cuentan con algún consenso; también es de vieja data esta intuición de algunos pensadores: no hay nada que se haya pensado sobre el ser humano de lo que otro no haya intentado demostrar su contrario, como la bondad por naturaleza del ser humano según Rousseau y el *homo homini lupus* de Hobbes. En este orden de ideas, la Modernidad —del siglo XVI al XIX— asiste al siguiente problema: mientras el estudio sobre la naturaleza avanza y llega a acuerdos generales, el estudio sobre el ser humano está “estancado” y lleno de opiniones variopintas sobre las que no parece haber consenso alguno.

Planteado el problema, aparece la solución que parece más “obvia”: si las ciencias naturales han avanzado gracias a su método, entonces el camino que le queda al estudio sobre el ser humano es adoptar este método, pues ha mostrado ser garantía de éxito en la obtención de conocimiento certero, evidente y confiable. Los intentos de realización de este proyecto fueron el *leitmotiv* del siglo XIX. La lógica de las ciencias morales de John Stuart Mill o las empresas sociológicas de Auguste Comte y Émile Durkheim son un gran ejemplo de cómo este prejuicio estaba instalado de forma paradigmática en los debates intelectuales de la época; incluso la obra de Marx hacía hincapié constante en el proyecto de un socialismo científico frente a un socialismo utópico, es decir, especulativo, abstracto y falto de método.



Ahora bien, la gran característica intelectual del siglo XX es la puesta en cuestión de este proyecto. ¿Es realmente posible, a través de un método científico, establecer leyes universales de la moral, de las revoluciones políticas, de la guerra, de las costumbres? ¿No es posible que en lo propiamente humano no haya nada permanente y, si lo hay, sea algo tan remoto y minúsculo que se vuelva intrascendente frente a las innumerables variaciones? Los términos del texto *Historia como sistema* de José Ortega y Gasset sintetizan de la mejor manera el diagnóstico intelectual del siglo XX: en lo único que creía la razón

era en la razón física, y esta, al hacerse urgente su verdad sobre los problemas más humanos, no ha sabido qué decir. Y estos pueblos de Occidente han experimentado de súbito la impresión de que perdían pie, que carecían de punto de apoyo, y han sentido terror, pánico, y les parece que se hunden, que naufragan en el vacío (Ortega y Gasset, 1965, p. 23).

El siglo XX es la época en que se sintió la necesidad de poner a la razón (supeditada sólo al método científico) a sentar cabeza, pues los acontecimientos de este tiempo harán concluir, por ejemplo, a Max Horkheimer, que el sueño de la razón ha producido los peores monstruos. En este punto la filosofía y las ciencias sociales comienzan un viraje hacia el problema de la comprensión, el cual tomará diversas aristas y términos que esperamos condensar en este capítulo.

La comprensión en la investigación social, como ya se dijo, ha tomado diferentes aristas, desde la sociología comprensiva de Max Weber, pasando por el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, etc. De estas corrientes han surgido intentos metódicos importantes para tratar los problemas sociales desde la premisa de la necesidad de comprender las particularidades de las comunidades y no de verlas como casos particulares de leyes universales, como la etnografía, el análisis del discurso, la investigación narrativa, la investigación-acción, etc. Este capítulo pretende mostrar someramente los razonamientos fundamentales que han conducido a tratar las ciencias sociales desde el ámbito comprensivo, para entender con ello los cimientos que dan pie a estas metodologías concretas de investigación social que se encontrarán aplicadas en los demás trabajos de este libro.



## Conceptos y corrientes comprensivas en la investigación social

Hablar de “comprensión” en el contexto de la investigación social es una necesidad para entender la naturaleza de dicha investigación, pues las ciencias sociales han seguido ya un camino sumamente desmarcado de la idea de cientificidad heredada del método científico-natural. Si bien no hay un rechazo absoluto del ideal de un saber lo más objetivo posible —la recolección de datos, su sistematización, sus mediciones estadísticas y el uso parcial de métodos cuantitativos son una muestra de ello—, es claro que hay una arraigada conciencia de que los asuntos humanos requieren otra mirada: aquella que mira las particularidades de la realidad humana como tales.

Nada nuevo se dice al afirmar que cada cultura es diferente, pero ver que los fenómenos humanos son realidades siempre por hacerse, inacabadas, es algo que, si bien ha estado ahí con nosotros, resulta menester explicar. Los fenómenos de la cultura son realidades siempre por hacerse, nunca se va a poder saber en su totalidad, por ejemplo, cuáles son todos los rasgos, causas, matices que puede adquirir un fenómeno como la democracia, ya que ésta no es un objeto asible por los sentidos, sino comprensible a través del lenguaje; “nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos depende absolutamente del lenguaje o de una serie de lenguajes para ser más exactos” (Escalante, 1999, p. 104). El lenguaje es tomado acá como un conjunto inacabado de signos con los cuales la realidad humana adquiere “significado”. El significado no es algo acabado ni algo que ha sido igual siempre, sino que tiene una historia y un proceso por los cuales llega a tomar la forma que conocemos y ponemos en práctica. Nuestra democracia no es de ninguna manera la democracia que practicaron los griegos; mas la forma actual que tiene nuestra democracia es producto de un sinfín de transformaciones para el que la democracia griega fue fundamental. En ese sentido, interpretar un fenómeno como la democracia significa ver en ella una realidad particularísima, un producto histórico y algo que sigue haciéndose todos los días.



## La sociología comprensiva de Max Weber

Los fenómenos humanos son históricos, es decir, adquieren formas particulares, pero, sobre todo, impredecibles. La escasa predictibilidad de los fenómenos humanos, a diferencia de los hechos de la naturaleza, es una cuestión que siempre ha estado presente en la historia. Una acción, una decisión, una palabra, pueden tener consecuencias inesperadas —cuándo iban a pensar los profesores de la Academia de Artes de Viena, al rechazar la admisión de Adolf Hitler, que éste haría una carrera política que más tarde daría pie a una guerra mundial—; y es que, ciertamente, las acciones se entremezclan y se aúnan con otra clase de fenómenos para dar pie a hechos históricos que de otra forma nunca habrían sucedido. Este fue el orden de ideas en el que pensó Max Weber, uno de los pensadores más importantes sobre el tema de la comprensión. No es gratuito que su sociología sea conocida como “sociología comprensiva”, pues su definición de la misión de las ciencias sociales parte de la base de lo individual: “Las ciencias histórico-sociales tienen la finalidad de describir y explicar configuraciones históricas individuales, así como regularidades del actuar social” (Reale y Antiseri, 1988, p. 420). Esas configuraciones históricas individuales son ciertamente consecuencias de acciones, pero tales consecuencias no constituyen para Weber el asunto central, puesto que son impredecibles y muy difíciles de generalizar. Para el nacido en Erfurt el 21 de abril de 1864, lo que se debe comprender en las configuraciones sociales son los motivos de las acciones; además, no se trata de cualquier tipo de acción, sino de lo que él llama “acción social”. Así lo explica en un artículo de su obra póstuma *Economía y sociedad*:

Debe entenderse por sociología (en el sentido aceptado de esta palabra, empleada con tan diversos significados): una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo (Weber, 1964, p. 5).



En el párrafo citado está el contenido fundamental de la concepción weberiana. La sociología es una ciencia que interpreta la acción, más exactamente la acción social. La acción se entiende como la conducta de la que se puede dar un motivo; no es lo mismo, por ejemplo, tener un dolor de cabeza que firmar un contrato; lo primero es algo que sucede sin una decisión de por medio, lo segundo sí se da por una razón o motivo. Por otro lado, lo que le interesa a Weber como objeto de la sociología es la “acción social”: la conducta cuyo motivo refiere a otros; no se entienda esto como que los otros me dan la razón para actuar, sino que mi propio motivo, mi decisión, tiene su fundamento en otras personas. Quien visita la tumba de un ser querido o quien vota por un candidato basan su acción en lo que han hecho, hacen o son esas otras personas.

La acción social, en tanto ella configura los fenómenos histórico-sociales, es comprendida entonces mediante la interpretación de los motivos que han llevado a ella, es decir, captar el sentido o el porqué. Ahora bien, ciertamente no es posible en todos los casos —en realidad en la mayoría— tener a disposición al individuo actuante para que dé cuenta de los motivos de su acción; además, Weber insiste en que la sociología como ciencia busca “explicar causalmente” y encontrar regularidades en la acción social. ¿Cómo es posible dar cuenta de “regularidades” en los motivos de la acción social? La respuesta de Weber es que el investigador toma un fenómeno social y construye “tipos ideales” a partir de las regularidades que pueda encontrar en los motivos de las acciones sociales. Los “tipos ideales” son construcciones que el investigador hace para dar cuenta de un fenómeno social; a partir de lo que encuentra en la realidad, el investigador toma algunas características que considera más relevantes y elabora un esquema abstracto que sólo coincide con los casos reales en parte, pues cada caso real contiene particularidades únicas. Por ejemplo, si tomamos las características de los hechos que nombramos como corrupción podemos construir un “tipo ideal” de este fenómeno; como es una imagen abstracta, un esquema general, sólo coincidirá en parte con algún fenómeno particular de corrupción. Así pues, las regularidades de la acción social no son fenómenos descubiertos, sino esquemas contruidos por el investigador para comprender; si no es posible escuchar al individuo sus motivos, el investigador los construye a modo de esquema a partir de las regularidades que encuentra.<sup>2</sup>

-----  
2 Reale y Antiseri (1988) traen a colación de manera atinada la definición weberiana de los “tipos ideales”: “El tipo ideal se obtiene mediante la acentuación unilateral de uno o de varios puntos de vista, y mediante la conexión de una pluralidad de fenómenos particulares dispersos y separados, que existen en mayor o menor medida en uno u otro sitio, y a veces incluso están ausentes, y que corresponden a aquellos puntos de vista puestos de manifiesto de modo unilateral dentro de un cuadro conceptual unitario en sí mismo. En su pureza conceptual, este cuadro jamás puede ser hallado empíricamente en la realidad; es una utopía, y a la labor del historiador se le presenta la tarea de constatar en cada caso individual la distancia mayor o menor que existe entre la realidad y dicho cuadro ideal, estableciendo por ejemplo en qué medida el carácter económico de las relaciones que se dan dentro de determinada ciudad puede calificarse conceptualmente como algo característico de la economía ciudadana.” (pp. 422-423).





Otra cuestión epistemológica fundamental en la obra de Max Weber es que la elección que el investigador hace de los aspectos de un fenómeno no es algo neutral ni tampoco lo agota. La selección, dice Weber, está basada en valores, no en juicios morales, sino en criterios mediante los cuales el investigador elige los problemas y los aspectos que él considera fundamentales. "La realidad es ilimitada, infinita, y el sociólogo o el historiador sólo consideran interesantes algunos enfoques o perspectivas de los fenómenos" (Reale y Antiseri, 1988, p. 421). La multiplicidad de enfoques resulta entonces una clave para entender que la realidad social nunca se agota y es algo siempre por hacerse. En términos weberianos, los posibles tipos ideales para interpretar un fenómeno social son potencialmente ilimitados, pues los valores se dan en contextos siempre múltiples y cambiantes.

## Sociología fenomenológica y etnometodología

Los valores no son sólo del investigador, sino que también son la base de los motivos de las acciones por parte de todas las personas. Dichos motivos adquieren una regularidad por la cual los seres humanos se insertan en lo que se conoce como "sentido común". Éste es el objeto de la sociología fenomenológica ideada por el filósofo austriaco Alfred Schütz. El sentido común es el ámbito en el cual la vida humana se desenvuelve todos los días: dichos, acciones, costumbres, que mantienen la vida en una regularidad por lo general incuestionada. Este concepto proviene de la fenomenología de Edmund Husserl, para quien el ser humano vive en la "actitud natural", es decir, en la permanente relación con un mundo cuya existencia es incuestionada. Sólo para tener la referencia, la fenomenología husserliana afirma la necesidad de descubrir la esencia de la conciencia pura; para cumplir esta tarea, es necesario desconectarse por un momento o "poner entre paréntesis" el mundo que se da por sentado.<sup>3</sup> Ese mundo que se da por sentado, esa actitud natural, es justamente el asunto que interesa a Schütz. En el sentido común, las personas han adoptado una serie de significados de las situaciones que se considera lo "típico" o lo "normal". Gracias a esos significados, las personas pueden desenvolverse en los ámbitos básicos de su entorno sin mayores dificultades. En su ensayo "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana", Schütz explica que las

3 Esto es lo que se conoce en léxico husserliano como "epojé" o "reducción". Esta es "el medio por el cual se pone entre paréntesis la creencia en la realidad de lo que aparece para limitar la cuestión a las formas en que puede darse una vivencia: percepción, imaginación, recuerdo [La pregunta no sería "¿cómo es lo que percibo?", sino "¿cómo se da en mi conciencia la percepción de algo?"]. Esto se hace con el objetivo de descubrir las esencias de los fenómenos y, eventualmente, captar la esencia de la conciencia pura como polo de toda vivencia posible." (Quiroz, 2019, p. 69).



interpretaciones que se hacen del mundo en la vida cotidiana se basan “en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros, esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de “conocimiento a mano” (2003, p. 39).

Ese conocimiento constituye una realidad incuestionada en nuestro entorno, realidad que se basa en lo que Schütz llama “tipificaciones”. Esto quiere decir que los seres humanos usan esquemas sobre caracteres genéricos de las situaciones y las personas con base en experiencias anteriores; por ejemplo, gracias a las experiencias previas de nuestro entorno ya se encuentra tipificado, y por ende prácticamente incuestionado, que los hombres por lo general se saludan entre sí dándose la mano y las mujeres se saludan con un beso en la mejilla. En ello hay una comprensión arraigada de las relaciones intersubjetivas o, en términos weberianos, un motivo tradicional de una acción social. Ritzer (1993) pone sobre la mesa esta explicación de Schütz, según la cual nos servimos de recetas en la mayor parte de nuestra vida diaria: “La mayoría de nuestras actividades diarias, desde levantarnos hasta ir a dormir, son de este tipo. Se realizan de acuerdo con recetas que se reducen a hábitos culturales de trivialidades que no se cuestionan” (p. 269). Esas recetas, evidentemente, tienen un componente contextual y biográfico por el que la persona interpreta la realidad de maneras particulares dadas por sí mismo, las personas con las que trata y todo el entramado de significados que lo rodean en su tiempo y espacio.

Sobre la base teórica de Alfred Schütz se construye un método sociológico conocido como “etnometodología”. Este enfoque, elaborado por Harold Garfinkel, busca estudiar de forma empírica la lógica de la vida cotidiana, o, en otras palabras,

La etnometodología es el estudio del “cuerpo de conocimiento de sentido común y de la gama de procedimientos y consideraciones [métodos] por medio de los cuales los miembros corrientes de la sociedad dan sentido a las circunstancias en las que se encuentran, hallan el camino a seguir en esas circunstancias y actúan en consecuencia” (Heritage, como se citó en Ritzer, 1993, p. 288).



La etnometodología busca dar cuenta de unos métodos mediante los cuales las personas mantienen inalterado un determinado orden social. Estos "métodos", si bien son fundamentales y en ellos estamos implicados todos para crear la realidad social mediante las acciones y los pensamientos, permanecen ocultos a nosotros mismos. Esto no debe conducir a la afirmación de una conformidad ciega a reglas fijas de una sociedad, sino a algo de lo que se hablará más tarde: la comprensión implícita de sentidos en la vida (y por qué no, también de la vida). Esta comprensión implícita que se manifiesta en los "métodos" genera un aspecto de la vida cotidiana que es para Garfinkel fundamental: la explicación. Gracias a que vivimos insertos en unos "métodos", nos es posible dar cuenta de las acciones para explicitar su sentido. Así pues, a la etnometodología le interesan las prácticas explicativas (Ritzer, 1993, p. 289), es decir, las maneras mediante las cuales las personas comprenden sus acciones; con estas prácticas las personas ejercen mutuamente esa explicitación del sentido de las acciones, el cual se mantiene dentro de la medianía de la normalidad, lo que hace posible que, entre todos, mantengamos el orden natural de la vida cotidiana.<sup>4</sup>

## El interaccionismo simbólico

Otra corriente que reflexiona sobre bases comprensivas es el interaccionismo simbólico. Se basa en las ideas filosóficas y sociológicas de John Dewey, William James y George Herbert Mead. Parte de tres premisas fundamentales: 1) "el ser humano orienta sus actos hacia las cosas<sup>5</sup> en función de lo que estas significan para él"; 2) "el significado de las cosas deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo"; y 3) "los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso" (Blumer, 1982, p. 2).

El interaccionismo simbólico traslada a la investigación social una premisa fundamental del problema de la comprensión que se encuentra en filósofos de la talla de Martin Heidegger, de quien hablaremos más tarde: el significado no es un agregado que el ser humano pone sobre las cosas neutrales, sino que

-----  
4 Para una explicación mucho más detallada de lo que es la fenomenología y, por consiguiente, la sociología fenomenológica, véase el trabajo de Gladys Giraldo (2020) que aparece en el primer tomo de esta colección.

5 El concepto de "objeto" o "cosa" en el interaccionismo simbólico no refiere a entidades físicas, sino a "todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalarse o a lo cual puede hacerse referencia: una nube, un libro, un cuerpo legislativo, un banquero, una doctrina religiosa, un fantasma, etc." (Blumer, 1982, p. 8). A partir de esta definición, Blumer afirma que el objeto mismo es producto de la interacción simbólica, es decir, de una interpretación, de todo un entramado de comprensiones previas, lo cual se condice perfectamente con las principales corrientes filosóficas de la comprensión.



aparece inmediatamente en las vivencias de las cosas. Para Blumer, quien sintetiza el acervo teórico del interaccionismo simbólico, el comportamiento humano no se explica suficientemente apelando a "factores" neutrales, sean estos objetivos, psicológicos o sociológicos, sino que está moldeado de manera fundamental por los significados que las cosas tienen para las personas. Por ejemplo, la participación en una manifestación no se explica solamente por factores psicológicos (emoción de ira o indignación); en esa acción juega un papel fundamental una determinada concepción de lo que es y debería ser la política, el Estado y sus instituciones en tanto símbolos, así como los significados de estos objetos. Por otro lado, en consonancia con la segunda premisa, el significado no es algo que se encuentre en las cosas (postura realista) ni es resultado de la estructura psicológica de las personas (postura psicologista), sino que es producto de una interacción entre las formas como las personas piensan, hablan y actúan sobre las cosas.

El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a la persona (Blumer, 1982, p. 4).

Finalmente, la tercera premisa del interaccionismo simbólico indica que el significado de las cosas no es algo estático que se aplica en cada momento, sino que cada situación reúne distintos objetos y actos, lo cual hace del significado un proceso interpretativo. Para Blumer, este proceso tiene dos etapas:

- 1) El agente se indica a sí mismo cuáles son las cosas hacia las que se encaminan sus actos; es decir debe señalarse a sí mismo las cosas que poseen significado.
- 2) En segundo lugar y como resultado de este proceso, la interpretación se convierte en una manipulación de significados. El agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y la dirección de su acto (Blumer, 1982, p. 4).



Los significados no son un objeto estático, sino algo moldeable a cada situación; una flor puede ser vista por un biólogo como un objeto de estudio científico en una situación que así lo pide, pues las personas que lo rodean son colegas científicos, tiene instrumentos para realizar ese estudio, etc., es decir, todo el entorno de la situación hace que la persona moldee el significado del árbol; pero más tarde esa misma persona, estando sola y sin más instrumentos que un cuaderno y un lápiz, puede ver la flor como un objeto de contemplación y pasar de ser biólogo a ser poeta. "El significado determina el modo en que una persona ve el objeto, la manera en que está dispuesta a actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él" (Blumer, 1982, p. 8).

Finalmente, el nombre mismo de "interaccionismo simbólico" es una muestra de lo que esta corriente norteamericana de sociología, basada en la filosofía del pragmatismo, quiere decirnos sobre la acción humana y la acción social, a saber, que es el producto de un proceso permanente de intercambios interpretativos entre los seres humanos que moldean la acción. Los seres humanos interaccionan y además lo hacen no con objetos estáticos, sino interpretados de formas particulares en cada momento; los objetos son "símbolos" cuya comprensión moldea los actos, y con ello los fenómenos de la sociedad.

## **La base fundamental: la hermenéutica y su cuestión filosófica**

Las corrientes descritas anteriormente han adquirido sus formas gracias a la apropiación particular de un problema y un marco conceptual que hunden sus raíces en una tradición casi milenaria de pensamiento: la hermenéutica. En efecto, desde que Aristóteles se preguntó en su conocido tratado *Sobre la interpretación* por la relación, en tanto transmisión de significados, entre el discurso y el pensamiento, el problema hermenéutico comenzó a adquirir la forma que tiene en un proceso de cientos de años. Para entender mejor el origen y fundamento del problema hermenéutico, Jean Grondin (2008) nos ofrece la siguiente explicación:



El término *interpretación* viene del verbo griego *hermeneuin*, que posee dos significados importantes: designa a la vez el proceso de elocución (enunciar, decir, afirmar algo) y el de interpretación (o de traducción). En ambos casos, se trata de una transmisión de significado, que puede producirse en dos direcciones: puede (1) transcurrir del pensamiento al discurso, o bien (2) ascender del discurso al pensamiento. Hoy día sólo hablamos de interpretación para caracterizar el segundo proceso, que asciende del discurso al pensamiento que lo sostiene, pero los griegos ya pensaban la elocución como un proceso “hermenéutico” de mediación de significados, que designa entonces la expresión o la traducción del pensamiento en palabras (p. 22).

La hermenéutica parte de una base fundamental: la pregunta por el pensamiento que hay detrás de un discurso. A partir de esta cuestión, comienza a desarrollarse desde su etapa conocida como clásica, aquella que ve en la hermenéutica un arte con una finalidad estrictamente normativa: establecer reglas para interpretar correctamente los textos en sus pasajes ambiguos. Esta concepción tiene sus orígenes en los grandes retóricos romanos desde el siglo I d.C., como Quintiliano y Cicerón, pero es con san Agustín que se consolida la hermenéutica en el contexto bíblico. ¿Qué nos quiere decir Dios con su palabra llena de metáforas y parábolas y en apariencia tan críptica? Esa es la cuestión fundamental. Ahora bien, la hermenéutica como método para la interpretación de pasajes ambiguos no se circunscribió solamente al ámbito bíblico. En su etapa clásica, la hermenéutica también fue *juris* —interpretación de las leyes— y *profana* —interpretación de textos literarios—, pero el sentido es el mismo: aplicar una serie de reglas (que variaron a lo largo del tiempo) para dar con la interpretación verdadera, con la verdad, de un pasaje ambiguo o críptico.

La pregunta por el pensamiento detrás del discurso continúa su curso con la obra de Friedrich Schleiermacher. El conocido representante de la hermenéutica “romántica” es en parte un continuador de la tradición clásica de la hermenéutica, pero de igual manera pone los primeros cimientos de su ampliación objetual y conceptual. Podemos partir de esta famosa sentencia: “Todo lo que es preciso presuponer en hermenéutica es el lenguaje” (como se



citó en Grondin, 2008, p. 29). Este pensamiento es la base de su ampliación de la hermenéutica a un “arte general de la interpretación”<sup>6</sup> que ve en toda manifestación de lenguaje un objeto susceptible de ser interpretado. En efecto, la ambigüedad y el malentendido no sólo se encuentran ahí donde se sabe de manera evidente que hay un pasaje inentendible a primera vista; de hecho, la incompreensión es más la regla que la excepción en todo aquello que involucra el lenguaje, el discurrir pensamientos a través de palabras. Por ende, el arte y los métodos de la interpretación no deben limitarse a determinados textos y determinados pasajes, sino a todo ámbito que involucre el lenguaje.<sup>7</sup> Ahora bien, ese arte general de la interpretación se divide para Schleiermacher en dos partes: 1) la interpretación gramatical, el discurso tomado desde su lengua y su sintaxis, y 2) la interpretación psicológica. Esta última constituye el gran aporte a la discusión sobre el problema de la comprensión. Para encontrar el sentido verdadero de un discurso, se lo debe reconstruir en sus elementos a fin de dar con el pensamiento del autor, el proceso de su composición del texto y, en última instancia, llegar a comprender el texto mejor que el autor mismo; además, el estudio de la vida y el contexto del autor resultan fundamentales para saber qué situaciones pudo estar viviendo en su momento y que dieran pie a un pensamiento en cuya base se asienta el texto y su sentido verdadero. En este orden de ideas, Schleiermacher es el punto de partida de un proceso de ampliación del problema hermenéutico que paulatinamente dará pie a entender la comprensión como un fenómeno universal; pasó de circunscribir la hermenéutica al ámbito de ciertos pasajes de ciertos textos, a toda manifestación del lenguaje que puede ser entendida.

No obstante, quien sin dudas impulsó los primeros términos del problema de la comprensión tal como lo conocemos fue Wilhelm Dilthey. Su obra se enmarca en el contexto de un problema epistemológico clave para las llamadas en ese entonces “ciencias del espíritu”.<sup>8</sup> Como ya se mencionó en la Introducción, las ciencias humanas se encuentran en esta época en un punto de estancamiento y necesidad de avance, de ahí surge la discusión sobre su método científico, si debe ser propio o adaptado al científico-natural. Para Dilthey, es un error supeditar el conocimiento de las ciencias del espíritu al de las ciencias de la naturaleza, por lo cual aboga por la elaboración de un

6 “La esperanza de Schleiermacher es desarrollar una ‘hermenéutica universal’, que en su opinión todavía no existía: ‘La hermenéutica como arte del comprender no existe todavía en una forma general; sólo hay muchas hermenéuticas especiales’” (Grondin, 2008, p. 30).

7 “El trabajo de la hermenéutica no debe intervenir únicamente cuando la inteligencia se ve insegura, sino ya en los primeros comienzos de toda empresa que pretenda comprender un discurso” (Grondin, 2008, p. 32).

8 En alemán *Geisteswissenschaften*, cuya palabra *Geist* (espíritu) es un concepto de una densidad filosófica propia de la época del idealismo alemán. *Geist* es, a muy grandes rasgos, lo propiamente humano que hace posible una manifestación cultural particular; de ahí derivan otros conceptos como *Volkgeist* (espíritu del pueblo) o *Zeitgeist* (espíritu de la época). Para un análisis más detallado de este concepto y del de “ciencias del espíritu”, recomiendo enormemente el primer capítulo de *Verdad y método* de Hans-Georg Gadamer.



método propio para estudiar los asuntos humanos; ese método propio tiene su fundamento en la hermenéutica. Según el pensador alemán, mientras las ciencias de la naturaleza explican (*erklären*) hechos permanentes con base en la elaboración de leyes universales, las ciencias del espíritu "comprenden" (*verstehen*) las manifestaciones particulares del ser humano y su cultura. Si Schleiermacher afirma que todo lo que es susceptible de comprensión presupone el lenguaje, Dilthey amplía el espectro de lo comprensible hacia toda manifestación exterior de una individualidad histórica: una obra de arte, una ruina, una pieza musical, etc., también dan cuenta del pensamiento y las vivencias de una persona, de una sociedad o de una época. Así lo explica nuevamente Jean Grondin (2008):

El objetivo de la interpretación es *comprender* la individualidad a partir de sus signos externos: "Al proceso por el cual, partiendo de signos que se nos dan por fuera sensiblemente, conocemos una interioridad, lo denominamos *comprensión*." Este interior que se intenta conocer corresponde al sentimiento vivido (*Erlebnis*) del autor, sentimiento que no es accesible directamente, sino sólo por signos externos. El proceso de la comprensión consiste en "re-crear" en uno mismo el sentimiento vivido por el autor, partiendo de sus expresiones (p. 41).

A partir de los signos externos, no sólo lingüísticos, podemos llegar a comprender un individuo, una sociedad o toda una época. La labor de las ciencias humanas consiste entonces en emprender esta misión de traer a nosotros y presentar las manifestaciones culturales particulares. Al final de la obra de Dilthey, vemos que la hermenéutica ha experimentado una paulatina ampliación del espectro de su asunto, pero aún conserva un supuesto: la posibilidad de dar con la interpretación verdadera, única y objetiva de un texto, un individuo, una sociedad o una época y de la existencia de un método para lograrlo. Las ciencias humanas estudian las manifestaciones de la cultura, pero estas manifestaciones, decía Dilthey, son en el fondo la articulación de la vida misma (Grondin, 2008, p. 42). Pero si esto es así, la comprensión hace parte de la vida humana como tal. Las consecuencias de este pensamiento darán pie al cuestionamiento de la mera idea del "método" y de la "interpretación verdadera" en los asuntos del ser humano.





A partir de Dilthey, el problema de la comprensión comienza a pensarse de manera mucho más amplia y profunda: ya no sólo se la ve como parte de la misma vida humana, sino que se pone en cuestión la posibilidad misma de un método y de una interpretación verdadera. En este contexto aparece la obra de Hans-Georg Gadamer<sup>9</sup> *Verdad y método*. Este pensador alemán retoma tres cuestiones de la hermenéutica que, a lo largo de la historia, habían sido vistas como problemas por superar: la distancia histórica entre el texto y el lector, el círculo hermenéutico y el prejuicio. La hermenéutica, en un afán por dar con la "interpretación verdadera", siempre vio la distancia histórica como un problema: siempre es más fácil entender a mi prójimo, a mi contemporáneo, que a quien vivió en otra época, por lo cual era necesario encontrar la manera de comprender las épocas lejanas sin la intervención de los juicios de la época propia. No obstante, para Gadamer, estas cuestiones vistas como problemas son en realidad el potencial de nuestra comprensión. Pretender, como Dilthey, que es posible trasladarse a una época histórica para conocerla y así comprender sus manifestaciones tal como eran es simplemente una utopía. Siempre comprendemos a partir de prejuicios que provienen de nuestra propia experiencia, es a partir de ellos como podemos hacernos a una idea de lo que un texto puede decir. "El lector se esfuerza por 'comprender' el texto, pero no puede escapar de su propio mundo, no puede suspender por completo su percepción del mundo, sus valores, sus experiencias" (De Witt, 2002, p. 103).

Para Gadamer, la hermenéutica ha tenido el afán de llegar a la interpretación verdadera, cuando de lo que se trata es de ver cómo las interpretaciones se enriquecen gracias justamente a la distancia histórica. El intérprete no toma el texto (o lo que sea que se comprenda) como un objeto neutral para ser estudiado, sino, como lo dice bellamente, como un otro con el que se conversa; y cuando se entabla ese diálogo, se da una "fusión de horizontes": el lector enriquece su perspectiva y su mundo y el texto adquiere una nueva mirada nunca antes vista o, como dice Gadamer, "incrementa su ser". Esta fusión es el resultado del principio hermenéutico fundamental de Gadamer: la historicidad de la comprensión. El significado de un texto no se limita sólo al autor y su contexto (si fuera posible, sería fácil de agotar y, en cualquier caso, ese agotamiento no sería tan productivo), la situación del intérprete actual es decisiva para entender el mensaje. ¿Hay un método para que se dé "correctamente" esa fusión de horizontes? La respuesta de Gadamer es no; nuestra vida está llena de experiencias en las que aprendemos cosas

9 Pasar de Wilhelm Dilthey a Hans-Georg Gadamer supone un salto temporal y conceptual enorme en el que dejamos de lado a pensadores de la talla de Edmund Husserl y Martin Heidegger. Evidentemente, no se desconoce su vital aporte al problema de la comprensión y en general a la historia de la filosofía, sin embargo, en el contexto propio de la hermenéutica es Gadamer quien retoma en toda su dimensión el planteamiento diltheyano.



verdaderas sin necesidad de un método. Comprender es más una cuestión en la que el intérprete se deja decir algo del texto para enriquecer su perspectiva y el texto revela nuevos mensajes posibles que no pudieron ser vistos ni por otras épocas ni por su autor.

Gadamer es radical en ver este ámbito existencial de la comprensión heredado de su maestro Martin Heidegger. Sin embargo, seguimos hablando del problema de la comprensión en la investigación social: ¿realmente es necesario desechar la cuestión metodológica en este problema? ¿No hay nada que pueda ser leído con cierta "objetividad"? Para Paul Ricoeur, el diálogo con el texto no impide ver en él elementos objetivos, de lo cual surge la necesidad de seguir manteniendo la reflexión metodológica, cuya base se encuentra en la lingüística y la semiótica. Ricoeur, siguiendo en parte la postura de Gadamer según la cual el texto tiene un horizonte propio, afirma que, cuando alguien dice algo, esa frase adquiere una autonomía; el autor escribe un texto, pero una vez empieza a ser leído el texto habla por sí mismo y se ha despegado de la tutela del autor. La intención del autor pierde cada vez más relevancia en la medida en que el texto se presenta ante nuevos públicos cada vez más lejanos. "El texto histórico, una vez muerto su autor, queda librado de su presencia y puede desplegar su plena autonomía hacia un nuevo público: cada uno que sabe leer" (De Witt, 2002, p. 108). En esa presentación ante nuevos públicos, éstos descubren sentidos y mensajes que probablemente nunca estuvieron en la cabeza del autor, algunos pueden ser disparatados e injustos, pero otros revelan mensajes pertinentes, tanto para el texto mismo como para la perspectiva de quien lee.

Las hermenéuticas de Gadamer y Ricoeur tienen en común la consideración acerca de lo que significa intentar captar el "sentido verdadero": una limitación de las potencialidades interpretativas del texto. Cuando éste se libera de su propio contexto, despliega mensajes pertinentes a cada momento histórico e incluso a cada persona, mensajes que, si bien nunca estuvieron en la cabeza del autor o en la época original del texto, son verdaderos y legítimos para un momento histórico; en otras palabras, mensajes que no pasan desapercibidos, sino que son significativos.

Ahora bien, para el filósofo francés, el carácter existencial de la comprensión no anula la posibilidad de una reflexión metodológica, pues ciertamente, por un lado, hay signos del texto que permanecen y, por otro lado, el conocimiento del contexto también enriquece la interpretación al prevenir posibles interpretaciones ilegítimas. Según Ricoeur, la interpretación tiene tres momentos esenciales: la lectura ingenua, la exégesis y el saber



comprendivo. La lectura ingenua es aquella que el lector realiza desde su propia percepción, en ella se pueden encontrar mensajes válidos, mas esta lectura necesita ser pulida y equilibrada desde el conocimiento de los elementos objetivos del texto, ya que los prejuicios del lector pueden ser inadecuados, y ya que el lector puede hacer una lectura excesivamente ligada a su propio contexto y sin respetar lo extraño y lo propio del texto (De Witt, 2002, p. 112). En tal sentido, el texto no deja de ser un sistema lingüístico que puede ser estudiado en sí mismo, y este estudio se da mediante la "exégesis", la cual estudia de manera objetiva ciertos elementos del texto como su lengua, los posibles significados históricos y la historia de su contexto original. Mientras la lectura ingenua adapta el texto al mundo propio del lector, la exégesis reconstruye el mundo propio del texto hasta donde es posible. No obstante, Ricoeur no pretende que la exégesis dé con la "interpretación verdadera"; no es, como explica De Witt (2002), un árbitro del sentido, sino más bien algo que equilibra y traza límites a las interpretaciones desde el contexto del lector.

Por otro lado, la exégesis, más que siempre 'controlar' o 'validar' lecturas populares, puede también enriquecerlas; puede mostrar aspectos del texto no vistos en una lectura ingenua; puede mostrarle al lector actual nuevas posibilidades de aplicar el texto a su momento histórico. En estos momentos la relación entre lectura ingenua y exégesis se convierte, en síntesis, pierde su aspecto dramático y llega a ser enriquecedora (De Witt, 2002, p. 114).

En el saber comprendivo, según Ricoeur, el texto ha sido actualizado legítimamente, se ha adaptado de forma adecuada al mundo del lector para que éste adquiera una nueva percepción y perspectiva del mundo y de la vida. El texto adquiere una nueva referencia y habla adecuadamente de cosas que el autor quizá no vio. Es así como, para el filósofo francés, la interpretación supera la labor estrictamente hermenéutica y exegética y entra en un ámbito práctico y social: "La tercera fase es la fase en que se llevará a cabo la aventura de la recontextualización del texto antiguo. En esta aventura el texto antiguo está invitado a hablar, a interpretar, una realidad sociopolítica no conocida por su autor" (De Witt, 2002, p. 115).

La propuesta hermenéutica ricoeuriana supera una dicotomía que había permanecido desde Wilhelm Dilthey: la de explicación y comprensión. El pensador francés logra reconciliar los dos ámbitos como aspectos fundamentales; es necesario estudiar, hasta donde sea posible, los aspectos objetivos de un texto para así dar mayor fundamento a los posibles mensajes que éste pueda tener para una época particular. Dicha reconciliación se



condensa en la famosa frase “explicar más para comprender mejor” (Ricoeur, 2013, p. 70).

Por otra parte, nos hemos concentrado demasiado en hablar de textos, pero tanto Gadamer como Ricoeur heredan la idea de que todo lo humano es susceptible de comprensión. En este sentido, todo lo dicho hasta aquí puede ser extrapolado a las manifestaciones culturales humanas. No es gratuito que en varios trabajos Paul Ricoeur se proponga elaborar, de forma paralela a la hermenéutica de los textos, una hermenéutica de la acción humana, pues para él ésta puede ser concebida de igual manera como un texto.

En efecto, aunque la acción es hecha con una intención específica por parte del actor, ésta, al igual que el texto, se independiza y adquiere autonomía: puede tener consecuencias inesperadas, adquirir señales que serán interpretadas posteriormente de forma distinta a como lo tenía en mente el sujeto actuante (Ricoeur, 2013, p. 68).

La acción significativa de una persona no sólo tiene efectos importantes en el momento mismo de su ejecución, sino que su influjo sigue recorriendo el curso de la historia posterior. Además, si lo vemos en dirección opuesta, los textos históricos también están basados en acciones humanas, por lo que el proceso comprensivo que Ricoeur describe es en parte la interpretación de acciones humanas narradas en los textos, de manera que la hermenéutica y el problema de la comprensión no se circunscriben exclusivamente a ámbitos filológicos, sino que tienen la potencialidad de servir para dar cuenta de todas las manifestaciones culturales como “cuasitextos”. El investigador social es un lector que tiene la tarea de traer a su horizonte, bajo el influjo de una exégesis objetiva que respete los aspectos propios de aquello que estudia, una época, una sociedad y hasta un individuo que es diferente y con el que se da ese saber comprensivo. Para terminar este apartado y pasar a la conclusión, se trae a colación esta explicación certera de Paul Ricoeur acerca de lo que se ha mencionado.



Diré brevemente que, por un lado, la noción de texto es un buen *paradigma* para la acción humana y, por otro, que la acción es un buen *referente* para toda una categoría de textos. En lo que se refiere al primer punto, la acción humana es en muchos aspectos un cuasitexto. Es exteriorizada de una manera comparable a la fijación característica de la escritura. Al liberarse de su agente, la acción adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento. A la manera de un texto, cuyo significado se separa de las condiciones iniciales de su producción, la acción humana tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos. Finalmente, la acción, igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de *lectores* posibles. Los jueces no son los contemporáneos, sino la historia ulterior (Ricoeur, 2010, p. 162).

## Conclusión

Lo que se ha dicho en este capítulo tenía la intención de mostrar la dinámica de los razonamientos que se han dado a lo largo de la historia frente al problema de la comprensión. Dichos razonamientos han producido maneras de investigar los asuntos sociales y culturales. Hemos visto cómo la acción humana se desmarca de algunos supuestos del método científico natural, en tanto las consecuencias son difícilmente predecibles. A partir de la consideración de los motivos por parte de Max Weber, dimos cuenta de que éstos son producto de un sentido común en el que el mundo se ofrece ya interpretado al ser humano. Con la sociología fenomenológica y el interaccionismo simbólico expusimos la importancia del manejo de los significados hechos en el día a día de los seres humanos. Finalmente, luego de ver algunas corrientes epistemológicas de las ciencias sociales, se hacía necesario entrar de lleno en el problema filosófico de la comprensión. La explicación dada a grandes rasgos sobre la hermenéutica sirvió para poner en perspectiva lo que quiere decir comprender, no sólo como un medio para entender los fenómenos sociales científicamente, sino como un ámbito fundamental de la vida humana. En este sentido, si este capítulo sirve para dar los cimientos conceptuales básicos a los trabajos que seguirán a continuación, el objetivo se habrá cumplido.



## Referencias

- Aristóteles. (2007). *Ética Nicomáquea*. Barcelona: RBA Libros.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.
- De Witt, H. (2002). *En la dispersión el texto es patria. Introducción a la hermenéutica clásica, moderna y posmoderna*. San José de Costa Rica: Universidad Bíblica Latinoamericana.
- Escalante, F. (1999). *Una idea de las ciencias sociales*. México D.F.: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Ortega y Gasset, J. (1965). "Historia como sistema". En *Obras completas*. Tomo VI. Madrid: Revista de Occidente.
- Quiroz, D. (2019). La noción de "creencia" y su manifestación en el "uso" o "vigencia". Hacia una fenomenología del mundo social en José Ortega y Gasset. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, 8(15), 65-86.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico III*. Barcelona: Herder.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2013). La hermenéutica y el método de las ciencias sociales. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 34(109), 57-70.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Barcelona: Amorrortu.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.



## Capítulo 2

# Experiencias de participación contadas por niños y niñas de 5 años en la familia y la escuela<sup>1</sup>

**Yazmi Lorena Franco Durango<sup>2</sup>**  
**Kelly Maritza Herrera Jiménez<sup>3</sup>**  
**María Isabel Rojas Solano<sup>4</sup>**  
**Diana María González Bedoya<sup>5</sup>**

1 Capítulo derivado de la investigación: *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación*. Tesis para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Universidad de Manizales y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Septiembre de 2015. Investigadoras: Yazmi Lorena Franco Durango, Kelly Maritza Herrera Jiménez y María Isabel Rojas Solano. Tutora: Diana María González Bedoya.

2 Yazmi Lorena Franco Durango, magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales y Cinde), licenciada en Pedagogía Infantil (Universidad de Antioquia). Docente de cátedra Universidad de Antioquia. Correo institucional: yazmi.franco@udea.edu.co

3 Kelly Maritza Herrera Jiménez, magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales y Cinde), psicóloga (Universidad de Antioquia). Docente orientadora vinculada en secretaria de educación de Bello. Correo electrónico: kellyherrera@gmail.com

4 María Isabel Rojas Solano, magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales y Cinde), licenciada en Pedagogía Reeducativa, (U. Católica Luis Amigó), licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, (Universidad de Antioquia). Correo electrónico: maisfer@gmail.com

5 Diana María González Bedoya, PhD Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales y Cinde, Magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales y Cinde), Especialista en Terapia Familiar Sistémica (Universidad de Antioquia), Especialista en Legislación de Familia y de Menores (U. Católica Luis Amigó), Psicóloga clínica (Universidad de Antioquia). Docente investigadora en diferentes universidades de Medellín. Correo personal: dimagobe1967@gmail.com Correo institucional: diana.gonzalez72@tdea.edu.co







## Introducción

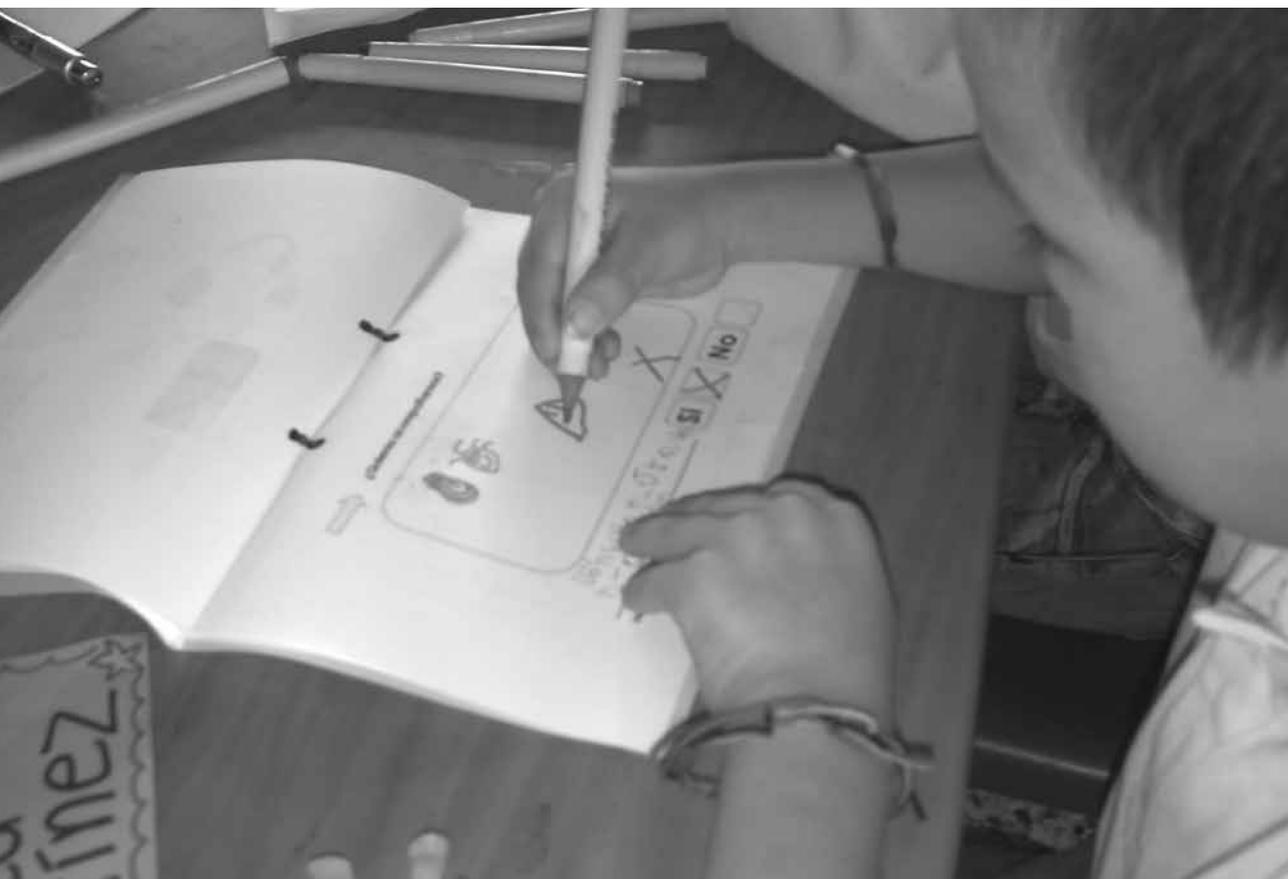
---

Este capítulo da cuenta de los resultados y la metodología aplicada para llevar a cabo una investigación comprensiva sobre la participación de niños y niñas en primera infancia en dos de sus ámbitos de socialización: la escuela y la familia. El tema de la participación infantil ha surgido a partir de cambios en el pensamiento social. Reconocer a los niños y niñas el derecho a ser escuchados y tenidos en cuenta ha generado rupturas en los paradigmas frente a la noción de infancia, el desarrollo y el ejercicio de los derechos y deberes de niños y niñas, como sujetos. Igualmente, las figuras significativas que orientan a los niños y las niñas empiezan a preguntarse por las oportunidades para promover la participación en escenarios de socialización como la familia y la escuela, punto de partida que inquieta a las investigadoras por su ejercicio laboral en el ámbito educativo. Ahora bien, el hecho de centrar la atención en niños y niñas de 5 años, como se hizo en esta investigación, implicó un esfuerzo mayor en la reflexión sobre las posibilidades reales que tienen para participar de forma activa en sus contextos cotidianos, por la exclusión de la que han sido objeto históricamente, fue así que surgieron interrogantes tales como: ¿cómo es la participación de los niños y las niñas en su proceso de socialización?, ¿en la crianza y en la escuela, se favorece o no la participación de los niños y las niñas?, ¿pueden distinguirse niveles o formas de participación en las prácticas de crianza y prácticas educativas en niños y niñas?, ¿cómo favorece la participación del niño y la



niña el vínculo afectivo entre las personas significativas en la familia y en la escuela? Y finalmente se planteó la siguiente pregunta problematizadora: *¿cuáles experiencias de participación se pueden comprender a partir de lo que relatan los niños y las niñas de primera infancia en la familia y la escuela?*

Para responder esta última pregunta, se tuvo como objetivo: Reconocer y Comprender en los relatos de dos niños y dos niñas de cinco años, del grado preescolar de una institución educativa del municipio de Bello, las experiencias de participación que se identifican en las interacciones con personas significativas<sup>6</sup> en la familia y en la escuela.



-----  
6 Persona significativa es considerado el adulto (padre, madre o sustituto permanente) que acompaña la crianza y desarrollo de los niños y niñas. El concepto de "persona significativa" está inspirado en la Teoría del Apego propuesta por John Bowlby (1993), y hace referencia a dos ideas centrales: la primera, es la tendencia que exhiben los seres humanos y animales a establecer lazos emocionales íntimos, con individuos determinados. Y la segunda idea es que durante la infancia estos lazos se establecen con adultos significativos. A ellos se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo. Si bien el concepto se refiere a personas adultas, para esta investigación se amplía la concepción hacia personas no necesariamente adultas (Rodríguez, 2011).



## Ruta conceptual

### Participación en niños y niñas de 5 años

La ruta conceptual de esta investigación inicia a partir de la categoría *Participación en niños y niñas de 5 años*, con base en los postulados de Lansdown, Novella, Hart y Cussianovich, y que respaldan los enunciados e intenciones de la legislación que enmarca el tema: la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098) y los lineamientos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que promueven y dan importancia a la participación infantil como un derecho, con la intencionalidad de transformar las prácticas en las interacciones con los niños y niñas.

La "Participación en niños y niñas de cinco años" se entiende como un proceso que tiene que ver con el protagonismo en la existencia y con un proceso de formación de la autonomía en el ser humano que está creciendo, tiene que ver con el reconocerse con características diferenciales y sentirse parte de espacios y grupos y ser reconocidos por otros no solo como importantes, sino capaces, con responsabilidades y sentido de pertenencia, lo cual posibilita el desarrollo de diferentes capacidades como la toma de decisiones, elegir según gustos y preferencias, y proponer e incidir en decisiones que les afectan. Asimismo, sentirse partícipes permite a los niños y niñas de esta edad que se sientan constructores de sus propias vidas y de un colectivo. En la construcción de este referente, se hizo especial énfasis en los planteamientos de Lansdown (2004 y 2005), cuyos aportes están relacionados con el proceso de desarrollo de los niños y niñas en primera infancia y con las diversas capacidades que se fortalecen en los procesos de participación que propone. Lansdown (2004) presenta tres niveles de participación específicamente para la primera infancia, que no son secuenciales ni se anteceden unos a otros; lo que sí es esencial en todos los niveles es la disposición del adulto a escuchar y prestar atención a los niños y niñas. Los niveles son: los procesos de consulta, que tienen que ver con un reconocimiento de los adultos de la opinión de los niños y niñas; los procesos de participación, referida a la intervención activa de los niños y niñas, y los procesos autónomos, que son las acciones y propuestas que parten de la iniciativa de los mismos niños y niñas.

Igualmente, se toman los postulados de Ana María Novella, desde su enfoque multidimensional de la participación y sus ideas sobre los aspectos emocionales implicados en la participación de los niños y niñas, como lo son



fortalecer la autonomía, sentirse parte de algo, ser reconocidos y tenidos en cuenta. Novella (2011) plantea que, en esencia, la participación definida de manera simple sería "tomar parte en algo", no obstante, propone que se debe ampliar el concepto de participación infantil más allá del marco legal, es decir, como ejercicio práctico de autonomía ciudadana, pues considera que es un concepto cargado de complejidad por las múltiples dimensiones que lo comprenden. Para esta autora, el concepto de participación está en las políticas y en las pretensiones de las personas, pero no así en nuestras prácticas cotidianas; asimismo, expone que la participación debe estar presente en las relaciones que establecen y mantienen los niños y niñas como "una forma de estar y de construir la sociedad y su identidad" (2011, p. 3). Es en las interacciones con los niños y niñas que se construye la posibilidad de ser y de hacer sociedad, y en la vivencia de la participación se aprende a participar en lo social.

Esta autora hace referencia al concepto de participación en función de la constitución de los niños y niñas como personas responsables para tomar sus propias decisiones: "la oportunidad de construir su representación como persona autónoma altamente activa con responsabilidades y con competencias para poder definir los proyectos personales y para implicarse en los proyectos colectivos" (Novella, 2011, p. 7). En este sentido, la participación tiene que ver con la autonomía, la confianza, la autoestima, la responsabilidad, el reconocerse y ser reconocido y el sentido de pertenencia, ya que se desarrollan diferentes capacidades como el criterio para tomar decisiones y el respeto por el otro. Al mismo tiempo, el hecho de sentirse partícipes, involucrados, implicados, posibilita que se sientan constructores de sus propias vidas y de lo colectivo.

Otro referente importante para hablar de la participación infantil es el que presenta Roger Hart. Este autor propone una escala de ocho niveles que permiten identificar si la participación de los niños y niñas es simbólica o verdadera. Trilla y Novella citan a Hart para expresar que la participación infantil genuina consiste en que los niños y las niñas "tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente" (Trilla y Novella, 2001, p. 12), lo cual se materializa en que los niños y niñas sean tenidos en cuenta por sus padres o cuidadores y que puedan incidir en las decisiones de manera consciente. Igualmente, se encuentra de fondo una crítica a la manera como en la familia tradicionalmente se ha visto la infancia y las relaciones de poder y autoridad, puesto que, como lo afirman Acosta et al. (2004), "la familia y la comunidad han acallado las voces de los niños y las niñas al considerarlos como una especie de propiedad o de objeto sobre el cual decide la autoridad



de los adultos" (p. 15). Y en el caso de la escuela como institución, se "ha considerado a los niños y niñas como materiales que pueden ser moldeados en función de los requerimientos de la sociedad" (p. 15).

Con los planteamientos de Alejandro Cussianovich emerge lo que él llama el paradigma del protagonismo de la infancia. Para dar cuenta del concepto, hace alusión a la exclusión histórica a la que han sido sometidos los niños y niñas y la brecha social que se evidencia cuando de participación infantil se habla. Participar desde el paradigma del protagonismo implica alcanzar a ser "lo que somos como seres humanos, con dignidad, con individualidad, con pertenencia a un colectivo mayor, con identidad propia y propositiva, con absoluta valoración y respeto por el otro, con saber ser y saber vivir con los demás" (Cussianovich, 2005, p. 16).

El modelo protagónico indica que todo ejercicio de participación debe expresar y desarrollar, en cada ser humano o grupo social, el sentimiento de ser protagonista de cada uno de sus derechos en todos los niveles de la vida. En la familia y la escuela, consiste en una consideración del niño o la niña como agentes de su propio desarrollo y no como objetos de las figuras que tienen la autoridad sobre ellos. Esto implica considerar a los niños y niñas como parte de la sociedad y desde su edad constructores de este colectivo, cambiando la idea de sujetos en construcción, por lo que ser protagonista es una categoría en relación con la condición humana y, como tal, no es una condición exclusiva para la infancia, ya que la participación protagónica consiste en el reconocimiento a todos los seres humanos, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos de ser coprotagonistas de su sociedad, es decir, capaces de incidir en los cambios sociales a partir de la interacción y participación constantes.

Los niños y niñas, como todo ser humano, tienen derecho a ser protagonistas en las decisiones que les afectan, a ser escuchados y tenidos en cuenta de manera digna, a ser constructores de manera individual y en compañía de sus pares y adultos de su presente y futuro, tanto en las interacciones en la familia como en la escuela, ya que la participación de los niños y niñas incide socialmente y constituye acciones sobre su propio ser y su formación como personas autónomas, responsables y seguras de sí, que a partir de una experiencia de reconocimiento propia, brinden el reconocimiento a los otros en la interacción.

En el mismo sentido de los conceptos de participación y protagonismo descritos anteriormente, la sociología de la infancia hace su aporte con el concepto de agenciamiento:



Mayall (2002) reconoce la capacidad de niños y niñas, como sujetos actuantes, de conocer y comprender los parámetros morales que constituyen el marco normativo en el cual se desenvuelven sus vidas, de definir y evaluar sus acciones en este marco y de actuar y dar cuenta de su acción, aspirando a ser parte en los procesos e influir en el curso de sus interacciones con los adultos. Advierte en los niños y niñas, además, un claro compromiso hacia el orden social y altas expectativas de participación. Es decir, que poseen el conocimiento y los recursos para la acción, así como la capacidad reflexiva del agente (como se citó en Pavez y Sepúlveda, 2019, p. 201).

Sin embargo, aclara el autor, la acción de los niños no es un potencial que siempre esté garantizado en sus ámbitos de desarrollo, puesto que ello depende de las relaciones de poder que se presenten, entonces en la escuela, con su orden y jerarquías, se consideraría que está un tanto más restringido este potencial; al parecer en la familia es donde más despliegue puede darse.

## **La familia y la escuela: escenarios de socialización para la participación desde la primera infancia**

La participación de los niños y niñas desde la primera infancia se promueve en los principales escenarios de socialización primaria y secundaria que son la familia y la escuela, respectivamente. A través del proceso de crianza y el proceso educativo se posibilitan unas condiciones básicas para el ejercicio pleno del derecho a la participación y se cimientan las bases que van a permitir que estos sujetos lo continúen ejerciendo durante su vida mediante el proceso de socialización.

Esta segunda categoría se enriquece con los aportes de Berger y Luckmann (2003) sobre el concepto de *socialización*. Los autores plantean que “el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad” (p. 162), a través del proceso de socialización es posible inducir al individuo que nace a participar en la dialéctica de la sociedad. Por lo tanto, se entiende



la socialización como un proceso permanente en el transcurso de la vida que depende de las interacciones cotidianas entre los sujetos. Se define la socialización como un proceso en el que se realiza "la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él" (Berger y Luckmann, 2003. p. 166).

Estos autores dividen la socialización en dos subtipos: la socialización primaria y la socialización secundaria. Plantean que la socialización primaria es la más importante para el individuo, pero también afirman que la estructura básica en la socialización secundaria debe ser semejante a la primaria, en términos del vínculo que se establece con las personas significativas y figuras de autoridad. La socialización primaria se da en las primeras etapas de la niñez, por ende, su escenario privilegiado es la familia. Allí se acompaña al niño mientras crece y se va formando como sujeto en el mundo social, previamente constituido por los adultos, y por la vía del afecto y del lenguaje se posibilita la identificación con los otros significativos, por ende, la humanización. El escenario de socialización secundaria que se escoge para esta investigación es la escuela en su nivel preescolar.

La escuela tiene una función social importante en la transmisión y vivencia de la cultura. De allí la posibilidad de ubicar la escuela como un escenario para promover la participación de los sujetos, en tanto niños, niñas y adolescentes tienen reconocida la participación como un derecho fundamental. Para Azucena Ochoa (2019)

---

La importancia de la promoción de la participación infantil radica no sólo en que es un derecho jurídicamente establecido, sino que es un proceso que permitirá a la infancia desarrollar mejores aprendizajes y mejorar las condiciones de los ambientes en donde se desenvuelven. Aunado a lo anterior, la participación permite a las y los estudiantes el ejercicio de la ciudadanía activa pues es a partir de esta que se entra en relación con otros asumiendo responsabilidades para la mejora de la comunidad (p. 158).

---



Ahorabien, la escuela tiene unas funciones específicas y multidimensionales para el desarrollo del individuo a través de la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, puede decirse que la escuela está constantemente diseñando ambientes de aprendizaje y proponiendo estrategias pedagógicas que se convierten en la oportunidad concreta para ser un escenario adecuado para la participación de los niños y niñas. María Loor (2019) señala la importancia del ambiente de aprendizaje para propiciar la participación: "no es sólo un lugar donde se reúnen los/as niños/as sino que la dinámica que se propicia, permite intercambios de experiencias que enriquecen sus conocimientos y favorecen sus relaciones sociales" (p. 28).

Sin embargo, entre la estructura de poder y las prácticas pedagógicas y cotidianas de la escuela, a veces se diluye esta oportunidad de vivenciar la participación real de los estudiantes, y se los deja en el lugar pasivo receptor de la iniciativa del adulto o en la participación consultiva.

## Experiencias de participación de los niños y las niñas en la vida cotidiana

El concepto de *experiencia* fue trabajado a partir de los planteamientos de Alfred Schütz sobre vivencia y experiencia, ésta se comprende como:

La reflexión sobre la propia vivencia que se hace significativa en la relación pasado futuro, es decir, cuando la vivencia ha transcurrido por el reconocimiento de lo desconocido en lo conocido porque se ha vivido antes. Cuando una vivencia se rescata de una corriente ininterrumpida de vivencias y se dirige a futuro en un acto la experiencia adquiere significado "el significado solo puede entenderse en este caso como la mirada atenta dirigida no a una vivencia que transcurre, sino que ya ha pasado" (Schutz, 1993, p. 82).





En la investigación se consideraron de igual forma dos perspectivas de la experiencia en torno a la participación de la primera infancia. Una de ellas se relacionaba con el reconocimiento de las posibilidades que ofrecían los adultos y personas significativas, para que los niños y niñas ejercieran su derecho a participar y pudieran adquirir las habilidades para hacerlo, en la cotidianidad y en los escenarios de la familia y la escuela. La otra se orientó a las ideas expresadas por los niños y niñas a través de sus relatos sobre las vivencias que fueron significativas para ellos en relación con las formas de participación que se daban en los dos escenarios, en el entendido que las vivencias se constituyen en una experiencia para sí mismos reflexionada como acto ocurrido (el significado que dan a su propia acción en las prácticas cotidianas) y relevante para proyectarse a futuro en el mundo de la vida.

## **Criteria para la selección de los participantes**

Para escoger a los niños, niñas y sus familias se seleccionó un grupo del nivel preescolar de la institución por ser los estudiantes que tenían el rango de edad y por contar con maestra facilitadora del proceso. Se hizo una exposición del proyecto a los acudientes de los niños y niñas que tenían cinco años cumplidos, en esta reunión varios acudientes aceptaron la participación de sus hijos e hijas, finalmente, la maestra del grupo ayudó a seleccionar dos niños y dos niñas que tenían buena expresión verbal y asistencia regular a la institución. Los participantes recibieron un seudónimo para conservar su identidad, así: Max, Pingui, Pandora y Curiosa.

## **Trazando el camino**

Los presupuestos epistemológicos de la investigación comprensiva se basaron en los planteamientos de Luna (2006) y Galeano (2001; 20011), quienes proponen un objeto de estudio desde la comprensión de los sujetos como partícipes de su propia historia y, por ende, del proceso investigativo.

En este enfoque se escogió el método hermenéutico, pues se busca la interpretación y comprensión de las experiencias que viven los niños y las niñas en la familia y en la escuela en dos sentidos: uno, desde la interpretación sobre su propia historia, elaborada por los niños y niñas en la reflexión o recuperación de las vivencias que fueron significativas para ellos, y dos, desde la perspectiva de las investigadoras, realizando una hermenéutica sobre los



relatos de los niños y niñas y sobre lo que observaron de sus interacciones con sus personas significativas, en la familia y la escuela. De acuerdo con Schütz (2001), un investigador está dispuesto al diálogo de intersubjetividades, lo que posibilita la comprensión de las experiencias relatadas por los niños y las niñas.

Por su parte, los relatos o narrativas permiten ir a la experiencia emotiva de los sujetos, a los sentimientos, motivaciones, deseos y propósitos, es decir, al sentido que tiene lo que les pasa<sup>7</sup> (sus acciones e interacciones) en el contexto en que sucede. Como lo propone Bolívar (2006)

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; ... Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas (2006, p. 6).

Según el autor, se trata de establecer un diálogo empático en un ambiente de confianza, en el cual se negocian los significados entre el informante y el investigador y se construye un nuevo saber dialéctico. Así, la pregunta por las experiencias de participación de los niños y niñas de primera infancia se encuentra enmarcada en las relaciones simbólicas y de significación que se establecen entre estos sujetos y las personas significativas en la familia y en la escuela; entre las investigadoras y los sujetos que participan en la investigación (que además pueden ser nombrados como coinvestigadores para este estudio), e igualmente entre las interpretaciones y reinterpretaciones que hacen las investigadoras y que dan lugar a nuevas significaciones sobre la participación, como una práctica y un derecho que pueden ser vividos desde la primera infancia.

<sup>7</sup> En referencia al pensamiento de Jorge Larrosa: "el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa" (2006, p. 47).



Así es como se inicia una serie de reuniones entre investigadoras y participantes durante varios meses para generar la información. Estas reuniones se denominaron encuentros y se llevaron a cabo en la Institución Educativa. Se hicieron unos iniciales con los niños y sus acudientes para sensibilizar sobre el tema de la participación infantil y explicar los alcances de la investigación, las consideraciones éticas y posteriormente, proceder a la firma de los consentimientos informados; éstos se diseñaron tanto para padres como para niños y niñas. Para los niños, se elaboró una versión adaptada a su nivel de comprensión, en el cual ellos y ellas por medio de un dibujo o la escritura de su nombre, dejaron evidencia de su disposición para participar en los diversos momentos de la investigación.

## **Técnicas utilizadas para generar la información**

El proceso de generación y recolección de información se realizó a partir de unos encuentros entre las investigadoras y los participantes en los que se usaron estrategias mediadoras<sup>8</sup> para facilitar el diálogo con ellos y ellas como el juego, libre o dirigido, el dibujo y la fotografía; cada encuentro tuvo un tiempo aproximado de dos horas, tiempo que siempre estuvo supeditado a sus condiciones y necesidades (por ejemplo, momento de alimentación, tiempos de descanso y juego). También es importante resaltar que los participantes eran llevados por sus padres a los encuentros, por tanto, éstos fueron informados en todo momento del proceso investigativo, la metodología que se utilizaría y la disposición de sus hijos e hijas en el proceso.

## **Observación participante**

Respecto a esta técnica, Rosana Guber (2001) plantea que estas dos palabras no se pueden desligar, pues “ni el investigador puede ser ‘uno más’ entre los nativos, ni su presencia puede ser tan externa como para no afectar en modo alguno al escenario y sus protagonistas” (p. 58). Es decir, la sola presencia del investigador altera las dinámicas de las interacciones entre los actores en la observación, y esto es lo que lo hace participante.

Este tipo de observación consiste en la inespecificidad de acciones, pues se trata de desarrollar las actividades en las que el investigador esté

---

<sup>8</sup> Se da esta denominación a actividades que son llamativas para los niños en este momento del ciclo vital.



involucrado con los sujetos de la comunidad, es decir, "participar en el sentido de desempeñarse como lo hacen los nativos" (Guber, 2001, p. 57). No obstante, en esta investigación no se trató de que nos desempeñáramos igual que los niños y niñas en la interacción con ellos, sino de compartir algunos momentos de sus vivencias en la cotidianidad escolar o en los espacios generados en el marco de la investigación, y a partir de la observación de sus acciones y diálogos dar sentido a cada elemento observado de acuerdo con el significado que les atribuyen ellos mismos a sus vivencias, por lo que fue necesario dialogar con ellos en ciertos momentos.

## **Observación no participante**

Se entiende como la que se da en aquellos momentos en los que el investigador no es quien genera las situaciones que experimentan o narran los sujetos. Alfred Schütz (2001), a propósito del tema, hace referencia a una dicotomía entre el observador que se distancia de su objeto de estudio (en una pretensión de objetividad), llamado observador externo, y el observador que se involucra en una comprensión a partir de las experiencias mismas de los actores involucrados en el fenómeno que se va a estudiar. Aunque esta definición tiene que ver con la fenomenología, es importante aclarar que el empleo de este tipo de observación no indica un distanciamiento ni de los sujetos ni de sus marcos de referencia para la comprensión, sino que es una interacción en la cual el investigador no actúa igual que los sujetos observados, no participa de las mismas actividades ni se involucra, sino que toma una distancia reflexiva y respetuosa que le permite hacer interpretaciones que luego serán puestas en consideración con los mismos sujetos. En esta medida, se considera que es posible llegar a un punto de familiaridad entre los niños y niñas y las investigadoras, de tal manera que ellos y ellas se acostumbren a la presencia de éstas y no se alteren las dinámicas en las interacciones de los niños y niñas con los otros (sean adultos o pares).

En la observación no participante se privilegió la observación de los niños y las niñas en su contexto escolar, específicamente en dos momentos pedagógicos: en el aula de clase (una clase de educación física y una de castellano) y en un acto comunitario, contrastando aquellos que presentan diferentes posibilidades de participación de los niños. Otro espacio observado fue el del recreo, en el que se privilegió la observación de las relaciones que establecen con sus pares y adultos significativos en la escuela.



## Conversatorios

Son relatos o narrativas que permiten ir a la experiencia emotiva de los sujetos, a sus deseos, intenciones y sentimientos (Bolívar, 2006), y con ello posibilitar la narración de sus historias en un ambiente tranquilo, empático y confiable; los conversatorios pueden asemejarse a una entrevista de tipo informal.

Tomando los elementos de la entrevista de tipo informal, Grele indica que "en completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas constituyéndose en una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado" (como se citó en Mella, 1998, p. 21). Dado el tipo de enfoque y la población con la que se llevó a cabo la indagación, las entrevistas fueron flexibles y no estructuradas o semiestructuradas, esta técnica se utilizó de manera intencionada para darles la palabra a los niños y las niñas frente a sus experiencias de participación en la familia y en la escuela, pero en esta investigación se denominaron conversatorios, y estuvieron mediados por el uso de técnicas interactivas<sup>9</sup> que favorecieron en los niños y niñas la verbalización y la emergencia de los relatos, por ejemplo: el juego de roles, el juego espontáneo, el dibujo, el sociodrama.

En relación con la entrevista, Guber (2001) plantea que "la entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero también, donde se produce una nueva reflexividad" (p. 76), de esta manera, los conversatorios con los niños y las niñas ayudaron a dar sentido a la información obtenida mediante la observación.

Una advertencia importante que figura en el texto de Guber es respecto a la diferencia en las normas comunicativas entre entrevistado y entrevistador, pues se puede cometer el error de influenciar o imponer las normas y estilos comunicativos del entrevistador. En este proceso se tuvo presente este aspecto, especialmente por tratarse de niños y niñas de 5 años, que por su rango de edad tienen un acceso diferente al lenguaje y a algunos términos en comparación con el entrevistador (adulto). Por lo anterior, "el investigador debe empezar por reconocer su propio marco interpretativo acerca de lo que estudiará, diferenciándolo en conceptos y terminología, del marco de los entrevistados" (Guber, 2001, p. 80). De esta manera, se asumió una postura ética a partir del uso de un lenguaje verbal y no verbal, acorde con el momento evolutivo de los niños y las niñas que generara un diálogo fluido y en confianza.

---

<sup>9</sup> "Estas técnicas son dispositivos que activan la expresión de las personas y facilitan el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer analizar; son mecanismos que permiten visualizar sentimientos, vivencias y formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar" (García et al., 2002, p. 71).



# Técnicas de registro de la información

## Diario de campo

Esta técnica permitió registrar la información obtenida a través de la observación. Galeano (2001) plantea que: "El diario de campo es el registro acumulativo de todo lo que acontece durante el desarrollo de la investigación... es un instrumento que permite al investigador plasmar sus vivencias, inquietudes, temores, alegrías y desesperanzas". Guber (2001) indica que, en ocasiones, la observación y la participación se dan en proporciones diferentes, y aunque necesariamente ambas están presentes, se debe privilegiar alguna de ellas, utilizando el diario de campo como estrategia de registro de la información que luego servirá como insumo para el análisis de los datos.

## Ficha de contenido

Puede ser de tipo textual, de resumen o de interpretación del investigador; en este caso se utilizó para elaborar la categorización de la información tomada mediante la técnica de observación y los conversatorios. Según Galeano (2001), la ficha "apoya el registro de entrevistas, reuniones, observación directa. Allí se pueden escribir resúmenes, interpretaciones del investigador o referencias textuales".

## Registros de audio y video

También se utilizó un Registro de audio como apoyo en los conversatorios para recuperar con mayor precisión detalles de los relatos de los niños y niñas, y el registro de video como apoyo para la observación. De ambos elementos tuvieron conocimiento los participantes, en ningún momento se negaron a este tipo de registro, por el contrario, al finalizar el encuentro solicitaban escucharse o verse según el caso, mostrando asombro y hasta risa por lo recordado en ellos.



## Proceso de análisis de la información generada

El proceso de análisis de la información se llevó a cabo a partir de los diferentes relatos registrados y se basó en el método de análisis de la teoría fundamentada, que permitió categorizar la información que se obtuvo en las técnicas de generación de información implementadas con los niños y las niñas, siguiendo los pasos de codificación abierta, axial y selectiva, lo cual dio como resultado la relación entre los referentes teóricos, las categorías encontradas en los relatos de los niños y niñas y la hermenéutica de las investigadoras.

El análisis detallado de los relatos con sus códigos se organizó en un mapa de significaciones que permitió visualizar unas tendencias y, posteriormente, construir unas categorías analíticas en conversación dialéctica con los planteamientos teóricos de los diferentes autores referenciados y la interpretación de las investigadoras.

Para la sistematización, análisis e interpretación de la información se tomaron algunos elementos de la Teoría Fundada, que permiten organizar los datos generados en las entrevistas, conversatorios, narraciones o relatos y en la observación realizada. Este método de investigación cualitativa, como lo definen Corbin y Strauss (2002), es una "teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (p. 13). Si bien es un método que busca crear teoría —y no simplemente comparar los datos con una teoría preconcebida—, es necesario aclarar que las herramientas de Teoría Fundada en la presente investigación, se usarán para la organización, sistematización y el análisis de la información generada en el trabajo de campo con los niños y niñas, es decir, la codificación se hace sobre la información obtenida en los diarios de campo producto de la observación, los conversatorios y los relatos de los niños; además, se hace un proceso de triangulación entre la experiencia contada por los niños y niñas, las inferencias e interpretaciones de las investigadoras y lo que presenta la teoría al respecto. Utilizando este referente metodológico, se desarrollaron los tres niveles de categorización propuestos por Corbin y Strauss (2002), a saber: categorías abierta, axial y selectiva.

Para el análisis, se tuvieron en cuenta y se profundizaron las concepciones de algunos autores que trabajan las narrativas (Bolívar, 2006; Bertaux, 1989; Ferrarotti, 2007), y de Sandra León (2006), quien realizó una investigación sobre narrativas y lectura de imágenes en niños preescolares que nos



permite entender el tipo de narrativas y los recursos cognitivos, entre otros elementos, utilizados por población en el mismo rango de edad de la escogida para esta investigación, y aunque los elementos que reporta León no son objeto de indagación en la presente exploración, es importante conocerlos para tener mayores elementos y un adecuado acercamiento y análisis de la información, por consiguiente, se toma el relato en su sentido completo.

## Consideraciones éticas

En esta investigación fue indispensable mantener una actitud ética basada en el respeto y el reconocimiento del momento evolutivo de los niños y niñas. Sus ideas fueron respetadas y consideradas en cada encuentro, con el uso de un lenguaje adecuado a su comprensión. Además, se utilizaron estrategias de expresión artística y juego con ellos, por ser elementos fundamentales y atractivos en la etapa de su ciclo vital.

Siendo consecuentes con el tema de la investigación, se promovió la participación de los niños y niñas durante todo el proceso mediante una posición de escucha y diálogo empático permanente y respetuoso de las investigadoras hacia ellos y ellas, lo cual constituye uno de los aportes éticos de esta investigación, en tanto se reconoce la posibilidad que tienen los niños y las niñas de relatar su propia experiencia. Los participantes de la investigación accedieron a la información suficiente para decidir en cualquier momento abstenerse de participar cuando así lo consideraran, y así ocurrió con una niña y su familia, por lo que fue sustituida por otra niña y familia que habían asistido a la reunión inicial y tenían conocimiento del propósito de la investigación. Los participantes firmaron con un dibujo su propio consentimiento para participar y para ser fotografiados y filmados.

Al finalizar la fase de recolección de datos, dado todo en diferentes momentos durante varios meses, se tuvo un serio dilema frente a su presentación y análisis, si bien se quería resaltar la voz de los participantes, no se buscaba analizar su discurso ni los comportamientos observados descritos en notas de las investigadoras, y como sus relatos fueron cortos y precisos, entonces se decidió conservarlos tal cual fueron emitidos en la matriz de datos elaborada, y se decidió también darles un hilo conductor y formar una especie de colcha con ellos describiendo a cada niño.





## Experiencias de participación de los niños y las niñas en la familia y en la escuela

### Relato de Pandora



*Esta es mi foto favorita porque mire cómo quedé, ¡me gusta!, esta es la familia feliz... mi mamá, mi papá, mi hermano, mi gato y los loros. Mi mamá a mi lado y yo con colas. Mi hermano vive en Gómez Plata con la mamá y el papá... él tiene dos papás, el verdadero papá es el mío. En mi casa mandamos mi mamá y yo... y mi papá, yo mando en que yo quiero lavar todo, todo lo mío.*

*Me gusta mi familia, me gusta todo. Con mi papá me gusta jugar de todo. Mi mamá tiene que hacer toooodo en la casa, yo lavo trastos... barro y trapeo... mi mamá lava, yo lavo, porque yo le quiero ayudar. Nos reunimos a hacer las tareas.*

*Salir a comprar comida es rico, porque mi mamá me deja coger las cosas. A mí no me gusta el revuelto de papa, si me lo tengo que comer me da rabia. Cuando a uno lo regañan con la boca le dicen: ¡Señorita! (señala con el índice)*

*Mi mejor amiga es Ana María y nadie más, ella me trata bien.*

*En la iglesia no se puede correr porque una amiguita mía corrió y la metieron en algo oscuro. Le rezo a Dios para que no me pase nada malo, cuando estoy triste hablo con él y nadie más porque en mi casa no me dejan salir a la... a la calle, juego en la casa a la mamá y a todo.*

*Para ir a la iglesia mi papá dice que con falda no, solo falda larga (Curiosa: porque lo violan), sí lo pueden violar, pero con bluyín también. Mi mamá no me deja echar rubor.*



*Uno no se puede meter todo el día a la piscina porque te enfermas, ni tirarse de los toboganes.*

*Me gustaría que la clase fuera jugando con nosotros y que en la escuela hubiera muchos parquecitos y que no tuvieran fila.*

En la familia de esta niña se tejen relaciones entre los niños, niñas y adultos que están mediadas por el afecto y por el poder. Estas relaciones van formando un tejido de vivencias cotidianas que posibilitan la configuración de sujetos capaces de transformar conscientemente su contexto. De ahí que, en la familia de Pandora, se reconozcan personas, momentos y prácticas que van fortaleciendo sus capacidades para ejercer sus derechos, en especial el derecho a la participación.

En los relatos de Pandora se identifica que la madre es su persona significativa, pues tienen una relación afectiva muy estrecha, es su principal referente de autoridad y comparten mucho tiempo juntas. En el dibujo de la familia fue la primera integrante que dibujó. Expresó formas de relación con ella en torno al cuidado y la presentación personal, que se desarrollan en medio de las labores del hogar realizadas por la madre. Por ejemplo, realiza juegos de imitación del rol de la madre manipulando los elementos de la cocina. El padre también es una persona significativa, con él hay una relación mediada por el juego y los espacios recreativos en el tiempo libre, igualmente ocurre con su hermano mayor.

En la familia, Pandora teje otras relaciones, con sus mascotas el loro y el gato, todas mediadas por el juego como un elemento socializador que le permite fortalecer sus capacidades para el ejercicio de la participación. Finalmente, hay una relación de la niña con la divinidad, establecida por las creencias religiosas de la familia, Pandora asocia a Dios con el cuidado, a él le reza para que la cuide.

La familia de Pandora es una familia feliz, según dice, y se entiende someramente que asumen una crianza democrática, en su casa “*mandan todos*”, todos tienen la posibilidad de participar en las decisiones y tomar la iniciativa en elecciones de juego o compra de elementos para la casa. Asimismo, al decidir qué prácticas desea repetir de las aprendidas en el escenario familiar, dice: lavar mi ropa, lavar los trastes, lo hace por iniciativa y



por solidaridad con la madre porque “ella tiene que hacer toodo en la casa”. De manera que en el verbo mandar se encuentra una forma de expresión de participación de su familia, y propone y se implica en alternativas para también cuidar y ayudar a su madre.

En el escenario familiar existen prácticas de crianza en las que se promueve la participación de la niña. Entre ellas se resaltan las prácticas de cuidado de la madre, que hacen especial énfasis en la presentación personal y la belleza de la niña; la madre ha enseñado a Pandora hábitos de cuidado de sí misma y de sus pertenencias, lo que la ayuda a reafirmar una valoración positiva de sí. Pandora los asume y los practica en la cotidianidad, mostrándose con frecuencia con una imagen impecable y estéticamente agradable en los encuentros con las investigadoras y en las clases. Cuando recibe elogios por ello, se ríe en señal de agrado por el reconocimiento que se le hace.

A sus 5 años, Pandora deja ver su capacidad para identificar sus gustos y la forma en la que desea presentarse ante el mundo; va desarrollando su capacidad de elegir cómo le gusta lucir y pide a su mamá que le haga peinados y le permita colocarse la ropa que le gusta. En correspondencia con las solicitudes de la niña, la madre ha aprendido a escucharla y respetar su derecho a elegir cómo desea expresarse en su presentación ante los demás, requisito indispensable para el ejercicio de la participación infantil: “para que se haga valer el derecho a la participación es necesario un gran esfuerzo de educar en la escucha y el respeto a las voces infantiles por parte de las personas que viven y trabajan con niños” (Corona y Morfín, 2001, p. 31).

Otra práctica cotidiana es el acompañamiento en la elaboración de las tareas escolares de Pandora. La niña siente esta situación como un momento familiar en el que se pide y recibe ayuda de sus padres. Se le garantiza atención, escucha, tiempo y apoyo, es un momento de encuentro en el que participan todos alrededor de su necesidad, se evidencia así que:

---

Durante la infancia se observa una gran capacidad de relación social: niños y niñas buscan el apoyo de padres, hermanos, abuelos, compañeros, profesores y otros adultos o iguales para lograr lo que se proponen; se sumergen en redes de relación muy complejas que se organizan no sólo alrededor de sus propios intereses (Corona y Morfín, 2001, p. 39).

---



Los encuentros familiares para conversar permiten que el derecho a expresarse y a dar su opinión se entrecrucen con esta capacidad de relación social de ella, aunque ellos no comprenden bien esta capacidad y lo asumen como una forma de ser graciosa:

*"Papi, ¿usted por qué no hace tal cosa?", entonces a nosotros nos da risa. A veces mi esposo llega y me empieza a contar lo que le pasó en el transcurso del día en el trabajo y ella está callada. Pero cuando uno menos piensa... entonces yo le digo a él: "Uno a veces cree que habla y ellos no escuchan y mentiras que mantienen más pendiente que cualquier otra cosa". A nosotros nos da risa de ver que ella también da su opinión. (Entrevista madre de Pandora)*

De igual modo, es posible identificar en Pandora la capacidad para tomar decisiones. En un conversatorio ella utiliza una foto de compras en el supermercado y cuenta que participa en esta actividad, y que la mamá le permite escoger algunos de los productos para el hogar y para ella. Como lo propone Novella (2011), es importante la función del adulto en el fortalecimiento de estos procesos: "hemos de preocuparnos cómo acompañamos a los niños y a las niñas en alcanzar su autonomía" (p. 7), en este sentido, es fundamental el acompañamiento del adulto en la construcción de esa capacidad, de manera que ellos entiendan que hay unas causas y consecuencias que considerar en el momento de tomar estas decisiones.

Respecto a las prácticas normativas en la crianza, en el tema de las sanciones y castigos, en las vivencias narradas por la niña y en las expresiones en el juego de roles, en ningún momento enuncia que con ella se utilicen castigos, incluso se sorprende cuando los compañeros usan en el juego golpes para castigar a los hijos (muñecos). Lo que sí aparece son los llamados de atención verbales, ella se refiere a estos como *regaños con la boca*, como la expresión "*señorita*". Es así como, en el juego de roles, Pandora confronta a Max porque se exagera en el número de correazos (80) que le va a dar al hijo expresando: "*lo mata*".



En la vía de lo normativo, se encuentra el asunto de las prohibiciones y los límites con los cuales los adultos pretenden garantizar el derecho a la protección, pero que a su vez restringen la conducta y la expresión de la infancia. Por ejemplo: la niña nombra algunas prohibiciones, como no poder salir a la calle a jugar, sin embargo, ella asume una actitud tranquila y busca otras formas de divertirse dentro de su casa, "jugando". Pandora acepta las decisiones de los adultos, las prohibiciones se van interiorizando como normas, sin embargo, decide qué juegos jugar en casa y resuelve su deseo y necesidad de jugar. Es más, resuelve su necesidad de socializar y hablar de sus cosas hablando con Dios porque no la dejan salir. Esto hace alusión, en un primer momento, a la participación simple enunciada por Trilla y Novella (2001), ya que la niña es espectadora ante una decisión en la que no participa y, en un segundo momento, se evidencia un proceso de participación autónoma en el que ella elige qué y cómo jugar.

## Relato de Curiosa



*Con mi mamá estudio, mamá estudiando, papá trabajando y mamita en la casa. Cuando viene por mí ella se va primero a estudiar y... estudio y mi papá primero viene por mí y luego se va a trabajar y se duerme. Cuando no están dormidos sí jugamos cartas, con las cartas de mi papá y ¿las tareas?... yo solita! Mi mamá me sirve el almuerzo, me gusta si me da huevo con arroz y almuerzo en la mesa con la mamá, el papito, la mamita, Esteban, el hermanito John Jairo. Esteban juega en el play y yo en el computador, porque yo no sé manejar eso. Juego cuando salgo del colegio, lo que más me gusta jugar es computador todos los días cuando salgo del colegio, juego a comer porque la muchacha come, la visto, bonita.*

*Cuando me manejo mal acá en la escuela me pega con la correa mi mamá, y está bien hecho, mi papá no me pega. O no me dejan jugar en el computador ni salir y solo me acuesto, no me dejan jugar computador... no me dejan salir. Cuando me pegan me pongo triste, yo le digo que no me pegue, y él llama a Jennifer porque ella lo regaña.*



*Me cuidan cuando no me dejan salir, porque un día robaron un niño en la calle, por eso no salgo, sólo mandados y cilantro... una pastica de Knorr. Salgo con mi familia al almacén a ver cosas y a comer allá. Me gusta ir a la iglesia para rezar, para que le traiga cositas. Mi mamá me escoge la ropa, mi mamá me saca los zapatos, el pantalón y la blusa.*

En la familia de Curiosa aparecen la madre y el padre como personas significativas que permanentemente están en función de su cuidado y desarrollo. Para ello se han generado en la cotidianidad diferentes acciones, acuerdos y prohibiciones que promueven o no la participación de la niña en el escenario familiar. En relación con el padre, se observa que es su referente de autoridad, lo reconoce y lo respeta, él genera espacios para que Curiosa participe: la deja salir a la calle a jugar cuando ella lo solicita, siempre que no esté castigada y que esté bajo supervisión de sus padres, le permite usar sus juguetes en casa con libertad en términos de uso de espacio y creatividad. En cambio, la madre es referente de cuidado y compañía, y con referencia a la participación muestra mayor control con las actividades y preferencias de la niña, por ejemplo: escoge su ropa para ir a misa, sus disfraces y dirige por completo la elaboración de las tareas, por ello Curiosa expresa que intenta hacer las tareas sola cuando su mamá no está en casa, puede ser que esto aumente las posibilidades de creación de sus ideas y la posibilidad de hacerse responsable del cumplimiento de sus deberes.

Los padres promueven prácticas en las que los miembros del hogar participan, como: jugar cartas, ir a misa o rezar en casa. Esto último lo asume como una práctica de cuidado con la divinidad, en tanto le han enseñado a acudir a Dios para que la proteja y le conceda los deseos que necesita. Esta es una práctica aprendida, pero ella la realiza en algunos momentos por iniciativa propia, lo que muestra una forma de participación guiada, al igual que las prácticas mencionadas anteriormente.

A su vez, Curiosa reconoce formas de castigo para las acciones que no están en consonancia con el comportamiento esperado por sus padres dentro del escenario familiar o escolar, es decir, cuando no cumple con las normas del hogar o cuando reciben observaciones de la maestra. Entre estas formas aparece el castigo físico con la correa y la restricción de objetos y



actividades que son de su interés como el computador y los juegos dentro y fuera de la casa. Estas prácticas de corrección a sus acciones son relatadas por la niña con tristeza, ya que es castigada con las cosas que la hacen feliz, expresó en diferentes conversatorios que para evitar ser castigada llora, se resiste (haciendo pataleta), sale corriendo o llama a una de sus hermanas mayores para que “regañe” a su papá y no le pegue.

Las anteriores manifestaciones de la participación de Curiosa dan cuenta de su capacidad de expresión emocional en tanto permite aflorar sentimientos de miedo, dolor, desagrado y tristeza, comunicando así a los adultos su intención de oponerse y resistirse a las acciones reguladoras de su comportamiento, lo cual genera la reflexión sobre el lugar del adulto y su capacidad para comprender el significado de las expresiones de los niños y conciliarlas con el ejercicio de su autoridad.

Por otra parte, aparece también la capacidad para tomar decisiones frente a una situación que le afecta. Cuando decide llamar a su hermana mayor es porque está segura de recibir la ayuda que ella espera y esto es posible a partir de vivencias anteriores en las que ha obtenido su cometido; sin embargo, esto invita a la búsqueda de estrategias para implementar acciones correctivas con los niños y las niñas en el hogar de manera consultiva y reflexiva con ellos, que les permitan ejercer su derecho a intervenir y opinar y hacer conscientes los comportamientos que la afectan y que inciden negativamente en el colectivo familiar.

En la misma vía de los límites y prohibiciones, encontramos prácticas basadas en el cuidado, pero también permeadas por temores y prejuicios frente a los riesgos en los escenarios sociales, expresiones como: “las calles son peligrosas” y “hay locos en la calle que se llevan los niños”, han generado finalmente que Curiosa acepte el no salir a la calle como una forma de cuidado. Lo anterior limita procesos de socialización con sus pares y, además, no se observa que en su familia se faciliten espacios de diálogo en relación con estos temores, con lo cual se limita la posibilidad de construir estrategias de autocuidado.



## Relato de Max



*Yo no necesito ayuda. Yo ya sé montar en bicicleta sin rueditas pequeñas, porque yo ya crecí y si me ponen rueditas me da pena que me vean así tan grande y con rueditas. Yo voy al baño solito, cuando mi mamá me va a decir que vaya a bañarme, yo voy así caminando y me baño solo y abro la canilla del baño solo. Me visto solo, a veces me ayudan porque ellos quieren, cuando me ayudan dicen, 'yo le quiero ayudar a Max' y me visten, porque eso es ayudar. Mi mamá me escoge la ropa, yo cojo la ropa y le muestro a mi mamá y me dice si sí o si no, sí o no, sí o no. Uyyy, cuando... cuando tenemos afán mi mamá me dice dizque rapidito que ¡vaya báñese, vaya báñese! y ... y me quito la ropa y rapidito pa el baño. Mi mamá, para ir al colegio me dice -rápido que ya es tarde... ¡rápido, rápido, rápido, jabónese! En vez de decirme así, mu, mu, mu, ¿usted sabe qué es mu, mu, mu?, es rápido, o mo, mo, mo, es más rápido.*

*Yo duermo solito. No, ya no necesito compañía, ¡ya duermo solo! Porque si mi papá y mi mamá se acuestan en mi cama, ¡me aplastan!*

*Mi casa es segura porque el techo no nos hace mojar a nosotros, el techo nos tapa la lluvia, si si si va a caer lluvia así mire, así como a llover así. En casa puedo ver tv, jugar, puedo hacer todo; y mi mamá si me dice que lave los trastos y yo lo hago por ayudar, ¡por ayudar! lavar los platos es muy fácil...¡oiga!*

*La entrada de mi casa me gusta... ¿le digo por qué me gusta la entrada?, porque nosotros entramos a nuestra casita y nos quedamos allá todo el tiempo que queremos y dormimos, jugamos, contamos chistes.*

*Mi familia son mi papá, mi mamá y yo, con ellos voy al Polideportivo a jugar en el columpio, yo he jugado en todas esas partes del poli.*





*Con mi mamá me gusta Pintaaar, pintar...ehhh las cosas trabajar, trabajo recogiendo todo lo que hay por ahí. ¿Con mi papá? ¡ayyyy... no le puedo contar! porque contamos chistes. Los dos, yoo, yo empiezo con los chistes. No le vayan a decir a mis amigos, ¿le digo por qué?, porque si les digo a mis amigos me ponen a contar chistes también. Me ponen a remedarlos.*

*Yo también voy a mercar con mi mamá, ¡no, con mi papá no! en el Éxito había loncheras que son de pony malta o si no de alpinito, se la compra y si le compra el alpin de alpinito un muñequito sale dentro, si no tienen plata entonces no hay.*

*No me gustan los frijoles... porque a esos frijoles mi mamá les echa cebolla... de todo... cilantro ¡noo!, no me gustan los frijoles, la cebolla y el cilantro.... pero a mí sí me gustan los frijoles, es que se me olvidó la señal, la señal, la señal de mi cabeza, la que uno usa... la inteligencia... esa es la señal... todos tenemos la señal en la cabeza. La cebolla y cilantro ¡ahm! Ehhh, me la tengo que comer, así no quiera me la tengo que comer, porque si yo no me la como... me pegan con la correa.*

*Cuando estoy enfermo me cuida mi mamá, tocándome o si no, le ponen un trapo helado. A mí me aplicaron una inyección aquí una vez y yo hice así (muestra fuerza en el rostro) y no lloré. En la casa de mi abuelita y en la casa de mi tía hay el momento de jugar y el momento de comer. Quiero mucho a mi tía porrrque ella me compra todo, ella me compra todo lo mío, todo lo que digo yo, ¡ay! yo quiero tal cosa... me compra camisa, me compra... ¿qué más?... me compra... espere yo me pienso... me compra juguetes, me compra camisas, ¡me compra todo!, todo lo que yo pida. Si yo me porto mal no me regalan nada, no me dejan jugar, no me dejan hacer nada. Mi tía no me regaña, me regaña mi mamá, mi papá, nadie más. Tengo una correa para portarme bien, si yo me porto mal, si yo me porto mal me pegan y si yo me porto bien no me pegan. Yo no me acuerdo de las cosas que hago yo, le digo a mi mamá que jugué con un amiguito y dejo todos los juguetes y mi mamá me regaña. Yo tengo un baúl... para mis juguetes, yo... yo a veces les voy a decir una cosa a los niños y después vuelvo y mi mamá dízque venga, venga guarde todo... sabiendo que ya guardé... ya guardé... ya guardé.*



¿Qué me da rabia?, cuando a mí me pegan, ¡me pongo fuerte cuando a mí me pegan! ¡Ayyyy! Así, así como esto vea, así duro (muestra los músculos de su brazo derecho), toque, toque, toque, nunca me da miedo, cuando uno está con Cristo no le da miedo nada. ¡Cuando estoy triste hablo con papito Dios, con quién más! ... ¿con quién más? Con mi papá y mi mamá.

*Para salir a la calle yo le digo a mi mamá que si me deja deslizar hasta la tienda y sí me deja, yo le digo que voy a jugar con mi amigo del barrio y sí me dejan.*

Max habló de su casa como el lugar que representa seguridad, y dentro de ella resalta la presencia de sus padres y las actividades que le gusta hacer con ellos. En el escenario familiar aparecen como personas significativas para el niño: la madre, el padre, la abuela materna y las tías maternas. Todos ellos de manera directa están implicados cotidianamente en la crianza y cuidado del niño. La madre y el padre viven con Max y son su punto de referencia para su actuación en todos sus contextos. Las tías además son reconocidas por Max como aquellas personas que lo consienten. En el ámbito del hogar el niño se reconoce como una persona importante para ellas, ya que comparten con él espacios y juegos que son de su agrado.

Max reconoce sólo a su madre como cuidadora en sus momentos de enfermedad, identifica las formas de cuidado que le gustan y las que no, como las inyecciones, aunque igual parece que no logra incidir y muestra conformidad con las decisiones que toma su madre frente a las formas de cuidado y aplicación de medicamentos cuando se enferma.

En la familia de Max los padres han instaurado unas prácticas de cuidado y unos hábitos con los que pretenden garantizar bienestar y un adecuado desarrollo a su hijo. En cuanto a los hábitos de higiene, Max tiene una rutina diaria que cumple entendiendo su sentido. El baño, por ejemplo, es una actividad que ha aprendido a hacer solo, recibiendo la orden y supervisión de la mamá quien le solicita diariamente que lo haga rápido. Desde el sentir de Max, surgen propuestas, otras maneras en las que se le puede pedir hacer las cosas, "en vez de decirme mu, mu, mu, ¿usted sabe qué es mu, mu, mu?, es rápido o mo, mo, mo, es más rápido". Esto confirma que los niños tienen opiniones sobre la manera en que se refieren a ellos y que sus solicitudes de relación están mediadas por el juego y la diversión.



Max replica la experiencia de ser cuidado en el cuidado que brinda a otros. Su madre trabaja como madre comunitaria en la jornada contraria al colegio del niño, ella lo vincula a todas las actividades planeadas para los niños usuarios del Hogar, lo que da a Max una experiencia de socialización en el brindar cuidado y orientación a niños más pequeños, porque está acostumbrado a ayudar a su mamá. Se evidencia que “con la ayuda de los adultos, los niños pequeños pueden desarrollar la capacidad de aceptar responsabilidades en sectores como la protección de otros niños, el suministro de cuidados y la intervención para la resolución de conflictos” (Lansdown, 2004, p. 13). Son experiencias que se ven reflejadas en las prácticas de cuidado hacia los otros, Max es uno de los niños en quien constantemente se evidencia una práctica de cuidado hacia otros.

En los momentos que Max comparte con sus personas significativas se encuentra que acompaña a su madre en la compra de los alimentos, aunque no decide. En el mercado se concentra en los objetos que son de su interés y reconoce que la mamá no siempre tiene dinero para comprárselos, el niño comprende lo que le dice su madre, ella le da la información que considera apropiada para el momento y la edad, para que él se forme su opinión, los niños “necesitan información adecuada a su edad sobre la que puedan formarse dicha opinión” (Lansdown, 2004, p. 11).

Igualmente, comparte espacios recreativos con sus padres fuera del hogar. El niño manifiesta que va a algunos lugares con el objetivo de jugar y accede a todos los tipos de juegos. El padre representa para Max el juego, la complicidad en las actividades de su interés, con él juega en la casa y fuera de ella, con él crea objetos para la casa y juegos, con él cuenta chistes e historias, con él ve televisión. Cuando Max relata que cuenta chistes con su padre y que él es quien empieza, se pueden identificar posibilidades de participación en la relación paterna, en tanto comparten una actividad —“contar chistes”— que le permite el uso de la palabra de igual a igual, incluso pareciera que el padre le permite iniciar el juego, pero finalmente termina circulando la palabra y las ideas.

Las actividades que Max resalta que le gustan son esas en las que se observa tanto la posibilidad como su capacidad para participar en asuntos que son de su interés, los momentos de ocio, la construcción de elementos físicos para embellecer el hogar, y los juguetes que comparte con el papá.

Otra de las normas en el hogar y que Max reconoce es que debe guardar los juguetes después de jugar, pero es diferente la idea de guardar de Max a la de



su mamá: "yo... yo a veces les voy a decir una cosa a los niños y después vuelvo y mi mamá dizque venga, venga guarde todo... sabiendo que ya guardé... ya guardé... ya guardé", como una diferencia en la percepción del adulto y la del niño. Al respecto, Lansdown plantea que con frecuencia el significado que los niños y niñas dan a las palabras puede diferir del que les dan los adultos (2005, p. 4). En consecuencia, los espacios de diálogo donde se enuncien diferentes puntos de vista o comprensión que tienen los niños y niñas de las palabras o normas pueden garantizar su participación protagónica.

## Relato de Pingüi



*Yo tengo bastante familia, me desmolo mucho con eso. Este es mi papá... mi mamá. Mi mamá y mi papá me cuidan, me ayudan hacer las taleas como son, pero siempre me desmolo y me ayudan hacerlas más rápido, mi papá y también mi mamá... y mi papá trabaja vendiendo computadores y tabletas nuevas.*

*No me gusta la comida, la comida que siempre me dan mis padles, solo me gusta el mecato, y yo lavo los platos, y también muchas cosas más. Si no recojo las cosas me castigan.*

*Naa, no tengo, no tengo... con quién jugar, mi... mi plima, que es glande ¡como ustedes! jugamos con toambo y con pingüino, y yo tengo pingüinos... y tengo, y tengo, tengo uno y tengo un cuartel para ellos, y le hice mucha nieve, se llama Pingüino, tiene 15 años y pingüino es muy glande y yo pequeño, y yo soy pequeño y tengo pies largos, pero me crecieron cuando era pequeñito y cambié de forma como una jilafa y así es como se me crecieron y ahora son así. Jijijijajaja...*

*Yo también me congeló cuando entro a contarle una cosa a Pingüino, y mis padles y mi papá y mi mamá y mi tía nunca logran descongelarme... me sacan de la nevera... me echan agua... y se descongela hielo.*



*Salgo a jugar con mi mamá y mi papá, y siempre cuando veo un juego me dejan entrar, cuando no puedo, nada mirar, y me tranquilizo y cuando no tienen plata yo digo: aahh. Yo sí fui al parquecito, pero aquí no porque me da mucho miedo, no me gustan las alturas porque soy muy pequeñito. Me ayudan mi papá y mi mamá, me acompaña al parquecito mi papá porque yo no puedo ir solo porque estoy muy pequeñito y me roban, no podemos estar en la calle solos.*

*¡Oigan! ¡Miren!, hay mucha comida, aquí me la quiero comer... la pizza... el sánduche... el helado y esto... esto... esto... (señalando más comidas) y mis papás me la pueden comprar... aunque sí me gusta toda la comida que ellos hacen, me gustan los champiñones, siempre los como.*

Para Pingüi las personas significativas de su familia son su papá, su mamá y su tía, los identifica como las personas que lo cuidan y le ayudan con las tareas de la escuela. En el ámbito del hogar se generan prácticas cotidianas tales como la realización de tareas, éstas se viven en dos momentos: inicialmente el niño las realiza solo, y seguidamente sus padres revisan que estas hayan quedado "bien hechas", dice. Constantemente el niño se expresa desde la incapacidad para hacer estas y otras actividades que le demandan esfuerzo, anotando que él es pequeño y por ende no puede hacer las cosas bien o no tiene todas las capacidades para lograrlo en comparación con los adultos.

*Inv: ¿en tu casa te ayudan a hacer las tareas?*

*Pingüi: no, pero me ayudan a hacer las tareas como son.*

*Inv: ¿Y es que tú las haces diferente?*

*Pingüi: sí, pero siempre me desmolo y me ayudan hacerlas más rápido (Pingüi CvDFI)*

En relación con el cuidado, Pingüi identifica decisiones que toman sus padres por su bien sin consultarle, como lo es aplicarle inyecciones cuando está enfermo, las cuales no puede evitar porque si no le pegan. Esta es una situación en la que



el niño no participa, ya que los temas de salud no suelen discutirse con él. Sin embargo, este tipo de situaciones podrían aprovecharse para generar diálogos y explicaciones a los niños sobre las decisiones que se toman y generar momentos para escuchar su sentir y punto de vista en pro del reconocimiento y respeto por las acciones que se generan sobre el cuerpo de los niños.

En su familia existe la intención de vincularlo y hacerlo partícipe en las labores del hogar, no obstante, las labores a las que se le vincula no son de su agrado, por ejemplo: en su casa es su responsabilidad recoger los juguetes con los que juega, pero para ello demanda siempre la ayuda del adulto. Esto proviene de la percepción de vulnerabilidad e incapacidad que Pingüi tiene de sí mismo —“*soy muy pequeñito*”—, por lo que se considera que es necesaria la presencia y acompañamiento del adulto en la valoración positiva de lo que sí puede hacer, Además de sentirse pequeño, su inseguridad es reforzada por la idea de que se lo pueden robar, esta idea puede estar intencionada desde la familia para generar medidas de autoprotección, sin embargo, en este caso se ve que entorpece su desarrollo de actividades y su sentido de seguridad para intervenir e incidir en su contexto, por ello, “permitir que los niños contribuyan a su propia protección les ofrece la oportunidad de examinar y comprender la naturaleza de los riesgos que deben enfrentar, y de asumir cada vez mayores responsabilidades para evitarlos” (Lansdown, 2004, p. 13).

Se destaca en Pingüi su capacidad para dar cuenta de preferencias por algunos alimentos, como la pizza y el helado, sus preferencias son tenidas en cuenta por ellos en la alimentación, por ejemplo, le gusta comer mecato<sup>10</sup> en el desayuno y sus padres se lo permiten, con la intención de que su hijo sea autónomo y que se valoren las decisiones que toma. Sin embargo, hay momentos en que el resultado es un “dejar hacer” sin evaluar riesgos y beneficios que, en este caso, pueden ir en contra de la garantía del derecho a una adecuada nutrición.

---

El artículo 12 insiste en que las opiniones de los niños sean tenidas debidamente en cuenta e influyan en las decisiones que se toman en relación con los mismos. Obviamente, esto no significa que se deba acatar cualquier cosa que un niño diga. Sí significa, sin embargo, que se tiene que prestar debida atención al punto de vista de los niños al tomar decisiones que los afectan (Lansdown, 2004, p. 12).

---

10 Hace referencia a alimentos empaçados como papitas fritas, dulces, etc.



Pingüi habla en muchas oportunidades desde la imaginación, en sus relatos cuenta cosas que le suceden mezcladas con otras que ve en los programas de televisión: *“yo también me congeló cuando entro a contarle una cosa a pingüino, y mis padres y mi papá y mi mamá y mi tía nunca logran descongelarme... me sacan de la nevera... me echan agua... y se descongela hielo”*. La opinión de los niños y niñas es importante, “el hecho de que los niños se expresan de manera diferente de los adultos no es una justificación para desecharlas” (Lansdown, 2004, p. 12), por lo que hay que considerar que los relatos de Pingüi parten de su experiencia y lo que es conocido por él, aunque para el adulto esto parezca incoherente.

## Experiencias finales

Para la discusión, los resultados se agrupan en dos categorías: la primera de ellas hace referencia a las prácticas de participación en las relaciones con las personas significativas en la familia y la escuela, así, padres, cuidadores y maestra se ubican como personas importantes para fortalecer los procesos de participación en los que cada sujeto va formando capacidades para vivir en relación.

En la segunda categoría se identifican unas condiciones en los niños y niñas que los hacen potencialmente capaces de involucrarse en la interacción con los otros y de generar transformaciones importantes en su entorno. Los niños y las niñas ponen sus capacidades en acción y las manifiestan en todos los escenarios de su vida cotidiana, hacen parte de la constitución de su ser individual y colectivo. En palabras de Lansdown (2004), la participación fortalece capacidades como la comprensión de procesos democráticos, el autocuidado, la autonomía, la independencia y la adaptabilidad social.

Se observa que las experiencias de participación de los niños y las niñas en la familia y en la escuela se dan en el contexto de unas prácticas específicas. Así, en la familia se desarrollan prácticas de crianza<sup>11</sup> que incluyen prácticas de cuidado, normatización, alimentarias y lúdicas, las cuales están mediadas por el lenguaje, el afecto y el juego. Por ejemplo, en las de cuidado proponen el tipo de alimento para una comida del día, ayudan a escoger lugar de recreación para salida familiar, y escogen vestuario para distintas ocasiones.

---

11 Se entienden como aquellas acciones de los adultos que mantienen los roles tradicionales de cuidado, protección y educación de los más pequeños, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las pautas de socialización propias de la cultura de la familia (Unesco, 2004, p. 14).



Aunque las prácticas normativas a veces son impositivas, otras veces promueven la participación de los niños y las niñas en la vida cotidiana: en la generación de acuerdos se les escucha, cuando se dictan reglas y prohibiciones pasan a un lugar pasivo, sin embargo, la acción de comunicarles y suministrarles información suficiente al respecto se considera una forma inicial de participación, aunque dista de las formas de participación autónoma a las que pueden llegar los niños y niñas, más bien se refiere a procesos de participación consultiva, según Lansdown (2005).

En relación con la norma, surge otro elemento en los relatos y la observación que tiene que ver con la trasgresión de la norma, la cual se leyó en dos perspectivas: una de ellas, entender la trasgresión de manera propositiva, es decir, como una manifestación de querer vivir una experiencia de forma diferente; la otra es tomarla como una oportunidad para que el adulto oriente procesos reflexivos de construcción de la norma con los niños y niñas, y a partir de allí facilitar la comprensión de su significado y la necesidad de implicarse en su elaboración y cumplimiento.

Con respecto a la escuela, se observan tres grupos de prácticas que propician la participación. El primero son las prácticas propiciadas por la maestra como parte de sus estrategias de enseñanza, un tipo de participación a nivel informativo y/o consultivo es, por ejemplo, que los niños toman la palabra durante las clases, actúan en presentaciones de actos comunitarios con textos o bailes que memorizan y repiten. Otra práctica generada por la maestra es el momento del juego en el rincón de juguetes al terminar las tareas escolares como reconocimiento al empeño puesto en clase. El juego libre es el momento para crear y transformar la realidad del aula: "Pingüi, Max y Pandora toman los juguetes del estante, tantos como quieran y necesiten para su juego y convocan al compañero o compañera de preferencia para jugar" (Obs. Clase 2). Se evidencia allí la toma de decisiones e interacciones sociales complejas mediadas por sus habilidades sociales y por las normas creadas por ellos mismos para el juego.

En las prácticas normativas se ven procesos impositivos y participativos; cuando se promueve la participación en la construcción de las normas en clase, los estudiantes repiten, inducidos por inicios de frases de la maestra, la norma que se ha establecido en clases anteriores; esto alude a un tipo de participación simbólica, según Hart, en la que aparentemente se les da la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia (1993, p. 11). Como se observa, los relatos de los niños y niñas muestran pocos elementos sobre las prácticas normativas, por lo que se toman de los registros de observación.





Hay también unas prácticas participativas con los pares que resultaron ser las más potentes para poner en acción sus capacidades y habilidades en el ejercicio de la participación, y que se desarrollan fundamentalmente en los momentos de juego libre y espontáneo en el aula o fuera de ella, cuando la maestra tiene poca dirección de sus acciones. El juego libre en el tiempo de recreo es un amplio momento de dirigir su actividad de esparcimiento según intereses propios. "Max reúne varios amigos e idea juego de compartir alimentos, abren sus loncheras y combinan todas en una bolsa de donde pueden comer todos los participantes" (Obs. Descanso). "Pingüi, en el juego de roles, propone jugar a policías y ladrones y asigna el rol a sus compañeros" (Obs. Descanso).

Las prácticas participativas mencionadas entre niños y niñas con adultos y pares posibilitan el desarrollo y el fortalecimiento de capacidades (se retoma este concepto de Lansdown, 2005). Así también se agruparon en tres grupos de capacidades, a saber: capacidad para tomar decisiones, por ejemplo, sobre sus gustos e intereses; capacidad para proponer e incidir, cuando dan opciones distintas a la propuesta del adulto y se les escucha, logran cambios en la cotidianidad; y capacidad para cuestionar e interrogar, comunican su punto de vista y persuaden de su presencia activa en el contexto.

## Lo aprendido

A continuación, se presentan las reflexiones más relevantes sobre las experiencias de participación que relataron los niños y las niñas, respecto a *las prácticas de participación en las relaciones con las personas significativas en la familia y la escuela* y a las condiciones de los niños y niñas que los hacen potencialmente capaces de involucrarse en la interacción con los otros y de generar transformaciones importantes (Franco, Herrera, y Rojas, 2014).

En primer lugar, se puede ver que la participación infantil a los 5 años se relaciona con las prácticas de crianza y prácticas educativas que ejercen los adultos significativos y/o cuidadores en las interacciones con los niños y las niñas. La forma en que se establecen las normas y pautas de cuidado como: alimentación, higiene, códigos de vestuario, prohibiciones frente a riesgos en su salud o su integridad.

El aprendizaje y la enseñanza de la participación se dan en la medida en que se posibilitan los espacios y las oportunidades para que la participación de los niños y niñas más pequeños sea menos simbólica y no represente únicamente los intereses de los adultos. Se manifiesta como una participación real, de



auténtica interacción y de reconocimiento cuando el proceso de formación integral genera las condiciones para la participación de los niños y niñas en todos sus contextos y que ellos puedan incidir en sus vidas. El momento vital y el escenario de socialización hacen del nivel preescolar un escenario esencial para potenciar las capacidades y desarrollar las dimensiones del ser, que se van a reflejar en el continuo proceso de formación de los niños y las niñas. Por lo tanto, es importante generar transformaciones en la posición de los agentes educativos como facilitadores en la promoción de las capacidades y en el diseño de ambientes más creativos para el aprendizaje de la participación (Rojas, 2015).

Se pudo observar que en distintos niveles estuvo implícita una práctica de reconocimiento: reconocer en el niño o la niña un sujeto capaz de reflexionar y decidir sobre sí mismo y su cuidado. En esta medida, se encuentra cómo en algunos casos se potenciaba la participación de los niños y niñas o cómo incluso se limitaba por los temores y riesgos. En todo caso, pudo accederse a un nivel de participación de tipo consultiva (Lansdown, 2005), en la que se les brindaba información al niño o la niña para su cuidado.

Respecto a esas prácticas de cuidado de los adultos, se evidencia que permiten ir potenciando las condiciones o *capacidades*<sup>12</sup> para la participación en la interacción con otros, pasando de unos procesos de participación consultiva a una participación más autónoma. Con base en esto, algunas de las capacidades que se reflejaron en los relatos fueron: *capacidad para tomar decisiones, capacidad para proponer e incidir y capacidad para cuestionar e interrogar* (Franco et al., 2014).

La investigación permite evidenciar que tanto en la familia como en la escuela existen unas intencionalidades por parte de los adultos para promover la participación, sin embargo, esto no posibilita una participación auténtica, ya que estas prácticas están condicionadas al saber del adulto sobre la crianza del niño o la niña, lo que resta reconocimiento de ellos y ellas como sujetos capaces de nombrar sus necesidades y aportar en la toma de decisiones.

Entre los principales hallazgos de esta investigación se destaca que los niños y niñas de 5 años pueden dar cuenta de su experiencia de participación (Franco, 2015), y, en esta medida, expresar sus formas particulares de vivenciar la participación en el escenario familiar y escolar.

---

<sup>12</sup> "Las capacidades de los niños se deben menos a factores determinantes de índole biológica o psicológica que a las expectativas del propio contexto comunitario, social y cultural, a las decisiones en juego, a la experiencia vivencial de cada niño, al grado de apoyo brindado por los adultos y a los objetivos comúnmente asociados con la niñez" (Lansdown, 2005, p. 5).



Se resalta que el juego es una práctica potenciadora de habilidades y capacidades para la participación. Jugar enriquece las relaciones, y es allí donde los niños y las niñas logran fortalecer su capacidad para opinar, proponer, decidir y asumir procesos autónomos.

Otro de los aprendizajes que se desprende del análisis conceptual es que los niños y niñas, cuando se les da la oportunidad de participar desde la primera infancia, tienen la experiencia de ser reconocidos, evidencian mayor desarrollo de la autonomía, seguridad en sí mismos y mejores formas de relacionarse con otros. Al ser tenidos en cuenta, aprenden a tener en cuenta a los otros, al ser escuchados aprenden a escuchar a otros, de manera que se generan posiciones éticas y relaciones empáticas con los otros y con el mundo (Herrera, 2015).

De esta investigación se destacan también los aprendizajes en aspectos metodológicos que se implementaron para mediar la expresión de los niños y niñas sobre sus experiencias. Por tratarse de sujetos en primera infancia, fue indispensable utilizar el juego, el dibujo y variados elementos simbólicos que facilitarían los acercamientos y movilizarían los relatos sobre sus vivencias, así como las consideraciones éticas, ya que el sólo hecho de participar en las actividades de la investigación y sentirse tenidos en cuenta por las investigadoras posibilitó dinámicas nuevas para la experiencia de vida de los niños y las niñas, lo cual se deduce de los cambios en su actitud en el proceso, y de algunos comentarios de las familias en el encuentro de cierre de la investigación (Herrera, 2015).

Se observa en la investigación que existen situaciones familiares que procuran el bienestar de los niños y niñas, sin embargo, éstas exigen la búsqueda de estrategias por parte de los adultos para implementar acciones de manera consultiva y reflexiva con los niños y las niñas que les permitan ejercer su derecho a participar.



## Referencias

- Acosta, A., Garzón, J. y Pineda, N. (2004). Informe revisión de las experiencias y estrategias de participación infantil.  
<http://www.uam.mx/cdi/partinfantil/cap6.pdf>
- Berger, P., y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006, septiembre). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Corona, Y., y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, Unicef, Ayuda en Acción México.
- Cussianovich, A. (2005, julio). Educando desde una pedagogía de la ternura. Perú.
- Franco, Y. (2015). *¿Pueden los niños y niñas de 5 años dar cuenta de su experiencia?*. (Tesis de maestría). CINDE-Universidad de Manizales, Medellín.
- Franco, Y., Herrera, K., y Rojas, M. (2014). La participación como un derecho y una práctica en la familia y en la Escuela: experiencias contadas por niños y niñas de 5 años. Ponencia presentada en I Bienal Latinoamericana de Infancia y Juventudes, Centro de Investigaciones de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud (Cinde). Manizales.
- Galeano, M. (2001). Registro y sistematización de información cualitativa.



- [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/206102/mod\\_resource/content/0/Registro\\_y\\_sistematizacion\\_de\\_informacion\\_cualitativa.pdf](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/206102/mod_resource/content/0/Registro_y_sistematizacion_de_informacion_cualitativa.pdf)
- Galeano, M. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad EAFIT.
- García Chacón, B. E., González Zabala, S. P., Quiroz Trujillo, A., y Velásquez Á. M., Ghiso Cotos, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Funlam.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti, N.º 4. Bogotá: Unicef.
- Herrera, K. (2015). *La participación infantil como experiencia de reconocimiento desde los primeros años en la escuela*. (Tesis de maestría). Cinde-Universidad de Manizales, Medellín.
- Lansdown, G. (2004, noviembre). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la Infancia*, (22), 4-14.
- Lansdown, G. (2005, mayo). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, N.º 36. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Larrosa, J. (2006, sept.-dic.). ¿Y tú qué piensas? Experiencias y aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), Separata, 43-67.
- León Muñoz, S. (2006, jul.-dic.). Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 113-131.
- Loor, M. K. (2019). *La participación infantil en la organización de los ambientes de aprendizaje*. (Tesis de grado). Universidad nacional de Educación, Ecuador. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1161>



- Luna, M. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. (Tesis de doctorado). CINDE -Universidad de Manizales. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/555/LunaMariaTeresa2006.pdf?sequence=1>
- Novella, A. M. (2011). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Pavez S., I., y Sepúlveda K., N. (2019): Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.
- Rodríguez, L. (2011). *Visión del desarrollo infantil de adultos significativos de niños y niñas que asistieron a la modalidad educativa de control grupal de salud en el centro de salud familiar*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile.
- Rojas, M. (2015). *La formación, desde y para la participación, de los niños y niñas en el nivel preescolar*. (Tesis de maestría). Cinde-Universidad de Manizales, Medellín.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (2001). *El problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A., y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001, mayo-agosto). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-166. <https://doi.org/10.35362/rie260982>



## Capítulo 3

# Prácticas de acompañamiento afectivas y pedagógicas de las familias y los maestros con niños y niñas en etapa escolar<sup>1</sup>

**Mónica Marcela Muñoz<sup>2</sup>**

Secretaría de Educación de Itagüí<sup>3</sup>

**Sandra Elisa Parra Mosquera<sup>4</sup>**

Universidad Tecnológica del Chocó

**Diana María González Bedoya<sup>5</sup>**

Tecnológico de Antioquia - I. U.

<sup>1</sup> Capítulo derivado de la investigación: *Prácticas de acompañamiento afectivas y pedagógicas que implementan las familias y los maestros con los niños y las niñas en etapa escolar. Una mirada intercultural a las IE Escuela Normal Superior de Quibdó y Orestes Sindice de Itagüí*. Tesis para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Septiembre de 2015. Investigadoras: Sandra Elisa Parra Mosquera y Mónica Marcela Muñoz Muñoz. Tutora: Diana María González Bedoya.

<sup>2</sup> Mónica Marcela Muñoz Muñoz. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, licenciada en Educación Especial y contadora pública. Correo electrónico: monicamunoz.educacion@gmail.com

<sup>3</sup> Quiero expresar mi más sincera gratitud a la Secretaría de Educación de Itagüí por el apoyo brindado a través de la beca otorgada para realizar mis estudios de maestría; con ella no solo me posibilitaron la oportunidad de crecer profesionalmente, sino también en lo personal.

<sup>4</sup> Sandra Elisa Parra Mosquera. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Intervención Psicosocial, especialista en Gerencia de Servicios Sociales, trabajadora social. Docente del Programa de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica del Chocó. Correo electrónico: sandra\_3029@hotmail.com

<sup>5</sup> Diana María González Bedoya. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Terapia Familiar Sistémica y en Legislación de Familia y de Menores. Psicóloga clínica. Docente investigadora en diferentes universidades de Medellín. Correo personal: dimagobe1967@gmail.com Correo institucional: diana.gonzalez72@tdea.edu.co







## Introducción

---

Esta investigación surgió de la inquietud de las investigadoras sobre las prácticas de acompañamiento que realizan los docentes, las familias de los niños y niñas pertenecientes a las instituciones educativas donde laboran, así como el interés por conocer las semejanzas y diferencias que se presentan en dos contextos diferentes y distantes, en lo cultural, étnico, económico y social.

Adherida a esta inquietud, las investigadoras reconocen que el acompañamiento afectivo y pedagógico cada día toma mayor importancia para la formación y el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que su deber ser es una responsabilidad que involucra tres instituciones sociales: Estado, familia e institución educativa. Sin embargo, durante el desarrollo de esta investigación se observó que en realidad se presentan ciertas barreras para que este resultado se lleve a feliz término, tales como: largas jornadas laborales para los padres de familia y los docentes, diversidad en las dinámicas familiares (en lo económico y distribución de responsabilidades), grupos numerosos de estudiantes en las aulas de clase, falta de actualización académica de los docentes para el ejercicio pedagógico y disfuncionalidades a nivel familiar. Todas estas características hicieron de esta investigación un reto investigativo personal y profesional.

El acompañamiento es un proceso indispensable para cualquier ser humano, en especial para los niños y las



niñas y más aún en etapa escolar; las familias, cuidadores y docentes son los llamados a brindarlo y generar espacios que potencien su desarrollo emocional y social. Esta premisa dio origen a este ejercicio investigativo, cuyo propósito fue comprender las prácticas y concepciones de acompañamiento pedagógico que implementan las familias y docentes con ocho estudiantes (cuatro niños y cuatro niñas) en etapa escolar de las I. E. Normal Superior de Quibdó y Orestes Sindicce de Itagüí, rescatando las experiencias más significativas, las diferencias y semejanzas entre ambos contextos culturales.

Fue entonces necesario reconocer, valorar y comprender las experiencias de acompañamiento que se presentan en los diferentes entornos donde viven los participantes de la investigación, para lo cual se analizaron las diferencias o semejanzas entre ambos contextos culturales y educativos. Como resultado, se hicieron aportes que enriquecieron dichas prácticas a través de la socialización de los hallazgos. Para lograrlo, nos propusimos estos objetivos:

- 1.** Describir las concepciones y prácticas afectivas y pedagógicas de acompañamiento que implementan las familias y docentes de ocho estudiantes (cuatro niños y cuatro niñas) en etapa escolar en ambas instituciones educativas.
- 2.** Analizar diferencias y semejanzas en las prácticas de acompañamiento implementadas en ambos contextos culturales.
- 3.** Resaltar las experiencias más significativas de acompañamiento que brindan las familias y docentes en ambos contextos culturales.

Las categorías planteadas emergieron a medida que se encontraron patrones recurrentes en los datos que evidenciaban unas prácticas distintas a las que se enuncian en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre las prácticas de acompañamiento. Una de ellas es que, el acompañamiento que ofrecen los docentes no es solo pedagógico sino afectivo, y el cuidado que brindan las familias a sus hijos no es solo afectivo sino también pedagógico, dio origen al título y fundamento de esta investigación. Por lo cual, creemos que es un aporte valioso de esta investigación a la teoría existente sobre el tema.



## Ruta conceptual

El rastreo de investigaciones evidenció que, si bien se han logrado avances en la concepción del acompañamiento a los niños y las niñas, este todavía es insuficiente porque olvida otros elementos medulares de la socialización en esta etapa vital, como son lo afectivo, lo psicológico, la autoestima, la autodeterminación, entre otros.

Debe anotarse que, sobre el acompañamiento, a pesar de hacer parte del discurso cotidiano de las familias y docentes, no se logró encontrar suficiente constructo teórico que lo validara. De otro lado, se evidenció que el principal referente teórico-práctico frente al acompañamiento pedagógico en el cual se involucra a las familias se encuentra en los lineamientos del MEN (2007), particularmente en la Guía N.º 26, que plantea que las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes encuentren la oportunidad de reflexionar sobre su desempeño como padres y cómo pueden ser parte activa en la formación de los hijos, instaurando una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con toda la comunidad educativa en beneficio del desarrollo integral de los niños y jóvenes.

El Decreto 1860 de 1994 (MEN, 1994), en su capítulo 1, expone las políticas públicas de educación y reconoce la importancia del acompañamiento familiar y pedagógico como una responsabilidad tripartita, para lo cual introduce los lineamientos y competencias correspondientes con el fin de asegurar un mejor desarrollo en el proceso educativo de los estudiantes. Asimismo, en el artículo 5 de la Ley 1620 (MEN, 2013), se dispone que la familia, las I.E. y el Estado, desde sus respectivos ámbitos de acción, son corresponsables de la formación integral de los niños y las niñas. No obstante, no se plantea una relación del acompañamiento con otras dimensiones como lo afectivo del docente, lo pedagógico de la familia y las diferencias interculturales en este proceso.

En coherencia con los autores analizados, encontramos que las formas de expresión y transmisión de afectos y conocimientos (normas, valores, costumbres, creencias, entre otras) al interior de las familias difieren unas de otras. Sin embargo, todas tienen la misma finalidad: asegurar que los niños y las niñas presenten una adecuada inclusión a la vida en comunidad. El acompañamiento afectivo y escolar es parte de la gestión formadora



que tienen las familias, con el fin de lograr las metas establecidas para el desarrollo humano integral, por eso los padres deben identificar claramente los momentos del desarrollo en que se encuentran los hijos para apoyarlos adecuadamente, puesto que ellos requieren sentir seguridad, ser estimulados en la formación y el fortalecimiento de su autonomía personal y estar inmersos en un ambiente de confianza y diálogo que les permita crecer adecuadamente.

## El acompañamiento

El primer referente conceptual que guio la investigación fue el acompañamiento, entendido como el acto de acoger al otro, acto que inicia desde el nacimiento y se prolonga a lo largo de la vida, planteamiento esbozado por Mèlich (2002), quien además expresa que "si hemos nacido y continuamos vivos es porque hemos sido acogidos y esta acogida hace que establezcamos relaciones con los otros, relaciones igualmente ambiguas, de amor y de odio, de alegría y de tristeza" (p. 18). En el ámbito educativo, este acompañamiento tiene que ver con el hecho de recibir, acoger y brindar apoyo al otro, siendo hospitalarios en el proceso de desarrollo psicosocial de los estudiantes y acompañarlos de manera segura en su crecimiento e ingreso al mundo social.

Ghouali (2007), por su parte, expone que acompañar es un proceso que pretende ofrecer apoyo y recursos a los estudiantes para que puedan triunfar (p. 208). Esto se relaciona con el apoyo que brindan tanto docentes como padres de familia al proceso de aprendizaje de los estudiantes, al hecho de estar pendientes y dispuestos y, sobre todo, conscientes de que les asiste el deber de orientar o guiar a los niños en el camino, de aclarar las dudas o temores que puedan surgir, siempre de la mejor manera, para que el niño aprenda en la medida de sus capacidades y de forma efectiva.

Lo anterior permite concluir que el término *acompañar* no connota el simple hecho de estar ahí con el otro, sino que involucra una serie de elementos indispensables que contribuyen a que se dé de manera adecuada y significativa; como dicen Martínez y González (2010): "las implicaciones del acompañamiento son asesoría, tutoría, y evaluación. Asesorar, en su primera acepción se define como dar consejo o dictamen" (p. 531).



Este acompañamiento que inicia en el ámbito familiar se extiende a otros agentes como la comunidad educativa, espacio donde el educador tiene la responsabilidad de ayudar al niño en su desarrollo e introducirlo de manera hospitalaria al mundo, dado que "la educación es acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad" (Mèlich, 2002, p. 47). Bajo esta óptica, acompañar es una acción y una práctica que permiten desarrollar saberes y habilidades en las personas. En el ámbito familiar y pedagógico, padres y docentes son quienes brindan el acompañamiento necesario al niño o a la niña a través de la generación de espacios que potencien y fortalezcan la dimensión emocional y social, es así como les transmiten las normas y valores esenciales que les permitirán formarse como seres autónomos, críticos y responsables, e ingresar de manera adecuada a la vida social.

Mèlich y Boixader (2010) dicen que la llegada de un niño a la escuela es un momento en el que cualquier expresión muestra el contexto en el que se desenvolverá. En las I. E. se observó que se realizan diversidad de prácticas pedagógicas y afectivas para generar en los niños amor por su escuela, sus pares y sus docentes. Cárdenas y Gómez (2014) consideran que el cuidado, la alimentación y la protección hacen parte de la educación que los niños obtienen de sus familias. Por su parte, Giddens (1995) explica cómo los niños desde su fragilidad pactan con sus cuidadores experiencias que les brindan seguridad y compañía; estas experiencias tienen que ver con el hecho de contar con una persona representativa en diferentes espacios o momentos de su vida, por ejemplo, en la hora de alimentación, de tiempo libre, de estudio, etc. Para Boff (2002) el acompañamiento se hace imprescindible en la época moderna, porque el ser humano está perdiendo el amor y la sensibilidad frente al otro y frente al mundo. Por eso la familia y los docentes deben fortalecer y fomentar en los niños y niñas la adquisición y práctica de valores (amor, justicia, solidaridad, tolerancia, etc.) que les posibiliten convivir en sociedad e integrarse sanamente.

Considerando lo anterior, podría decirse que hablar de acompañamiento conlleva una gama de significados que varían según la especificidad, direccionamiento y disciplina que se le otorguen. Acompañar es guiar, apoyar, asesorar, orientar, compartir, entre otras.

En nuestra investigación, el acompañamiento fue concebido como una práctica inherente del ser humano para con los otros, en este caso los estudiantes, en la cual tanto familia como escuela están llamadas a brindar el apoyo y guía necesarios para la formación integral del ser.



## La familia, primer espacio de vínculo afectivo

El segundo concepto que orientó el proceso investigativo fue la familia y su función formadora. Según Rodrigo y Palacios (2003), la familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia ha dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (como se citó en López, 2005, p. 14).

Maestre (2009), por su parte, define la familia "como una comunidad de vida y afecto" (p. 1) donde confluye todo un conjunto de relaciones e interacciones imprescindibles para crear la estabilidad emocional, llena de seguridad y confianza, indispensable para el desarrollo y la maduración del ser humano. Henao (2012) señala que "la familia es un conjunto de personas que están unidas por vínculos de afectividad mutua, mediada por reglas, normas y prácticas de comportamiento, ésta tiene la responsabilidad social de acompañar a todos sus miembros en el proceso de socialización" (p. 332).

De acuerdo con la teoría sistémica, la familia es un sistema conformado por un conjunto de unidades, que se caracterizan por ser organizadas e interdependientes, ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por una serie de funciones dinámicas, en constante interacción e intercambio, no sólo entre ellas sino con el exterior. Cumple con tres propiedades:

La primera, el estar constituido por subsistemas, el conyugal (pareja), el parental (padres e hijos) y el fraterno (hermanos), en segundo lugar, ser un sistema abierto que se autorregula por reglas de interacción, debido a que cualquier cambio en un miembro del sistema afectará a los demás. (Andolfi, 1984, como se citó en Henao et al., 2007, p. 236)

Bronfenbrenner (1987) asume la familia como uno de los entornos primarios de mayor influencia en el individuo, "un microsistema caracterizado por un interjuego de actividades, roles y relaciones que se dan cara a cara entre sus miembros en diferentes entornos: el hogar, el trabajo, la escuela,



el sitio donde se vive, entre otros" (como se citó en Henao et al., 2007, p. 236). La perspectiva que propone el autor valora los distintos espacios en los cuales los seres humanos interactúan durante toda la vida, particularmente para el adecuado desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia y en edad escolar (como fueron los de este estudio) son fundamentales, en primera instancia la familia y luego la escuela.

Es en la familia donde se establecen los primeros vínculos afectivos, se incorporan los primeros patrones conductuales y se obtienen los primeros aprendizajes del mundo social; como expresa Aguilar (2002), "la familia es transmisora de conocimientos que son fruto de las tradiciones más representativas de la misma, lo cual caracteriza al niño(a) y al adolescente, logrando tomar consciencia de su identidad personal, familiar y social" (p. 205). Posteriormente, la escuela, al generar pertenencia y arraigo, se convierte en el espacio que refuerza, amplía o mejora esa primera experiencia de socialización generando pertenencia y arraigo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las familias no siempre ofrecen un espacio de acogida y cuidado, incluso pueden presentarse abusos, maltratos y dominaciones en su interior. En este sentido, cuando la escuela ofrece experiencias afectivas además de aprendizajes, puede convertirse en un espacio "protector" para los niños y las niñas.

Estas afirmaciones revelan el sentido natural de la familia, que es acoger y proteger al individuo que nace o crece en su seno. Bajo estas perspectivas, la familia cumple con las funciones dinámicas que le permiten al individuo autorregularse para cumplir con sus roles, tal como lo expresa Baeza (2000):

La metáfora de la familia como *aula primordial*, apunta a cómo en su seno se instauro el proceso de socialización del hombre. Allí, se tejen lazos afectivos primarios, los modos de expresar el afecto, vivencias particulares del tiempo y del espacio, las distancias corporales (proxemia), lenguaje e historia de la familia, todos los cuales caracterizan el entorno de los niños y las niñas. (p. 2)



De igual manera, cada familia pasa a ser un modelo cultural en pequeño, a partir del cual se elabora su propia variante mediante mitos, tradiciones y valores que incorporan contenidos de la cultura, así como los modos de hacer, proceder y de aprender. En otras palabras, el acompañamiento afectivo brinda aportes significativos al desarrollo del niño, y es preciso que las familias establezcan unas prácticas educativas que posibiliten materializar el acompañamiento en mención. Dichas prácticas estarán guiadas por ciertas singularidades que hacen parte de cada familia y se vienen formando generacionalmente a través de la cultura y los grupos sociales en los cuales se encuentran inmersas.

## La escuela y su función educadora

Villarroel y Sánchez (2002) plantean que la escuela es “la institución social encargada de llevar a cabo la educación en forma estructurada, organizada, apoyada por planes y programas de estudios impartidos en diferentes niveles” (p. 126). Tiene distintas funciones para con sus estudiantes, entre las cuales se encuentran: difundir a las nuevas generaciones los conocimientos ancestrales; desarrollar la personalidad, las habilidades, destrezas y valores humanos que orientaren la vida de los estudiantes, y el interés por construir junto a otros y con otros su propio aprendizaje y mejorar su nivel cultural.

De acuerdo con lo anterior, la escuela debe formar y orientar a los estudiantes para la vida social mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus aptitudes físicas, psicológicas, cognitivas y sociales, y además forjar su personalidad y autonomía para lograr una adecuada convivencia social. Así, entonces, la escuela, como dinamizadora del proceso de formación, es la encargada de ejecutar los procesos pedagógicos y didácticos necesarios para lograr que el estudiante adquiera los conocimientos. Al respecto, Parra y Vallejo (2013) afirman que “el ambiente educativo hace referencia a los espacios donde los sujetos se hacen visibles a los otros en un escenario pedagógico de interacción en el cual está inmersa la práctica pedagógica” (p. 49). En este sentido, la escuela se convierte en un escenario que posibilita la participación de los estudiantes y la construcción de vínculos relacionales en los diversos espacios que la integran, donde convergen día a día recreando el mundo a través de sus experiencias de vida, de las relaciones que se tejen con los otros, mediadas por el afecto, la confianza, la amistad y el poder; relaciones que, de una u otra manera, posibilitan el reconocimiento y la percepción del otro.





Bárbara Rogoff (1993) resalta el valor y la trascendencia de la participación que tiene para el aprendiz (niño, niña o adulto) la presencia, el reto, acompañamiento y estímulo del otro y como el individuo aprende por medio de ese contacto social, construyendo puentes entre lo que sabe y la nueva información que ha de aprender, responsabilizándose en la búsqueda de soluciones a sus obstáculos y propiciando el avance en el desarrollo cognitivo. Todo este proceso lo denominó participación guiada. (Como se citó en Henao et al., 2007, p. 235)

En conclusión, la manera como se asume el acompañamiento escolar va de la mano del concepto que se tiene de educación, implica no solamente que el estudiante adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y hábitos y se forme en valores, sino también, muy significativamente, que aprenda a aprender, a autorregular su aprendizaje y a desarrollar sus capacidades para vivir en sociedad y realizar aportes significativos para el desarrollo.

## **Interculturalidad**

Por último, se incorpora el concepto de interculturalidad planteado por autores como Froufe (1994), quien retoma la definición brindada por Quintana (1992), que explicita claramente el significado e interpretación de "inter-cultural", definido como la relación generada entre distintas culturas, la cual se presenta de diferentes maneras: por la aproximación en el espacio, en cuanto una persona o grupo penetra en el espacio referente de otro; por interferencia comunicativa, en cuanto las culturas de hoy se ponen en contacto mediante sistemas de comunicación a distancia que llevan al intercambio de contenidos (p. 165). En este sentido, la interculturalidad se basa en las pluralidades culturales de los diferentes grupos que interactúan en un mismo espacio social o que convergen en diferentes contextos, donde se establece una relación horizontal de respeto a la diversidad, a sus formas de vida, reivindicando la armonía y la cooperación. Aguado y Del Olmo (2009) esbozan que lo intercultural en educación,



más que un adjetivo, es un enfoque, una perspectiva o una forma de mirar a la realidad escolar y educativa, que sitúa el foco al mismo tiempo en la globalidad y en la particularidad: en la globalidad, complejidad y carácter sistémico de los procesos educativos, y en la particularidad de las situaciones educativas contextualizadas que se dan en el día a día de la educación. (p. 176)

La interculturalidad en esta investigación permitió mirar las prácticas de acompañamiento afectivo y pedagógico más significativas que implementan las familias, los cuidadores y los docentes con los niños y las niñas en etapa escolar en las dos instituciones mencionadas; también permitió reconocer, valorar y comprender las experiencias de acompañamiento que se presentaron en ambos contextos para motivar al intercambio de aprendizajes que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. Con base en estas concepciones sobre interculturalidad, se pudo analizar que en el ámbito educativo no solo se trata de respetar las culturas e identidades presentes en la escuela, sino también el legado histórico-cultural que arraiga cada contexto, cada familia y cada espacio en particular que interfieren en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

## Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en dos contextos departamentales diferentes: en el municipio de Itagüí en Antioquia y en el municipio de Quibdó, departamento del Chocó. La población objeto de estudio está conformada por cuatro familias, dos docentes y cuatro estudiantes de las I. E. Normal Superior de Quibdó y Orestes Sindicce de Itagüí.

El municipio de Itagüí se caracteriza por tener una diversidad étnica: negros (afrocolombianos), indígenas, mulatos y mestizos; el contexto sociocultural de la I. E. Orestes Sindicce, ubicada en la Comuna 4 del municipio de Itagüí, es de gran influencia comercial e industrial, la I. E. cuenta con dos sedes dotadas y en remodelación, en las cuales interactúan familias de estratos



socioeconómicos 0, 1, 2 y 3. En el municipio de Quibdó, en cambio, predominan los afrocolombianos y el resto de sus habitantes se divide entre blancos y mestizos provenientes del interior del país, especialmente del departamento de Antioquia, e indígenas. La I. E. Normal Superior de Quibdó se encuentra ubicada en la Comuna 5, al costado del estadio de Quibdó, aunque cuenta con siete sedes de infraestructura su dotación es precaria; las familias que atiende pertenecen a estratos 0 y 1, en los que convergen diferencias culturales, de costumbres y modos de vida.

## Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los participantes fueron los siguientes:

### **Para los niños y las niñas**

- ✓ En aras de que existiera la equidad de género entre ambas instituciones se seleccionaron dos niñas y dos niños por cada institución educativa, para un total de ocho niños; ello nos permitió tener en cuenta las diferencias de género en este proceso de acompañamiento y analizar las diferencias culturales.
- ✓ Que los estudiantes pertenecieran a los grados 4° y 5° de básica primaria.
- ✓ Que tuvieran una edad entre los 9 y 11 años, para facilitar la comunicación, dado que a partir de sus experiencias nos informarían acerca de cómo han vivido el acompañamiento en los primeros años de escuela.
- ✓ Setuvieronencuentalascaracterísticasdelapoblaciónenamboscontextos. En Itagüí la mayoría son mestizos y en Quibdó, afrodescendientes. Por eso se seleccionaron considerando estas diferencias.
- ✓ **Para las familias:** si bien la familia estaría conformada por muchas personas, se consideró valioso y suficiente para esta investigación la participación de al menos una persona significativa para el niño o la niña; que además conviviera con él/ella y que estuviera encargada de su cuidado y acompañamiento: padre, madre, abuela, entre otros.
- ✓ **Para los docentes:** que fuera titular del grupo de los estudiantes seleccionados.



## Antecedentes

Para recopilar la información que aportara las categorías seleccionadas, se revisaron diversas fuentes como tesis, artículos, investigaciones, entre otras, que permitieron ampliar el marco de referencia frente al tema, de las cuales finalmente se seleccionaron 28. Presentamos algunas:

Desde la perspectiva de los distintos investigadores citados, se resalta la importancia de la educación del niño o la niña como un proceso en el que confluyen la familia y la escuela como dos escenarios de socialización indispensables para el individuo. De ahí la necesidad de que estas dos instituciones establezcan un diálogo efectivo para que puedan complementarse, con el fin de realizar un acompañamiento a los niños y las niñas en su proceso educativo, entendiendo que cada una tiene funciones distintas, pero no excluyentes, y que en definitiva ambas persiguen un mismo objetivo que es el desarrollo integral del ser humano.

Espitia y Montes (2009) observan que la familia es la primera institución educativa; su dinámica media el aprendizaje y desarrollo de sus miembros. Consideran que existe una serie de prácticas que tienen fuerte incidencia en el desarrollo cognitivo y social de los niños.

Sobre el acompañamiento de los padres en la etapa escolar de sus hijos, se ha logrado establecer que la integración del colegio y la familia permite una coherencia en la información y educación que se imparte, pero cuando ello no ocurre los niños y las niñas reciben señales contradictorias o no complementarias que perjudican su desarrollo (“En Familia vive...”, 2009).

En relación con la articulación entre familia y escuela, Lan et al. (2013) revelaron que el acompañamiento escolar en la actualidad es escaso, no obstante, los padres resaltan la importancia de la educación desde sus visiones, expectativas y significados, pero carecen de condiciones necesarias para impulsar el proceso de acompañamiento. Este tema ha ganado importancia, porque cada vez hay mayor conciencia sobre la necesidad de la participación de la familia en el aprendizaje de sus hijos e hijas, sin embargo, a pesar de estos ideales, la articulación familia-escuela es compleja debido a factores sociales, económicos y culturales.

Pozo et al. (2009) plantean la importancia de la corresponsabilidad educativa de los agentes socializadores en ambos escenarios para potenciar



la cultura de la crianza y reforzar las capacidades educativas mediante diversidad de recursos, canales de comunicación, espacios de acogida y encuentro. González (2012) da a conocer la importancia de la educación en la afectividad para los niños y las niñas, resaltando que ésta se da de forma espontánea y natural, mediante la educación familiar, escolar y los procesos de socialización y culturalización en el que el niño o la niña se encuentran inmersos. Lucas et al. (2011) realizan un análisis sobre el papel que cumplen la familia y la escuela en el desarrollo de la afectividad en los niños (cómo se influyen mutuamente y cómo esas correlaciones afectan emotivamente a los estudiantes).

Estas investigaciones develan la forma como la educación favorece el desarrollo afectivo y emocional de los niños y las niñas, ya que tanto la escuela como la familia brindan un espacio donde son tratados con amor y respeto y se reconoce su valor como persona y, en este sentido, tanto la escuela como la familia, tienen la responsabilidad de fortalecer la autoestima y la autodeterminación en los niños y niñas, a través de diferentes estrategias que les posibiliten insertarse en la sociedad de manera adecuada.

Es de anotar que pese a la existencia de muchas investigaciones y artículos con elementos que abordan la interculturalidad en el ámbito educativo, no se encontró uno que retomara el tema de las prácticas de acompañamiento afectivo y pedagógico desde la interculturalidad, el concepto de acompañamiento en diferentes espacios culturales o que tuviera afinidad con lo investigado. Por esta razón, para el logro de los propósitos de este estudio, se analizaron algunos elementos de la cultura de los pobladores de los municipios de Quibdó e Itagüí, en especial las comunidades educativas sujetos de estudio, las cuales brindaron elementos para identificar semejanzas y diferencias en sus estilos de vida, sus creencias, tradiciones, conductas, entre otros, a partir de los cuales nacen las prácticas de acompañamiento afectivo y pedagógico en el proceso educativo en un contexto donde se viva la interculturalidad.

## **El método y la metodología empleados**

Esta investigación se corresponde con el modelo comprensivo, puesto que permite al investigador aproximarse a las realidades de los sujetos objeto de estudio, acceder en forma directa a información sobre sus experiencias, pensamientos, emociones y actuaciones de una manera veraz, buscando



mediante el lenguaje y la comunicación dar a conocer las experiencias de vida humana desde diversas subjetividades, pretendiendo dar sentido e interpretar aquellas prácticas de vida de las personas implicadas. En este sentido, la investigación comprensiva nos brinda una alternativa de aproximación a lo humano, alternativa que va ligada al lenguaje como vía de acceso al conocimiento de sus vivencias. Todo ello mediante una serie de técnicas seleccionadas de acuerdo con las necesidades de recolección de información, entre las que se encuentran: entrevistas, observaciones directas, estudios de caso, historias de vida, entre otras. De igual manera, el modelo comprensivo brinda la posibilidad de explorar sobre nuevos conocimientos, obtener detalles de los fenómenos encontrados y captar las particularidades de la realidad humana, para hacer una descripción adecuada. Asimismo,

trabajar en investigación comprensiva implica un movimiento constante entre la descripción, la conceptualización y la teorización. No en todos los casos el conocimiento producido es teoría nueva, es más bien conocimiento práctico, en tanto es un nuevo saber sobre lo humano que en primera instancia moviliza la conciencia reflexiva de la totalidad de los sujetos participantes, de allí su potencial performativo. (Luna, 2015, p. 9)

Nuestra investigación la indagación mezcló lo personal, lo cultural y las realidades de diferente naturaleza para encontrar las categorías emergentes de lo que aportan las personas desde su experiencia, para conceptualizar acerca de estas y rescatar aquellos saberes significativos encontrados, con base en los aportes de la teoría fundamentada.

## La teoría fundamentada

La metodología implementada en esta investigación fue la teoría fundamentada, bajo los postulados de Strauss y Corbin (2002), quienes la plantean como una teoría que resulta de un proceso ordenado de recopilación y análisis de datos propios de una investigación, que además brinda la posibilidad de generar nuevos conocimientos, retroalimentar o mejorar la comprensión de otros y facilitar una guía para la acción.



En donde, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surja de ellos guardan estrecha relación entre sí, lo que implica que esta teoría se parezca más a la realidad, en tanto los datos emergen de la información especialmente de las acciones, interacciones y procesos sociales; y propicia la generación de conocimientos, el aumento de la comprensión y una guía significativa para la acción. (Strauss y Corbin, 2002, p. 22)

Esta teoría lleva "al investigador cualitativo a asumir la responsabilidad de interpretar lo que observa, escucha o lee" (Rodríguez et al., 1999, p. 48). Al tener sus raíces en el interaccionismo simbólico, el cual se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación, conduce a que los investigadores e involucrados en el proceso investigativo adquieran información e ideas mediante las cuales logran entender sus propias experiencias y las de los semejantes. Es por ello, que pretendimos a través de su aplicación, aumentar la comprensión respecto a la concepción de acompañamiento brindada por las familias y los docentes participantes.

En acuerdo con Sandoval (2002), asumimos la teoría fundada como una metodología general para contribuir al desarrollo de la teoría existente sobre el acompañamiento pedagógico a los niños y las niñas en edad escolar. La elección de la teoría fundada se hizo con dos propósitos: uno fue rescatar la experiencia de las familias y los docentes sobre el acompañamiento pedagógico que hacen a los niños y las niñas y la segunda, aportar en la construcción teórica que existe sobre el tema apoyadas en los datos obtenidos en la investigación.

De igual manera, la teoría fundamentada se centra en algunos métodos de orden cualitativo para cimentar la información obtenida en el campo empírico, empleando diversas fuentes para la recolección de datos como observaciones, entrevistas, documentos de todo tipo y otros materiales de tipo audiovisual, que le permiten al investigador recopilar la información necesaria, que será utilizada para hacer triangulación del análisis de los datos, en este caso, de las interacciones y las prácticas de acompañamiento, no para el análisis de imágenes. Dado que la teoría fundamentada busca nuevas maneras de comprender los acontecimientos sociales que se generan en ambientes naturales, mediante su aplicación se buscó comprender el acompañamiento brindado por las familias y los docentes participantes.



Otro elemento importante que se tuvo en cuenta en la elección de este enfoque metodológico fue la posibilidad de hacer observación del mismo fenómeno en distintos contextos, lo cual permitiría encontrar elementos comunes o divergentes que aportaran a la comprensión de las prácticas de acompañamiento pedagógico implementadas con los niños y las niñas.

La generación de la teoría se basa en los análisis comparativos entre o a partir de grupos en el interior de un área sustantiva mediante el uso de métodos de investigación de campo para la captura de datos. Mediante el uso de la teoría fundada, el investigador trata de identificar patrones y relaciones entre esos patrones. (Glaser, 1978, 1992; como se citó en Sandoval, 2002, p. 84)

Si bien el énfasis de la teoría fundamentada es "la construcción y el desarrollo de un tipo de teoría que denomina sustantiva" (Sandoval, 2002, p.72), consideramos que el método de análisis que utiliza se ha convertido en una herramienta poderosísima en la mayoría de los enfoques metodológicos de la investigación cualitativa porque, como dice Sandoval, "se construye en ámbitos muy delimitados o particulares de la realidad social o cultural sobre los cuales, la teoría formal no ha desarrollado una comprensión y una conceptualización específica" (p. 72); además, da cuenta de realidades humanas singulares, en nuestro caso, de diferentes contextos, pero también de experiencias distintas en lo familiar y educativo, lo que solo es posible teniendo un acercamiento a estas realidades, razón por la cual este enfoque está muy emparentado con la etnografía (Sandoval, 2002).

La teoría fundamentada busca comprender los acontecimientos sociales que se generan en ambientes naturales y aportar al conocimiento generando *teorías nuevas* a partir de los datos empíricos, sin embargo, nuestra pretensión fue más humilde teniendo en cuenta las condiciones mismas de la investigación, por eso nunca fue nuestra pretensión generar *una nueva categoría* en torno a las prácticas de acompañamiento, sino aprovechar este enfoque metodológico para ampliar la comprensión respecto al conocimiento existente sobre la concepción y prácticas de acompañamiento afectivo y





pedagógico a partir de las vivencias observadas en las familias y los docentes, y el análisis de la información documentada en la investigación.

Si bien la teoría fundamentada busca aportar al conocimiento y generar grandes teorías, se hace la salvedad de que lo que pretendemos hacer en este proceso investigativo es aportarle al conocimiento o la teoría existente sobre el acompañamiento pedagógico y afectivo planteado en el ámbito educativo en los lineamientos del MEN. En este sentido, se aprovechará el método de la teoría fundamentada para hacer el análisis de los datos o categorías que emerjan de las prácticas relatadas por los sujetos participantes y de lo observado por los investigadores, y enriquecer, conocer, identificar y comprender las prácticas, es decir, las experiencias relatadas por los sujetos participantes, lo observado y las semejanzas que emergen en los contextos a estudiar.

Se hace la salvedad que, lo que pretendemos hacer es aportar al conocimiento existente sobre el acompañamiento pedagógico y afectivo planteada desde el ámbito educativo en los lineamientos del MEN. En este sentido, se aprovechará la teoría fundamentada para hacer el análisis de las prácticas relatadas por los sujetos participantes, y de lo observado por los investigadores, identificando en los datos las semejanzas o diferencias entre ambos contextos de tal manera que emerjan nuevas categorías que enriquezcan la teoría.

## **Técnicas utilizadas para generar la información**

Para la generación de información, recurrimos a varias técnicas: la entrevista semiestructurada en profundidad, el grupo focal y la observación no participante.

### **Entrevista semiestructurada en profundidad.**

La entrevista semiestructurada en profundidad facilita a través de preguntas y cuestiones básicas, realizar un diálogo fluido entre el investigador y el entrevistado; en palabras de Munarriz (1992), permite comprender,



a través del lenguaje de los sujetos participantes de la investigación, las diversas experiencias, los pensamientos, las perspectivas, emociones y situaciones que poseen con respecto a sus vidas.

Una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados. (Munarriz, 1992, p. 13)

Este tipo de entrevista "permite analizar los sentidos que los actores les dan a sus prácticas y acontecimientos que los confrontan (sistemas de valores, señales normativas, interpretaciones de sus situaciones y propias experiencias)" (Quibey y Campenhoudt; como se citó en Pastor, 2008, p. 33), a través de un diálogo fluido entre el investigador y el entrevistado, quien expresa de forma natural sus experiencias de vida y el investigador realiza, de manera guiada, una serie de preguntas sobre cuestiones por explorar. Se entrevistó a cada uno de los niños, a su familiar y al docente titular.

**1. Entrevista a los niños/niñas de 4° y 5°:** se entrevistó a los niños y niñas participantes de esta investigación de manera individual utilizando una técnica interactiva, cuyo objetivo era generar un ambiente de confianza que les permitiera sentirse cómodos al compartir la información concerniente al acompañamiento brindado tanto por sus padres como por sus docentes.

La técnica interactiva implementada con los niños y niñas fue **el mural de situaciones**. Esta técnica permite "identificar escenarios, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos, los grupos, las comunidades y los procesos sociales" (García et al., 2002, p. 71). Para llevar a cabo dicha técnica, se entregó a cada participante una hoja de papel la cual contenía varios cuadros con unas preguntas específicas sobre el acompañamiento para que



ellos iniciaran el proceso de registro de información de manera individual, los niños y niñas tuvieron la libertad de expresar sus pensamientos y vivencias de manera escrita por medio de dibujos, imágenes recortadas de revistas u oraciones que consideraran apropiadas.

**2. Entrevista a la persona significativa o acudiente:** el objetivo de la entrevista con los padres de familia o acudientes fue obtener información apropiada respecto al proceso de acompañamiento que llevaban a cabo con los niños y niñas partícipes del proyecto; a través de una serie de preguntas orientadoras profundizamos en las experiencias de mayor relevancia.

**3. Entrevista a los docentes:** la entrevista con los docentes permitió obtener información respecto a cómo interactúan con sus estudiantes al interior de las aulas de clase e institución educativa, cómo establecen relaciones de afectividad, empatía y apoyo en el proceso formativo y académico.

## El grupo focal

La segunda técnica implementada en cada una de las instituciones fue el grupo focal, “una técnica de recolección de datos, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador; en otras palabras, son un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular” (Escobar y Bonilla, 2009, p. 52)

El grupo focal posibilitó el análisis y contraste de los datos suministrados mediante el diálogo de los participantes y la reproducción de sus realidades sociales. Se realizaron tres grupos focales con los distintos actores: docentes, estudiantes y padres de familia o acudientes, para complementar la información recopilada en las entrevistas y la observación y permitir que los participantes aportaran ideas sobre cuáles eran las mejores prácticas de acompañamiento que se establecen al interior de las instituciones educativas y los hogares.

Con ese fin se realizó un taller lúdico pedagógico que facilitó la participación colaborativa de los adultos y los niños (duración 2 horas aproximadamente). Esta técnica permitió recolectar datos más precisos en las discusiones generadas entre los actores, por la posibilidad que brinda de expresar



libremente pensamientos de forma espontánea, cuyo objetivo fue ampliar la información recopilada inicialmente en las entrevistas y resolver preguntas surgidas durante el proceso de transcripción de estas.

## **Observación no participante.**

La tercera técnica utilizada fue la observación no participante, técnica que permitió obtener nueva información en situación real, conocer las vivencias y realidades respecto al proceso de acompañamiento que realiza el docente en su entorno con sus estudiantes (aula de clase o espacio pedagógico). Permitted dar mayor objetividad y veracidad a los datos recopilados y hacer la triangulación entre las técnicas seleccionadas. Una vez se contó con el consentimiento de la institución y los docentes, cada una de las investigadoras permaneció en el aula de clase con uno de los docentes partícipes del proyecto aproximadamente de 45 a 60 minutos.

## **Técnicas de registro de la información**

Para registrar la información se utilizaron las grabaciones (en audio y video de las entrevistas, los grupos focales y la observación; esto nos permitió, como dice Munarriz (1992), "captar una información más detallada que si solamente utilizamos la memoria, y además recuperar las palabras exactas del sujeto, sin ningún tipo de valoración" (p. 114). Otras técnicas para tener en cuenta para el registro de la información fueron el diario de campo, las notas tomadas durante el proceso y la observación de los participantes.

## **Proceso de análisis de la información generada**

El análisis de los datos como, plantea Spradley (1980), se entiende como "el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones" (como se citó en Rodríguez et al., 2005, p. 135). El análisis sistemático de los datos obtenidos en el trabajo



de campo (entrevistas, observación y grupo focal) permitió identificar las concepciones y prácticas pedagógicas de las familias y los docentes e ir desarrollando nuevas conceptualizaciones en forma de categorías emergentes. Como afirma Sandoval (2002), “la teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante el continuo interjuego entre los procesos de análisis y recolección de datos” (p. 71). Por eso, la recolección de información y su análisis se llevó a cabo de manera simultánea, a medida que se transcribieron las entrevistas se iban analizando para lograr una primera versión de los sentidos emergentes, los vacíos de información y los elementos que ameritaban mayor profundización para ser consultados nuevamente con los actores en nuevas entrevistas, en grupos focales y observaciones no participantes.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación pudo llevar a cabo el análisis a través de la categorización de los datos generados y registrados mediante las entrevistas hechas a los actores participantes del proyecto, de forma tal que se lograron compilar aquellas experiencias más significativas en las prácticas de acompañamiento afectivo y pedagógico que implementan las familias, los cuidadores y los docentes con los niños y las niñas en edad escolar.

La categorización es entendida como “el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad” (Rodríguez et al., 2005, p. 141). Para llevar a cabo dicho proceso se analizó la información de acuerdo con la metodología de teoría fundamentada planteada por Strauss y Corbin (2002) en su texto. El análisis se hizo con la ayuda del Atlas Ti (Ver anexo), a partir de ciertos elementos que nos presenta la teoría fundamentada. Veamos:

- a. La codificación abierta (descripción):** con la codificación abierta se descompusieron los datos en partes discretas, se examinaron minuciosamente y se compararon en busca de similitudes y diferencias, logrando una sutil discriminación y una diferenciación entre categorías. Una de las maneras de hacer codificación abierta es el análisis, línea por línea (Strauss y Corbin, 2002). Inicialmente, se realizó una lectura minuciosa línea por línea de los datos para poder desagruparlos y asignarles diferentes nombres o códigos que nos permitieran identificarlos y clasificarlos de acuerdo con sus diferencias y semejanzas.
- b. La codificación axial (ordenamiento conceptual):** el propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas



explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos (Strauss y Corbin, p. 135). Después de asignar los códigos, extrajimos las tendencias que se reagruparon en aquellas que tenían similitudes, de las cuales emergieron las categorías y subcategorías: *Acoger desde la confianza en el entorno escolar; Protección familiar desde la recursividad; Familia y escuela: dos espacios de protección y compañía para el niño.*

- c. Triangulación:** según plantean Begley y Sandelowki (1996; como se citó en Strauss y Corbin, 2002), "la triangulación es el proceso de variar las técnicas de recolección de datos y de enfoque"; en este sentido, podría decirse que la triangulación es un procedimiento que permite utilizar diversas formas de recolección de información para cotejar las interpretaciones que se dan de esta.

El uso de diversas técnicas cualitativas se corresponde con el enfoque metodológico de teoría fundamentada, porque permite, por un lado, saturar la información cuando se están recopilando los datos y, por otro, hacer "triangulación" en el análisis, es decir, "cruzar diversas fuentes, diversos actores, diferentes técnicas y puntos de vista para lograr un análisis comparativo constante" (Glaser y Strauss, 1967; como se citó en Sandoval, 2002, p.84), hasta lograr la emergencia de categorías nuevas que le aportarán a la teoría existente sobre el acompañamiento.

## Principios éticos que acompañaron el proceso

La ética, como la define Galeano (2011), es "el saber que reflexiona sobre las acciones reguladoras de los comportamientos sociales y del ejercicio de la voluntad individual [que] orienta las acciones, decisiones basadas en principios y valores e intereses compartidos por grupos específicos en situaciones históricas determinadas" (pp. 30 y 32). La ética surge de la cultura de la interacción de los unos con los otros en la sociedad, de sus referentes comportamentales, actitudinales y afectivos, los cuales se enmarcan en un constructo social que brinda posibilidades de interactuar con la realidad circundante y que a la vez son los objetos de estudio de toda investigación social.

De acuerdo con lo esbozado, la investigación social debe tener en cuenta una serie de consideraciones éticas que garantizan la credibilidad, validez y confiabilidad del fenómeno estudiado y la responsabilidad asumida por el



investigador social, tales como procurar que sus acciones no perjudiquen a aquellos que forman parte de su estudio, respetar su dignidad y velar por su seguridad y anonimato en caso de que así se lo hayan requerido.

Por otra parte, nuestro proyecto de investigación, al estar orientado hacia visibilizar las experiencias más significativas de las familias, los cuidadores y los docentes con los niños y las niñas en etapa escolar, exigió tener en cuenta consideraciones éticas respecto al trabajo que se realizará con la población objeto de estudio: confidencialidad, responsabilidad, respeto, veracidad, reciprocidad y confianza.

## Hallazgos

En el desarrollo de la investigación se lograron identificar ciertas categorías que emergieron del análisis de la información suministrada por los participantes, las cuales se convirtieron en el eje articulador del proceso investigativo. En primer lugar, los docentes concibieron el acompañamiento como acto que permite la formación integral de los niños y las niñas; en segundo lugar, los estudiantes coincidieron en afirmar que acompañamiento es la protección que reciben de sus padres, profesores y cuidadores cuando éstos se preocupan por sus necesidades básicas, afectivas y académicas; en tercer lugar, las familias coincidieron en plantear el acompañamiento como la forma de ocuparse y preocuparse por sus hijos, desde los ámbitos pedagógico, afectivo y de interacción social; por último, se hizo énfasis en los contrastes socioeconómicos y culturales que se vivenciaron en los dos contextos, Quibdó e Itagüí, tales como las formas de acompañar, la interacción que establecen la familia y la escuela y la idiosincrasia de las culturas chochoana y antioqueña.

Los docentes participantes de las dos I. E. concibieron el acompañamiento como una tarea que va más allá de su quehacer pedagógico. Para ellos, acompañar es guiar y orientar de forma personalizada a sus estudiantes en el marco del proceso de aprendizaje y mediante las relaciones interpersonales que se construyen en general. En palabras de Ghouali (2007), acompañar es un proceso que pretende ofrecer apoyo y recursos a los estudiantes para que puedan triunfar. Acompañar es entonces un acto que permite la formación integral de los niños y las niñas que tienen bajo su responsabilidad como educadores. Esta tarea la desarrollan mediante el ofrecimiento de



espacios de interacción y con diversas estrategias de comunicación que van más allá de responder sus preguntas de conocimiento, porque implican la observación y escucha activa con los estudiantes, pero también la vinculación con las familias en el proceso de formación de sus hijos. "La educación es acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad" (Mèlich, 2002, p. 47). De igual manera, conlleva la aplicación de estrategias educativas innovadoras que fomenten el diálogo, la discusión y la formación ciudadana y develen las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

La escuela influye en el desarrollo integral del niño, ya que no sólo interviene en la transmisión del saber científico, culturalmente organizado, sino que influye en la socialización e individualización del niño, desarrollando las relaciones afectivas, la habilidad para participar en las situaciones sociales, las destrezas de comunicación, las conductas pre-sociales y la propia identidad personal. (González, 2012, p. 9)

La mayoría de los docentes aseguran que, para acoger a un niño, su primera labor es conocerlo y crear un vínculo de confianza con él. Dicen que cuando los niños interactúan en ambientes que les generan seguridad se sienten importantes, cuando son escuchados cuentan con naturalidad lo que pasa en sus hogares, las dificultades que tienen con sus tareas o aprendizajes, y le confían al docente las formas de interacción que sostienen con sus compañeros. Del mismo modo, muestran su personalidad, su estado de ánimo y las posiciones que tienen frente al mundo.

*Se debe establecer un vínculo de confianza, apoyo, diálogo y escucha con el estudiante, de manera que éste se sienta cómodo y pueda interactuar con nosotros de forma adecuada, dándonos a conocer cuáles son las dificultades que puede presentar y estableciendo la manera de cómo poder apoyarlos en éstas. (D-I-2-E)*





Es decir que el acompañamiento del docente hacia los niños es un acto de amor que implica considerar todo aquello que los hace seres humanos pertenecientes a una sociedad colmada de dificultades e incertidumbres; como expresa Lévinas (2002), acompañar a un niño es un acto de amor que reclama la misma humanidad:

La presencia del rostro —lo infinito del otro— presencia del tercero (es decir, de toda la humanidad que nos mira) ... es recibir (recibimiento que ya es mi responsabilidad frente a él) e instaurar la igualdad ... porque el amor apunta al otro teme por él, lo socorre en su debilidad. (p. 266)

Según lo observado, la formación de lazos entre el docente y el estudiante se da desde la comunicación. Así lo expresaron los docentes:

*El acompañamiento se da cuando se está pendiente de ellos, cuando escuchamos lo que les pasa en sus vivencias diarias, en su cotidianidad, sus experiencias en el hogar y en lo académico. (D-I-1-E)*

Toda esta información, de acuerdo con los docentes, no sólo es expresada con palabras, sino con el cuerpo, los silencios y las actitudes; todo ello les ofrece un importante insumo para saber cómo abordar a cada estudiante desde su singularidad y propiciar en ellos una formación holística. Por ejemplo, una de las docentes de la ciudad de Quibdó describió cómo a través de la observación constante fue capaz de trascender su labor educativa para acompañar a los niños:



*Cuando los niños no han comido los llevo al comedor o les busco algo de comer. También los felicito cuando van bien en las materias o les fue muy bien en alguna actividad o evaluación. Estoy pendiente de comprarles implementos del salón, fotocopias y cuadernos cuando sé que sus padres no pueden comprárselos. Estas acciones los estimulan, los hace sentir felices y los motiva a seguir haciendo las cosas bien, a esmerarse por ser mejor cada día. (D-Q-1-E)*

Para los docentes, el aprendizaje en los niños sólo es posible en ambientes en los que se sientan apreciados, protegidos y estimulados. Según ellos, escuchar atentamente a un niño cuando habla, mirarlo a los ojos, mimarlo, "apapacharlo", abrazarlo, darle besos y apoyarlo, permite el desarrollo positivo de su autoestima, eleva su rendimiento académico y genera comportamientos similares en los espacios en los que interactúa: la familia, la escuela o el grupo de amigos. En opinión de Aguilar (2003) la comunicación afectuosa en la educación desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad:

La educación es educarse en la escucha, la acogida del otro, la colaboración, la comprensión y la transformación del mundo, en el sentido de que responde a los anhelos más profundos de las grandes mayorías, a sus capacidades de invención, de creación. (p. 17)

En la I. E. de Quibdó los niños demandaron de sus docentes más amor y atención, debido a que sus padres no estaban siempre presentes para suplirles esas necesidades, ya que muchos de ellos tienen que salir a trabajar durante todo el día. Así lo relata una de las docentes:



*La primaria requiere que uno sea muy tierno. A ellos les gusta que los mimen, que les digan que los quieren y más aun teniendo en cuenta que muchas madres son cabeza de hogar y todo el tiempo viven ocupadas en el rebusque, entonces le toca a uno estar supliendo a esas madres, protegiendo y cuidando a los niños. (D-Q-2-E)*

Este es un claro ejemplo del involucramiento afectivo que se da entre una docente y su alumno cuando se asume el acompañamiento como formación afectiva. La experiencia que narró la docente trasciende las fronteras escuela/familia y los límites en los roles, en tanto ella asume que en su relación con los niños, especialmente aquellos que tienen carencias afectivas o económicas, intenta suplir, complementar o reparar. Pero a pesar de considerar la afectividad como parte fundamental de la formación del niño, considera también que debe tener un límite:

*Desde que inicié la labor he ido aprendiendo que se hace necesario crear ese vínculo afectivo, esa empatía con ellos para que puedan desarrollar todo su conocimiento en cuanto a la parte emocional, cognitiva, social, es importante enseñarles, obviamente teniendo un límite en la afectividad, sabiendo manejar ésta como un saber dar, pero exigiendo. (D-I-1-GF)*



Es decir que el acompañamiento afectivo y pedagógico también es un aprendizaje que puede incorporar el docente en sus prácticas educativas, porque la experiencia y la relación constante con los niños le permiten darse cuenta de que los niños se forman de manera más idónea cuando se les ofrece cariño, respaldo y amor. Sin embargo, según los docentes, ese amor no puede ser desbordado, porque se les debe brindar, pero exigiendo resultados reflejados en mejores calificaciones, más participación en las clases y mejores relaciones con sus compañeros.

De otro lado, la docente habló de generar una empatía con el niño para vincularse con él y ganar su confianza. Una empatía que va tomando tintes afectivos cada vez más fuertes. Mèlich y Boixader (2010) consideran que los docentes deben tener presente que la llegada de un niño a la escuela es un tiempo frágil en el que se debe ser consciente del tono de la voz, la sonrisa y las caricias, porque son la entrada a un contexto acogedor o a un mundo inseguro. A este respecto, encontramos que en el municipio de Itagüí realizan durante el año celebraciones y actividades que estimulan la autoestima de los niños y su integración con la escuela. Una de sus profesoras narró:

*Celebramos el día de la mujer, fechas especiales. Hacemos picnic en las zonas verdes que tiene la institución, en las clases de educación física trabajamos rumba y gimnasia. Este tipo de actividades nos integra. (D-1-2-GF)*

Del mismo modo, los docentes expresaron que la comunicación y el diálogo que surgen en ambientes educativos acogedores y de confianza generan espacios democráticos en los que se estimula la discusión, el análisis de los problemas del contexto, el aprendizaje de valores, el desarrollo de competencias sociales y la creación de la moral y de un ser humano con voz y posición frente a las problemáticas de su entorno.



*Es menester hacer siempre en las clases trabajos en grupo que tienen que ver, por ejemplo, con la naturaleza, que tienen que ver con la familia, que tienen que ver con ese lenguaje religioso que tanto se pregona en la doctrina católica, como enseñar valores como el perdón, como el amor, como el afecto. (D-I-1-E)*

En esta experiencia, el docente relató estrategias implementadas para cultivar valores con los estudiantes. El trabajo en grupo es una actividad que es necesario promover para aprenderla, porque es precisamente en el trabajo con otros donde se revelan la singularidad y las diferencias y donde se puede enseñar a tramitarlas de la manera más adecuada entre pares. De otro lado, el docente enfatizó en los valores cristianos, fundamentales para la construcción de comunidad. Todo lo anterior mostró que el acompañamiento de los docentes es permanente y apunta a todas las vertientes posibles en la interacción escolar.

Uno de los docentes del municipio de Itagüí nos relató la manera de trabajo con sus estudiantes para definir qué tipo de formación social potencializar:

*Realizo estrategias donde a través de cuentos y escritos, los estudiantes me den cuenta de aspectos de vida, para poder evidenciar las necesidades que presentan y estar más pendiente de su proceso emocional, convivencial y académico de una manera más próxima con cada uno de mis estudiantes. (D-I-1-E)*



Los docentes indicaron que la formación del ser es a veces difícil de impartir, en especial en la I. E. de Itagüí, debido a que los grupos son demasiado numerosos —50 alumnos por salón— y los profesores no comparten un proceso educativo de larga duración con los estudiantes. Sin embargo, en la I. E. de Quibdó esta situación es diferente, porque los profesores acompañan a los niños durante 4 o 5 años consecutivos. Esta situación es una oportunidad valiosa porque les permite conocer a sus estudiantes y saber con certeza cómo se relacionan con su entorno, cómo interactúan con él y cuál es la mejor manera de educarlos.

Es importante resaltar que, a pesar de que los docentes de Itagüí no poseen el tiempo y el espacio suficientes para acompañar a sus estudiantes, tienen la capacidad de elevar y trascender su labor educativa más allá de lo estipulado por el MEN y los modelos educativos, porque no sólo se preocupan por establecer estrategias y mecanismos que posibiliten el aprendizaje de conceptos, son conscientes de que para lograr que un niño se eduque integralmente se hace necesario disponer de un espacio para saber de su vida, entenderlo, quererlo y generarle un ambiente de confianza.

Los docentes de las dos instituciones educativas relataron que las actividades realizadas en clase para fomentar la formación del ser en sus estudiantes son: escritos personales, juegos, lecturas, películas, investigaciones y discusiones en el aula. Estas actividades les permiten comprender quién es su estudiante y cómo es su proceso de convivencia. En acuerdo con Barragán (2015), los verdaderos docentes deben trascender su labor pedagógica a un nivel más profundo:

Las prácticas de los profesores no son sólo aquellas acciones técnicas que realizan; tratan de un compromiso con su espacio vital en el que ponen en juego todo su ser y generan la disposición de los estudiantes para trascender aquello presentado ... el buen maestro imparte una explicación satisfactoria; el gran maestro produce inquietud, transmite intranquilidad, invita a pensar. (p. 164)

De otro lado, se observó que los docentes de las dos I. E. consideran que el verdadero acompañamiento implica personalizar su interacción:



*Lo ideal, es personalizado, pero realmente el acompañamiento tiene que ser visual, tiene que ser decirle al niño está bien lo que estás haciendo, puedes mejorar, mira que esto no es posible en el momento y estar muy pendiente de lo que está haciendo, por ejemplo, en su trabajo personal y dirigirle, orientarle ese trabajo. Si lo está haciendo bien, darle un estímulo y felicitarlo, si lo está haciendo mal decirle que puede mejorar y si no lo está haciendo hay que llamarle la atención. (D-I-1-E)*

Una opinión similar tuvo esta docente de Quibdó, quien considera necesario usar la educación personalizada con los niños que presentan mayores dificultades:

*Trato de hacerlo de una forma personalizada, en especial ayudándoles a los niños que tienen esas necesidades pedagógicas, para estar más pendiente de ellos, apoyarlos, acompañarlos y que el proceso se lleve a feliz término, como lo dije anteriormente, no solamente en la parte pedagógica, también en la parte afectiva y recreativa hago ese acompañamiento. (D-Q-2-E)*

Los docentes consideraron que la personalización sugiere una guía individualizada de los estudiantes, a través de la cuál es posible potenciar sus fortalezas y mejorar sus debilidades. Esta forma de educar sólo es posible desde el análisis, la observación y el interés que el maestro manifiesta en que cada niño mejore su proceso de formación.

Para los niños y las niñas las familias y la escuela son espacios de protección y de compañía; ellos manifestaron sentirse acompañados cuando



reciben de sus padres, docentes o cuidadores protección y preocupación por sus necesidades básicas, emocionales y escolares, y coinciden en afirmar que el acompañamiento es el amparo frente a los peligros del mundo, es no estar solos y contar con el apoyo afectivo, que se manifiesta desde el diálogo y la compañía constante. Al respecto, uno de los estudiantes entrevistados narró de qué manera su madre lo acompaña:

*Siempre está pendiente de lo que me pasa, dialoga mucho conmigo, me pregunta cómo me fue en el día, en el colegio, hablamos de mis amigos y yo le tengo mucha confianza. (E-I-2-E)*

No estar solos en casa, tener la atención y dedicación de sus padres, recibir los consejos y cuidados de las personas adultas quienes se preocupan por su bienestar, son las primeras concepciones que los niños expresaron frente al acompañamiento.

*Acompañamiento es nunca estar sola. Es alguien que tiene mucho amor y me da la fuerza para seguir adelante, es alguien que siempre me cuida, se preocupa por mí y por mis cosas y está pendiente de mí todo el tiempo. (E-Q-2-E)*

Giddens (1995) explica la importancia de las experiencias de seguridad desde la infancia, las cuales se prolongan en la niñez y la adolescencia, dada la fragilidad y la seguridad que el niño o adolescente pactan con sus cuidadores en la experiencia interactiva:





La conciencia de la identidad diferenciada de las figuras parentales tiene su origen en la aceptación emocional de la ausencia: la fe en que el cuidador o cuidadora regresarán, aunque no se encuentren ya en presencia del niño ... aquí realidad no debería entenderse simplemente como un mundo de objetos dado, sino como un conjunto de experiencias organizado constitutivamente por la relación mutua entre niños y cuidadores. (Giddens, 1995, p. 55)

Se observó que los niños esperan que los adultos estén presentes para no encontrarse en soledad, pues demandan de ellos ayuda en sus tareas escolares, explicaciones sobre algunas situaciones del contexto que no comprenden, provisión de alimentos en diferentes momentos del día y, en especial, requieren de su amor y protección. Los estudiantes expresaron que la relación afectiva se hace evidente cuando se sienten acompañados por sus docentes y familiares, y éstos les demuestran su amor a través de expresiones de cariño como abrazos, besos, palabras amorosas y prestándoles atención. Esta interacción afectiva se da en el marco de actividades académicas, familiares y sociales. En relación con el afecto que reciben de sus padres, expresan que estos les demuestran su amor mediante el diálogo, el cariño y las salidas recreativas. En la mayoría de los casos, los padres hablan con ellos para aconsejarlos sobre las discordias y los malos comportamientos que tienen en el colegio. Así lo manifestaron en sus testimonios:

*Me demuestran cariño cuando me abrazan, me dan besitos, que me gusta mucho, digamos que, amándome, es como si pudiera sentir su corazón latir cuando están cerca de mí. (E-I-1-E)*



*Me gusta que cuando yo les digo algo no están mirando a otro lado, que siempre están ahí conmigo, prestándome atención y escuchándome cuando quiero decirles algo. (E-Q-1-E)*

Para Boff (2002), en la contemporaneidad se hace imprescindible retomar las prácticas de cuidado en distintos ámbitos, en especial en el educativo, ya que:

Hay un descuido e indiferencia por la dimensión espiritual del ser humano que cultiva la lógica del corazón y de la ternura por todo lo que existe y vive. No hay cuidado por la inteligencia emocional ... los medios de comunicación muestran todo tipo de violencia y de excesos, sin pudor o escrúpulo alguno ... hay un descuido e indiferencia por los asuntos públicos, un descuido vergonzoso por el nivel moral de la vida pública marcada por la corrupción. (p. 19)

Hoy la Escuela está muy enfocada en desarrollar habilidades cognitivas y conceptuales en los estudiantes, pero los contextos observados en este proyecto de investigación necesitan de niños con una sensibilidad especial frente a los problemas del entorno. Sin embargo, esa conciencia social se desarrolla sólo en los microentornos: familia-escuela. Por ello se hace necesario incluir las expresiones afectuosas en cualquier proyecto educativo que pretenda formar seres con conciencia propia.



*Mis profesores me manifiestan cariño cuando hablo con ellos del colegio, de los problemas que uno tiene en el colegio o en la casa, a veces jugamos en clase o en los descansos, hacemos ejercicios de teatro o exposiciones. (E-I-1-E)*

Los estudiantes manifestaron recibir afecto de sus docentes cuando establecen conversaciones con ellos, comparten los juegos, se ríen juntos y los estimulan a ser mejores. En la mayoría de las ocasiones, los diálogos se relacionan con los inconvenientes que surgen en el aula o las actividades escolares. Igualmente, les aconsejan cuando tienen un problema personal y presentan problemas en su comportamiento. Un ejemplo de ello son los siguientes testimonios:

*Ellos son muy buenos con nosotros, son muy queridos, hacen muchas charlas y bromas, cuando necesitamos preguntarles algo están atentos a escucharnos, nos reprenden cuando nos comportamos mal y nos felicitan si alcanzamos los logros, nos aconsejan de cómo debemos hacer las cosas. (E-I-4-E)*

Los estudiantes expresaron sentirse apreciados cuando sus docentes jugaban con ellos en los descansos, en el aula o en la clase de educación física. De esta manera, los ambientes escolares pueden ser usados para generar vínculos afectivos con los estudiantes, conocerlos y comprenderlos. Además, indicaron que los docentes fomentan en ellos el buen humor y la alegría, pues cuentan chistes, hacen charlas y bromas, generando un ambiente más agradable y empático.

Finalmente, los estudiantes manifestaron que sus maestros los estimulan a ser mejores cada día, les felicitan delante del grupo y en actos cívicos, cuando realizan sus tareas o se comportan bien, premiándolos con menciones de honor, regalos o dulces. También, dicen ser tratados mejor cuando son buenos estudiantes. Así lo expresaron en sus testimonios:



*Mi profe me dice que soy buen estudiante y que me comporto muy bien, me felicita cuando hago las cosas bien, y nos premia con mención de honor o con algún dulce o regalo. (E-Q-1-E)*

De esta manera, conversar, jugar y estimular son las alternativas que los docentes de las dos I. E. utilizan para demostrarles afecto a los niños, protegerlos de los riesgos del entorno, ofrecerles apoyo y hacerles compañía.

Por otro lado, el concepto de acompañamiento, para las familias partícipes de la investigación, se encuentra enfocado en las acciones que guían el aprendizaje de conocimientos, estimulan el trato afectivo y fortalecen la interacción social. En otras palabras, los padres de familia comprenden el acompañamiento como la forma de ocuparse y preocuparse por sus hijos en todos los ámbitos, así como por el bienestar y las relaciones que ellos establecen con los otros. En Cárdenas y Gómez (2014) se encuentra una opinión similar:

Las prácticas de cuidado en las que se atienden las necesidades específicas de alimentación, higiene, afecto, contención, acogimiento y seguridad son parte indisoluble de la educación ... en tanto se contemplan acciones en las que las maestras, maestros y agentes educativos promueven bienestar, estilos de vida saludables y garantizan condiciones de estabilidad y protección, lo que les permite a las niñas y los niños sentirse seguros, confiados y acogidos. Así, las prácticas de cuidado posibilitan momentos de interacción, de intercambio y de encuentro particulares, con cada una de ellas y ellos. (p. 17)

En el ámbito pedagógico, las familias se ocupan del proceso educativo y de aprendizaje de sus hijos. Según lo observado, para los padres participantes



surgen dos maneras de desempeñar esta función. La primera consiste en guiar a sus hijos en la interiorización de los conceptos enseñados por la escuela, es decir, responsabilizarse y velar por la realización de las tareas que se les encomiendan, pues insisten en que de lo enseñado en casa depende su desarrollo cognitivo y el seguimiento de hábitos de vida adecuados que involucran la disciplina y la responsabilidad.

Fue el caso de esta madre de familia participante, quien acompaña a su hijo en las tareas, pero no se involucra en ellas:

*Estoy pendiente de lo que hacen, les reviso sus cuadernos y les establezco horarios para que sean disciplinados en sus quehaceres. (M-Q-1-E)*

La segunda reside en involucrarse en la realización de las actividades (la revisión de los cuadernos, estudio de los contenidos académicos de manera constante que pueden ser evaluados y revisar la presentación personal en cuanto a la organización del uniforme). Otra madre participante explicó cómo ella contribuye al correcto aprendizaje del lenguaje en su hijo, involucrándose en sus tareas escolares:

*Nosotros en la casa nos sentamos a hacer las tareas con él, no a hacerle las tareas, sino a estar pendiente de él, que tenga buena ortografía. (M-I-2-E)*

Otra práctica que involucra el acompañamiento consiste en vigilar las relaciones interpersonales que los niños establecen en sus contextos sociales. El acceso a la información y las diversas problemáticas sociales que involucran a niños y adolescentes constituyen un riesgo y preocupan a los padres, quienes reconocen que los amigos o el acceso a medios de comunicación masiva pueden desviar su proceso de aprendizaje o generar



dificultades a nivel relacional; situaciones que de una u otra manera interfieren en su desarrollo. Entonces, conocer a los amigos de sus hijos, observar sus comportamientos e incentivar el diálogo son acciones que desempeñan los padres participantes:

*Estoy muy pendiente de ellos porque están llegando a la adolescencia y en esta edad se presentan muchos cambios y muchas dificultades, se vuelven rebeldes, groseros, y pueden caer en malos pasos si uno no está pendiente de ellos. (M-I-1-GF)*

Estar pendiente de que sus hijos se relacionen con buenas personas fue la preocupación de esta madre:

*Acompañamiento es estar pendiente de todo lo que ellos conversan, qué amistades tienen, con quiénes están y con cuáles personas se relacionan. (M-Q-3-GF)*

A nivel afectivo se observa que las familias establecen vínculos con sus hijos o hijas a través de la interacción amorosa, generándoles confianza para dialogar. De esta manera los niños se sienten apoyados por una familia, consideran que pueden contar con ellos en todo momento para compartir sus pensamientos, las emociones o las situaciones que se les presenten en su diario vivir. Este apoyo les da estabilidad emocional a los niños para construir una personalidad y autoestima seguras y autónomas.



*Les damos mucha confianza dialogando, siempre cualquier cosa nos la comentan al papá o a mí, sin regaños, siempre preguntando qué pasa o qué le pasó a tal persona y si de pronto están afectados por eso iniciamos el diálogo. Yo creo que en una familia lo principal es el diálogo. Yo les digo que así no sea con nosotros hablen con una tía, que no están solos. (M-I-3-E)*

Hablar y escuchar, les permiten a estos padres de familia conocer a sus hijos, explicarles la realidad, mediar en los problemas que los aquejan y darles consejos y guía. De esta manera, la interrelación afectuosa con los niños es transversal a su formación académica y moral. Así lo concibió una de las madres de familia consultadas:

*Estoy pendiente de mi hija teniendo en cuenta cada una de las actividades que se realizan en la escuela. También teniendo en cuenta su actitud y su comportamiento y estar pendiente de ella, de sus cosas, de qué necesita, las dificultades que tenga, tanto personal como a nivel institucional, estar pendiente para hablar con ella, escucharla, estar atenta a las inquietudes y lo que ella necesita. (M-Q-4-E)*

De otro lado, los cambios en la estructura familiar, así como los problemas económicos, sociales y de violencia de los contextos donde viven, dificultan la labor de acompañamiento que las familias quisieran brindar a sus hijos. En Quibdó, por ejemplo, muchas de las familias son monoparentales con jefatura femenina, y las madres deben trabajar para sostener no solo a sus hijos (la mayoría tienen dos o tres), sino también a otros integrantes de la familia extensa como abuelos, primos y otros familiares.



Para las familias, conseguirse el sustento es una tarea prioritaria, pues sin el dinero que llevan a la casa no podrían sobrevivir. Es el caso de un estudiante de Quibdó que se encontraba muy enfermo.

*Se llamó a la madre para informarle sobre el estado del niño y para que se lo llevara a su casa; sin embargo, ella en ese momento se encontraba en el trabajo, y nos pidió darle una pastilla al niño para calmar su dolor, pues si lo recogía se arriesgaba a un despido.*

A pesar de este contexto, son madres que llegan cansadas en las noches y se interesan por el bienestar del niño, se ocupan del hogar y buscan alternativas para estar pendientes de sus hijos tanto en la escuela como en los hogares.

Vemos que, para muchas familias acompañar a sus hijos se convierte en sacrificio, un sobreesfuerzo y muchas renunciadas. En muchos de los casos observados, la madre decide renunciar a su trabajo, a sus sueños o simplemente a tener libertad económica, para ocuparse de sus hijos y asegurar un acompañamiento permanente. Como lo enunció esta madre:

*Por eso no me voy a trabajar, para estar con él las 24 horas; dejo los destinos patas para arriba, para estar con él, para mí primero son ellos. (M-1-4-E)*

Finalmente, en la investigación se evidenció que, a pesar de que los padres no pueden estar siempre presentes ocupándose de las necesidades del niño, otras personas del grupo familiar y ciertos vecinos se comprometen con su cuidado. Es el caso de la abuela que aprende a usar internet para ayudar con las tareas, el hermano mayor que se ocupa de explicarle los conceptos más difíciles o el vecino que lo recoge y lo lleva a la escuela, lo alimenta y lo cuida.





Durante la interacción con los docentes y padres de familia participantes se enfatizó en que el desarrollo integral (emocional, social y cognitivo) de los niños no sólo depende de la acogida brindada por la escuela, sino del trabajo mancomunado entre los dos actores educativos. La observación y la escucha que la escuela y la familia realizan en el acompañamiento a las niñas y los niños y la forma como se mezclan sus saberes, les permiten construir estrategias para potencializar su desarrollo (Cárdenas y Gómez, 2014). No obstante, en las dos I. E. la relación familia-escuela es difícil de establecer. Una de las razones son los cambios en la conformación de las familias y en los roles que deben desempeñar; la vida moderna, las ocupaciones y problemáticas sociales les dificultan el acompañamiento, tanto en casa como en la escuela, al igual que la interacción efectiva con sus docentes:

*Siempre hay dificultades, familias disfuncionales, familias en las que hay ausencia paterna, hay ausencia de afecto, hay ausencia de autoridad, hay ausencia de estimular al niño para que todo lo que se enseña en el colegio se ponga en práctica en la casa; desde todo punto de vista hay muchos flagelos y muchas situaciones anómalas y difíciles que se viven hoy al interior de las familias, lo que lleva a que existan niños la mayor parte del tiempo solos. (D-I-1-GF)*

La interacción familia-escuela es indispensable, por ser es un espacio en el que circula información sobre las fortalezas y debilidades de los niños y se inician acciones en conjunto para propiciar su desarrollo integral. En las dos I.E. consultadas, el acompañamiento hacia los niños entre familia y escuela se genera a través de espacios de comunicación físicos y virtuales, que les posibilitan estar pendientes de sus hijos a aquellos padres que presentan problemas para interactuar de forma directa y constante con la institución:



*Hay uno que otro niño que se sale del esquema, no tienen un acompañamiento presencial, pero sus padres o familia están pendientes a través de llamadas telefónicas y diálogos cortos con él y logra desarrollar sus competencias cognitivas y sociales. (D-Q-1-E)*

Y es que la educación es uno de los ámbitos donde las TIC han tenido un desarrollo importante, no sólo por la democratización y la deslocalización de la educación, sino por la creación de nuevas formas de relación acordes con los cambios culturales y sociales experimentados por nuestra sociedad.

Más que un conjunto de nuevos aparatos, de maravillosas máquinas, la comunicación designa hoy un nuevo sensorium ... otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse. Los medios de comunicación y las tecnologías de información significan para la escuela en primer lugar eso: un reto cultural, que hace visible la brecha cada día más ancha entre la cultura. Pues los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber, sino que constituyen un decisivo ámbito de socialización, de dispositivos de identificación/proyección de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gustos. (Barbero, 1996, p.11)

En el caso que nos compete, es evidente que las estrategias comunicacionales multimediales, que propician la relación entre la familia y la escuela, generan un alivio a las familias que, por sus situaciones particulares propiciadas principalmente por la modernidad, les es difícil acercarse a la escuela para conocer sobre la educación de sus hijos. Los nuevos dispositivos electrónicos permiten diluir las distancias y generar información incluso mucho más completa y eficiente que la generada por medios tradicionales.



Del mismo modo, otra práctica de acompañamiento entre familia y escuela son las actividades desempeñadas por los padres de familia dentro de las aulas escolares, es otra práctica de acompañamiento entre familia y escuela. Se observó que culturalmente las familias en Quibdó son convocadas con mayor regularidad a las aulas para contribuir con la educación de sus hijos. En Itagüí, los padres asisten a la escuela el día de atención a padres o cuando alguno de ellos requiere información específica; actividades de apoyo al interior del aula de clase, tanto académicas como recreativas, los docentes citan a los padres solo cuando requieren dialogar con ellos o un apoyo en cierta actividad académica, deportiva o cultural que se esté ejecutando en la institución o el aula:

*Como profesor una vez por semana convoco a uno o dos padres de familia a observar clases conmigo y poderme ayudar en especial con aquellos niños que tienen algunas dificultades.  
(D-Q-2-GF)*

Las diferencias en los dos contextos abordados, entre la interacción que establecen la familia y la escuela radica inicialmente en la estrecha relación que los docentes de Quibdó establecen con los padres de familia y en los contrastes socioeconómicos y culturales, como la idiosincrasia y cultura chocoanas y las distancias geográficas. Por ejemplo, en la Institución Educativa de Quibdó, muchas madres asumen la responsabilidad del hogar y el padre está ausente. Este contexto es explicado por Viveros (2002), quien plantea que "la familia negra se caracteriza por su inestabilidad, representada por un padre ausente debido a la estacionalidad de las diversas actividades productivas masculinas dispersas por el territorio y una madre anclada en el territorio, eje de la familia" (p. 143).

No obstante, ello no indica que dejen a sus hijos o hijas solos, sino que recurren a estrategias como dejarlos bajo el cuidado de los abuelos, tíos, primos, vecinos o los mismos hermanos, quienes en ocasiones se ocupan de interactuar con la escuela o acompañar al niño en casa en sus tareas académicas y brindando el apoyo emocional



*Si los padres están muy ausentes y no asumen su labor de acompañar a los niños en casa, les hago una visita, hablo con ellos, y les complemento con un taller. (D-Q-1- GF)*

En la Institución Educativa de Itagüí, por el contrario, las familias interactúan constantemente con la escuela. Los docentes expresaron que los padres colaboran con las actividades académicas y recreativas a las cuales son citados, hablan con ellos y están muy pendientes de sus hijos en casa. Esta diferencia puede deberse a que la totalidad de las familias consultadas en Itagüí son nucleares (papá y mamá presentes), en las que el padre asume la responsabilidad económica del hogar y la madre se queda en casa al cuidado de sus hijos y desempeñando labores propias del hogar.

A pesar de las dificultades que se puedan presentar en cuanto a la interacción de los padres con la I. E., se evidencia que en las dos I.E. los docentes propician actividades pedagógicas, lúdicas, recreativas y formativas para involucrar a los padres de familia en la formación de sus hijos; tienen, dentro de sus programas curriculares, talleres y actividades cuyo objetivo es formar y sensibilizar a los padres acerca de la importancia de acompañar a sus hijos tanto en la escuela como en sus hogares:

*Se invita a los padres de familia y compartimos con algunos compañeros y docentes de apoyo, la psico-orientadora, al igual que el compañero que maneja el PTA. Todos observan la clase y dan sus apreciaciones acerca de los niños. (D-Q-2-E)*



En la I. E. de Itagüí crearon un proyecto especial dirigido a los padres de familia, cuya temática central es el acompañamiento pedagógico y la vinculación con la escuela:

*Por eso hay un proyecto en la institución que se llama "acompañamiento a las familias", donde los están formando pedagógicamente, para que ellos sepan manejar las tareas adecuadamente con los niños, manejar los tiempos para que sean menos traumáticos y que se vinculen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y socialización de sus hijos asistiendo regularmente al colegio. (D-I-2-E)*

Los docentes explicaron que los niños que son acompañados por sus padres de familia presentan mejor rendimiento escolar, mejores relaciones interpersonales y mayor afectividad. Así lo narró una de las docentes:

*Como docente he observado que los niños que tienen acompañamiento tanto en la casa como en la escuela son niños que tienen menos dificultades en el proceso de aprendizaje y en la convivencia con sus compañeros. (D-I-1-E)*



Otro docente describió el comportamiento de un niño que no es acompañado por sus padres:

*Los niños que los padres de familia no los pueden acompañar entonces son los que están con muy bajo rendimiento académico y también en la parte afectiva, porque tienen muchos problemas de agresividad, no prestan atención, están desconcentrados. (D-Q-1-E)*

A pesar de que en ambas instituciones los padres de familia se vinculan con las actividades pedagógicas, recreativas, lúdicas y formativas, en la Institución Educativa de Quibdó los profesores interactúan de forma personal con las familias, porque visitan sus hogares para conocer sus realidades, su forma de vida y cómo interactúan con los niños. Esto les permite desarrollar un vínculo más profundo con los estudiantes y ofrecer un acompañamiento más asertivo, puesto que conocen con mayor detalle de dónde surgen las debilidades y fortalezas que observan en sus educandos.

Esta diferencia entre las dos instituciones educativas, la de Itagüí y la de Quibdó, se debe, en primera instancia, a que los profesores de Quibdó comparten cuatro o cinco años consecutivos con los mismos estudiantes, lo que les da la oportunidad de interactuar más tiempo con sus familias y de considerar a los niños como parte de su vida, además por la proximidad de la institución educativa con las viviendas de los estudiantes y la idiosincrasia cultural, en cuanto a la confianza que depositan en el otro, en tanto la mayoría de las personas se conocen e interactúan constantemente. Así lo narró una docente:

*Mire, los niños que tengo en mi salón, y siempre he tenido eso desde que estoy trabajando, simplemente no son mis estudiantes, son mis hijos, entonces desde esa óptica les doy mucho afecto, trato de vincularme lo más que*



*pueda con ellos para conocer sus realidades, visito los hogares, hablo con los padres de familia para así saber qué sienten, cómo se comportan y poderlos ayudar con mucha más facilidad. Porque estos niños los tengo desde primero hasta quinto, los he visto crecer en su mayoría, y desarrollarse física, emocional y cognitivamente. Tenemos una vinculación afectiva muy estrecha, lo que me permite decir que conozco a cada uno de mis estudiantes de forma adecuada. Desde mi experiencia, el vínculo que establezco con los estudiantes que tuve durante toda la primaria es un vínculo más allá de docente-alumno, es involucrarme en su vida, en sus visiones, en las diversas maneras como ellos se enfrentan al mundo, no son mis alumnos, son parte de mi vida y por ello son importantes para mí. (D-Q-2-E)*

Esta docente explicó la importancia de establecer un vínculo con las familias desde la observación:

*Debido a que los estudiantes han estado conmigo desde primero a quinto, me da la oportunidad de conocer más a fondo las familias y saber cuántas de éstas acompañan adecuadamente a sus hijos, cómo son sus dinámicas al interior de los hogares y cómo estas interfieren o apoyan en los procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización de sus hijos. (D-Q-1-E)*



Por su parte, los profesores de la Institución Educativa de Itagüí no establecen relaciones tan estrechas con las familias, por las distancias geográficas existentes, la cultura citadina en la cual se encuentran inmersos y las situaciones de inseguridad y desconfianza que se presentan en el diario vivir; no obstante, se observa que realizan actividades lúdicas, sociales y recreativas que propician la socialización y el acercamiento entre los niños y los padres de familia.

*Hacemos picnic, hacemos celebraciones de fechas especiales, también para no dejar perder esa parte social que es tan importante, es vincular ese entorno social al aprendizaje en el aula, celebramos cumpleaños, tenemos momentos en que en la clase de educación física también podemos desarrollar gimnasia, podemos trabajar la rumba, el baile y todo eso nos integra y de algún modo permite ver la realidad de los estudiantes. (D-I-2-E)*

Los docentes entrevistados de ambas I.E. coincidieron en que los medios de comunicación usados para interactuar con los padres son: el cuaderno comunicador, llamadas telefónicas, visita a los hogares, encuentros informales a la entrada o salida de la escuela, entrega de notas, reuniones formales, actos recreativos y talleres en clase. En la I. E. de Itagüí hacen uso de las TIC. Por ejemplo, suben los contenidos de las clases a una plataforma web y envían comunicaciones a través de grupos creados en wasap.

## Conclusiones

Los resultados respondieron a los objetivos de la investigación, ya que, a través del análisis de los conceptos expresados por los participantes, se lograron comprender las prácticas de acompañamiento pedagógico y afectivo en las dos instituciones educativas abordadas, e identificar





las diferentes concepciones que los participantes tienen alrededor del concepto de acompañamiento y su importancia en la educación integral de niños y niñas.

De esta manera, la guía y la orientación son las acepciones que expresan los docentes al preguntarles sobre el acompañamiento que les ofrecen a sus estudiantes. Esta labor la desempeñan en los diferentes espacios de formación e interacción a través de la comunicación, la observación, la escucha y la vinculación de las familias en el proceso formativo. Todo ello lleva al fortalecimiento de los procesos educativos y sociales, a mejorar la capacidad de participación y a elevar la autoestima en los estudiantes. Sin embargo, la tarea de acompañar en los ambientes educativos de las I. E. en ocasiones se torna difícil, porque las cargas laborales, distintas a las pedagógicas, y la conformación numerosa de los grupos de estudio impiden que el docente practique la comunicación, la observación, la escucha y la educación personalizada.

Para las familias, acompañar alude a todas aquellas prácticas relacionadas con el bienestar de sus hijos, es decir, ocuparse y preocuparse por ellos. Su interés principal es que sus hijos interioricen los conocimientos generados por la escuela, se sientan apreciados y tengan una visión suficiente del mundo que les permita interactuar con él sin caer en riesgos. Estas prácticas de acompañamiento se dan en ambientes de confianza donde se propicia la comunicación.

Del mismo modo, para los niños acompañamiento significa recibir la atención, protección, cuidado y compañía de sus padres, profesores y acudientes. Ellos necesitan de un apoyo constante, de una persona que los guíe y aconseje frente a las diferentes circunstancias que deben enfrentar diariamente en su entorno, de alguien que les brinde estímulos afectivos y la seguridad necesaria para crecer y desarrollarse en la vida.

Desde el punto de vista de la relación que la familia debe establecer con la escuela, se logra evidenciar que existen dificultades por parte de los padres para acompañar a sus hijos, tanto en el hogar como en la institución educativa, por los roles que ejercen, las cargas laborales y los espacios de tiempo que manejan. Para los docentes esta relación se hace difícil, porque los grupos son muy numerosos, lo que les impide establecer una relación personal con cada estudiante o padre de familia. No obstante, se observó que los docentes hacen uso de diversas estrategias para vincular y mantener contacto con los niños y las familias, en pro de su desarrollo integral.



Aunque reunir a la familia y a la escuela es difícil por las problemáticas de cada contexto, se observó que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información se consolidan como canales alternativos de comunicación efectivos para estar pendientes de los niños desde la distancia. Plataformas virtuales, llamadas telefónicas o mensajes de texto escritos por wasap acercan a los padres de familia y a los docentes a la educación que reciben sus hijos y les permiten tomar acciones en pro de su desarrollo.

Igualmente, se observó que en ocasiones los niños que no cuentan todo el tiempo con el acompañamiento de sus padres, son sus familiares y vecinos quienes los apoyan en su cuidado y apoyan en su formación pedagógica y social. Además, se observó que los padres de familia que trabajan durante el día se ocupan en las noches de los niños, apoyándolos en la realización de las tareas y necesidades físicas, emocionales y cognitivas y dialogando con ellos.

Una de las diferencias más significativas evidenciadas en la investigación es el hecho de que las familias partícipes de Quibdó se vinculan de manera más estrecha con los docentes mediante la confianza y la afectividad que se profesan. En esta medida, las familias abren las puertas de sus hogares para recibir a los docentes y dialogar con ellos en torno a los procesos académicos, de convivencia y familiares de sus hijos, y en ocasiones les delegan responsabilidades que les competen directamente a las familias, como sancionar a sus hijos dependiendo de su comportamiento o actuación en la escuela.

Por otra parte, en las familias partícipes de Itagüí no se manifiesta una vinculación tan arraigada con los docentes en cuanto a confianza y afectividad. En vez de ello, los padres y madres acuden a la institución solo para preguntar por los procesos convivenciales y académicos de sus hijos, y en algunas situaciones dialogan respecto a las problemáticas vividas dentro de sus hogares para recibir un consejo, sin permitirle al docente incorporarse en su dinámica familiar.

Es de resaltar que durante la investigación se observó que algunos de los docentes de Quibdó que participaron asumen en algunas circunstancias la carga económica de aquellos estudiantes que presentan dificultades para desarrollar adecuadamente su proceso académico, como la compra de útiles escolares, dotación de uniformes y alimentación. Todo ello, en aras de disminuir la deserción escolar y contribuir a la formación de los niños y las niñas.



## Referencias

- Aguado, T., y Del Olmo, M. (2009). *Educación Intercultural perspectivas y propuesta*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Aguilar, L. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (23), 11-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908003>
- Aguilar, M. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación*, V, 202-215. <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/indice5.htm>
- Baeza, S. (2000, septiembre). El rol de la familia en la educación de los hijos. *Psicología y Psicopedagogía*, 1(3). [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Lectura10\\_disc..UT3.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura10_disc..UT3.pdf)
- Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas (Col)*, (5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>
- Barragán, D. (2015). *El saber práctico: Phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética del humano compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Espitia, R., y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105. <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>
- Cárdenas, A., y Gómez, C. (Coords.) (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, N.º 25. <http://ceroasiempre.mineducacion.gov.co/referentes/assets/pdf/25.pdf>



- En Familia vive la vida con Bienestar. (2009, 16 de febrero). El acompañamiento de los padres en la etapa escolar de los hijos. [Programa radial]. Caracol Radio. [https://caracol.com.co/radio/2009/02/13/blogs/1234523160\\_762991.html](https://caracol.com.co/radio/2009/02/13/blogs/1234523160_762991.html)
- Escobar, J., y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <http://www.tutotira.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Froufe, S. (1994). Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad. *Cáritas*, (97), 161-176.
- Galeano, M. (2011). *Construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales*. Módulo del área de investigación de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín, Medellín: CINDE. Documento de circulación interna.
- García, B., González, S., Quiroz, A., y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Funlam.
- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 207-242. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003211>
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- González, E. (2012). Educar en la afectividad. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Henao, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 326-345.
- Henao, G., Ramírez, C., y Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora*



USB, 7(2), 233-240. <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997003.pdf>

- Lan, Y., Blandón, D., Rodríguez, M., y Vásquez, L. (2013). *Acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje*. (Tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura, Medellín. [http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1677/1/Acompa%C3%B1amiento\\_Familiar\\_Aprendizaje\\_Lan\\_2013.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1677/1/Acompa%C3%B1amiento_Familiar_Aprendizaje_Lan_2013.pdf)
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (6ª Ed.). Salamanca: Editorial Sígueme.
- López, H. (2005). *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia, España. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10808/LopezLorcaHortensia.pdf?sequence=1>
- Lucas, M., Suárez, A., y Godoy, M. (2011). Afectividad, familia y escuela. Motor de cambio en el alumnado con dificultades comunicativas. *XII Congreso Internacional de teoría de La Educación*. Universidad de Barcelona. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/78.pdf>
- Luna, C. (2015). *Análisis cualitativo*. Módulo del área de investigación de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín: CINDE. Documento de circulación interna.
- Maestre C., A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-11. [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/ANA%20BELEN\\_MAESTRE\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf)
- Martínez, H., y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541. <http://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Herder.



- Mèlich, J.-C., y Boixader, A. (Coords.) (2010). *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1994). Decreto 1860 de 3 de agosto de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial*, 41.473. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2007). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Serie guía N.º 26. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) Ley 1620 de 2013, "Ley de convivencia escolar". *Diario Oficial*, 48.733.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En E. Abalde Paz, J. M. Muñoz. (Coords.), *Metodología educativa I. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (pp. 101-116). La Coruña: Universidad da Coruña, Servizo de Publicacions. <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8533>
- Parra, A., y Vallejo, C. (2013). *Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro*. (Tesis de maestría). Convenio Cinde y Universidad de Manizales, Manizales.
- Pastor, E. (2008). *La participación ciudadana en los servicios sociales municipales de la Región de Murcia*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia, España <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/148>
- Pozo, M., Batle, M., y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J., y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.



- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005, jul.-dic.). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV(2), 133-154. <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Especialización en teoría métodos y técnicas de investigación social. Módulo cuatro. Bogotá: ICFES
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Villarroel, G., y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-14. [http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n28/art07\\_.pdf](http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n28/art07_.pdf)
- Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores: Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1278/#sthash.PK8yUJSv.dpuf>







## Capítulo 4

# Prácticas de cuidado de las madres comunitarias que generan vínculos afectivos con las niñas y los niños de un centro infantil<sup>1</sup>

**Diana Lucía Jaramillo Espinal<sup>2</sup>**

Tecnológico de Antioquia – I. U.

**Lyda Marcela Suárez Pulgarín<sup>3</sup>**

Corporación para el Desarrollo Picacho con Futuro

**Diana María González Bedoya<sup>4</sup>**

Tecnológico de Antioquia – I. U.

<sup>1</sup> Capítulo que amplía el análisis de dos categorías emergentes en la investigación *El vínculo que se teje en las prácticas de crianza entre las madres comunitarias y las niñas y los niños de un Centro Infantil y sus implicaciones en la formación moral*, realizada por Diana Lucía Jaramillo Espinal, Lyda Marcela Suárez Pulgarín y Luis Carlos Garzón Osorio para obtener el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Cinde y Universidad de Manizales, Sabaneta, Colombia.

<sup>2</sup> Socióloga de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Cinde y Universidad de Manizales. Correo electrónico: djarames@gmail.com. Docente de cátedra Tecnológico de Antioquia

<sup>3</sup> Psicóloga social de la UNAD, socióloga de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Cinde y Universidad de Manizales. Correo electrónico: lmarcelasuarezp@gmail.com

<sup>4</sup> Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales y Cinde, magíster en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Universidad de Manizales y Cinde, especialista en Terapia Familiar Sistémica de la Universidad de Antioquia y en Legislación de Familia y de Menores de la U. Católica Luís Amigó. Psicóloga clínica de la Universidad de Antioquia. Docente investigadora en diferentes universidades de Medellín. Correo personal: dimagobe1967@gmail.com Correo institucional: diana.gonzalez72@tdea.edu.co





## **Introducción**

---

Por distintas circunstancias, las familias han tenido que dejar sus hijos/hijas pequeños al cuidado de otras personas por horas, días, semanas o por largos periodos, sin que ello signifique abandono por parte de sus familiares o personas cuidadoras. La literatura científica que explica la importancia de la relación que establece un niño/niña con otras personas en la primera infancia fundamenta los efectos del vínculo en su desarrollo de manera multidimensional. Bowlby (1973) fue el primero en explicar el vínculo de apego que generan los seres humanos (al igual que otros seres vivos) con las personas encargadas del cuidado, especialmente en la primera infancia, para garantizar la supervivencia. Estas relaciones van acompañadas de un proceso exclusivo conocido como la socialización; y en lo que respecta a este proceso, Berger y Luckman (2003) diferencian la socialización primaria y secundaria, no en términos de tiempo o lugar físico, sino del vínculo primigenio que se establece entre el niño/niña y sus cuidadores, es decir, en las prácticas de crianza que implementa la familia (Aguirre, 2000; Peralta, 1996) y en los cuidados que prodigan otras personas, configurando así una red de cuidados que se pueden reivindicar como una ética del cuidado a la manera de Noddings (2009).



En la primera infancia<sup>5</sup> los niños/niñas viven el desarrollo de su sistema nervioso central y configuran las habilidades para aprender, pensar, razonar. Por ello, los procesos de educación y formación durante esta etapa son determinantes para su evolución física, cognitiva y social. Los espacios de cuidado alternativo como el centro infantil (en adelante, CI) hacen parte de ese acompañamiento vital en la primera etapa de la vida y gestan la relación entre los niños/niñas con las demás personas con quienes establezcan cercanía, siendo un lugar para la socialización y la intersubjetividad (Di Bártolo, 2016).

En este capítulo se amplía el análisis de dos categorías emergentes en la investigación, que se han considerado centrales para comprender cómo se teje el vínculo entre una madre comunitaria<sup>6</sup> (en adelante, MC) y los niños/niñas de primera infancia en un CI, pues la edad, el número de horas diarias que permanecen ellos y ellas con estas personas diferentes a sus padres o cuidadores, las convierte en personas muy significativas para el proceso de cuidado, educación y fortalecimiento del vínculo.

En consecuencia, el equipo de investigación decidió emprender un proceso que permitiera identificar: ¿qué vínculo establecen las MC con los niños/niñas de primera infancia que asisten a un CI? y ¿qué implicaciones tiene este vínculo en el proceso de formación moral de los niños/niñas de primera infancia? Para dar respuesta a estas preguntas, se propusieron los siguientes objetivos: 1) Comprender la interacción entre las MC y las niñas y los niños (en adelante, niños/niñas) de 2 a 5 años que asisten al CI; 2) Reconocer en esta interacción el vínculo que se teje entre MC y los niños/niñas, y 3) Identificar en este vínculo las diferencias o complementos que existen entre las prácticas de crianza y las implicaciones en su formación moral.

5 Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la primera infancia es un concepto relacionado con las edades comprendidas entre los 0 meses y los 5 años; se concibe como un proceso continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida (Glosario ICBF, s.f., p. 10)

6 Se entiende por Madre Comunitaria (MC) aquella persona que ocupa el lugar de un tercero, es decir, la figura que media entre las relaciones parentales y los niños y las niñas.



## Ruta conceptual

El camino de investigación recorrido descubre un hilo de relación conceptual que permite asociar los referentes claves acerca de las prácticas de cuidado y el vínculo, dotando de capacidad interpretativa las lecturas del hacer y sentir de las MC y los niños/niñas en el CI.

### **El vínculo que se teje entre los niños y niñas de primera infancia con las madres comunitarias**

Por naturaleza, los seres humanos manifiestan una necesidad innata de interacción social que se satisface, inicialmente, gracias al contacto físico con su cuidador o cuidadora. En la primera infancia, como en etapas posteriores, quienes tienen un interés especial por el bienestar de los niños/niñas les brindan la protección y el apoyo que necesitan.

Así entonces, la comprensión de esta relación entre los niños/niñas y las MC obliga a revisar los fundamentos del concepto vínculo, el cual tiene relación directa con la teoría del apego planteada por Bowlby (1973):

Lo que por motivos de conveniencia denomino teoría del apego es una forma de conceptualizar la tendencia de los seres humanos a crear

fuertes lazos afectivos con determinadas personas en particular y un intento de explicar la amplia variedad de formas de dolor emocional y trastornos de personalidad, tales como la ansiedad, la ira, la depresión y el alejamiento emocional, que se producen como consecuencia de la separación indeseada y de la pérdida afectiva. (p. 31)

En sus estudios, el autor concluye que los estados de ansiedad, temor, angustia o seguridad de los niños/niñas pueden ser determinados por las capacidades de respuesta, cercanía y accesibilidad brindadas por sus figuras de apego. Cantón y Cortés (2000) interpretan el sistema conductual de



apego como “un sistema organizado de emociones y conductas que aumenta la probabilidad de que el niño establezca unas relaciones de apego con su cuidador principal” (p. 20).

En este caso, los niños/niñas ingresan a partir de los dos años al CI y se enlazan a una dinámica de interacción diaria con la MC, lo que da lugar a los cuidados alternativos que Friedman y Boyle (2008) definen como “todas aquellas rutinas de cuidados diarios realizadas por cualquier adulto distinto de la madre, lo que incluye al padre, abuelos y otras personas familiares y no familiares” (como se citó en Santelices y Pérez, 2013, p. 823), de modo que este ambiente de socialización institucional aparece como un escenario para la configuración del vínculo.

La relación de los niños/niñas vinculados al CI se establece con la MC, una figura cuidadora diferente a sus familiares o personas significativas. Así entonces, experimentan una continua proximidad física y emocional durante 40 horas semanales de cuidados alternativos con alguien que está en contacto y disponible todo el tiempo, y de este modo la confiabilidad, predictibilidad y disponibilidad generan un sentimiento de seguridad y continuidad que permite construir vínculos afectivos.

Al respecto, López (1990; como se citó en Oliva, 2004) explica el apego múltiple como la relación que se establece con más de una figura, puesto que:

Parece incuestionable que los niños son capaces de establecer vínculos de apego con distintas figuras, siempre que éstas se muestren sensibles y cariñosas con el bebé. Además, la existencia de varias figuras de apego puede resultar muy conveniente para el niño, facilitando la elaboración de los celos, el aprendizaje por imitación, la estimulación rica y variada. Incluso es una garantía para los casos de accidente, enfermedad o muerte de alguna de las figuras de apego. (p. 71)

Al ser llevados al CI, los niños/niñas son temporalmente “privados” de los cuidados de su madre, padres biológicos o de las personas que tengan a cargo su custodia y atención, pero encuentran otras prácticas de cuidado y



protección, allí se da un acercamiento filial con la MC, que se instituye como una figura con la cual tejen diversos tipos de apego, lo que podría plantearse como complemento o ampliación de los vínculos y la socialización gestados en la familia. Como lo exponen Santelices y Pérez (2013):

Otro aspecto importante de considerar en la interacción niño/cuidador es la creación de un vínculo afectivo entre ambos, pudiendo constituirse el cuidador no familiar en una figura de apego. De acuerdo con la teoría de apegos múltiples, los niños buscarían proximidad con más de una figura protectora desde muy temprano. De hecho, la mayor parte de los niños han sido cuidados por más de una persona, lo que les ha permitido formar apegos específicos con distintas figuras. (p. 823)

## **La práctica relacional del cuidado en el proceso de socialización en niñas y niños de primera infancia**

Las investigaciones centradas en las prácticas de crianza han abordado la noción de crianza como acciones concretas que adultos, en especial los padres de familia, llevan a cabo con el propósito de orientar la formación de los niños/niñas en aras de su desarrollo, supervivencia y socialización. Tales acciones se constituyen en un medio de control (no entendido como coacción, sino como medio) de las acciones, la transmisión de valores y las formas de pensar y actuar. De acuerdo con Peralta (1996), son diversas las concepciones que existen en la actualidad sobre la crianza de los niños/niñas:

Términos como 'patrones', 'normas', 'pautas', 'hábitos', 'prácticas de crianza', 'sistemas' y últimamente 'habitus', son algunos de los principales conceptos empleados para denominar estas interacciones que se realizan en torno al cuidado, crecimiento y desarrollo del niño. Respecto



a las prácticas de crianza habría que concebirlas como interacciones entre los adultos y el desarrollo de estos últimos [sic], pero que también implican cambios en los adultos. (p. 14)

Bajo esta perspectiva, los niños/niñas dejan de verse como un receptor pasivo y se construye una idea de las prácticas de socialización que se aleja de las que ubican el acento en la influencia determinante del medio sobre el sujeto. Este asunto cobra gran valor para esta investigación, porque las prácticas del cuidado y la socialización se abordan como una dinámica relacional intersubjetiva, en la cual cada sujeto cumple un rol activo y el vínculo que se establece entre ambos configura las subjetividades de los niños/niñas y las MC, no exclusivamente desde estas últimas.

Como se puede ver, las prácticas de cuidado que se dan en los primeros años de vida están mediadas por adultas y adultos significativos que acompañan la inserción de los niños/niñas en una cultura. En el caso específico del CI, las MC pasan 8 horas del día al cuidado de ellas y ellos, por lo que fue importante comprender lo planteado en los postulados sobre la socialización primaria y secundaria y leer qué prácticas desarrollan las MC y qué nivel de involucramiento afectivo se da.

## **La socialización de niñas y niños que asisten a un CI**

A los niños/niñas en la primera infancia se les inserta en un mundo social en el cual aprenden valores, creencias, normas y costumbres, así inician su proceso de socialización, explicado por Berger y Luckmann (2003) en la teoría de la construcción social de la realidad, que involucra diversos procesos, actores y escenarios. Para estos autores, "la socialización es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él" (p. 165), en el cual el lenguaje es el contenido y el instrumento más importante para la internalización de la sociedad, la identidad y la realidad.

En la descripción que hacen del proceso de socialización, Berger y Luckmann (2003) diferencian una socialización primaria y una secundaria.





Teniendo en cuenta que se aprende en circunstancias de grandes cargas emocionales, es importante destacar que, en ese primer momento de socialización, las relaciones están atravesadas por una adhesión emocional con las personas significativas que facilita o no los procesos de aprendizaje.

El punto de partida en el proceso de socialización primaria lo constituye la internalización, entendida como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo expresado con significados; la sociedad aporta una identidad y una realidad asociada al lenguaje y, con este, diversos sistemas, como el emocional e interpretativo, se asumen como parte fundamental en la cotidianidad de los niños/niñas. En la socialización secundaria los niños/niñas son inmersos en una dinámica institucional e inician la aprehensión de roles, los cuales están relacionados con la distribución social del trabajo. La relación entre los dos tipos de socialización está atravesada por contrastes, tensiones y complementariedades que cada sujeto elabora en las interacciones cotidianas.

Desde que nacen, los niños/niñas aprenden a ser humanos porque pertenecen a un grupo que regularmente constituye su familia; poco a poco asumen formas de actuar, sentir y pensar características de este, su primer grupo social. Para los fines de esta investigación, se enfatizó en el proceso de socialización que se da dentro del CI porque los niños/niñas pasan una gran parte de su vida cotidiana en este espacio y establecen una relación muy estrecha con las MC.

## Contexto de la investigación

En Colombia, la implementación de la Política Educativa de Atención Integral a la Primera Infancia se ha centrado en el establecimiento de alianzas con las diversas instituciones públicas y privadas, que están involucradas con este tema y que contribuyen a dar respuesta a las necesidades de los niños/niñas, sus familias y sus comunidades. La Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia (Congreso de Colombia, 2006), establece en su artículo 29 el derecho de la primera infancia al desarrollo integral y define como derechos impostergables: la salud, la nutrición, la educación inicial, la protección contra los peligros físicos y la garantía del registro civil en el primer mes de nacido.



En el marco de esta Política, surgió el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI), implementado a partir de una alianza estratégica entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)-, a través de la cual se benefician los niños/niñas menores de cinco años de los niveles 1, 2 y 3 del Sistema de identificación de potenciales beneficiarios de Programas Sociales (Sisbén), en los entornos familiar, comunitario e institucional, adaptados a las condiciones sociales, geográficas y culturales de cada población de nuestro país.

Con el fin de articular de manera adecuada y eficiente la estrategia de atención integral a la primera infancia, el artículo 136 del Plan Nacional de Desarrollo 2010 -2014, ajusta la oferta programática de las entidades, y en concordancia con ello la Comisión Intersectorial de Primera Infancia designó al ICBF para atender toda la operación de atención integral bajo los lineamientos de la estrategia de Cero a Siempre a partir de la vigencia 2012.

## **De las prácticas de cuidado en comunidad a los hogares con bienestar**

El Programa Hogares Comunitarios con Bienestar (HCB) fue creado en 1986 por el ICBF. Retoma la práctica solidaria ejercida entre mujeres desde la década de los años setenta y se ha fundamentado en la constitución de centros para la atención integral de los niños/niñas menores de 6 años pertenecientes a hogares Sisbén 1 y 2, que se caracterizan por un alto índice de pobreza; la población beneficiada comparte ciertos rasgos, como habitar las zonas periféricas de la ciudad donde se presentan problemas de inseguridad, hacinamiento, bajos niveles de escolaridad y reducidas capacidades económicas.

El Programa HCB ha buscado garantizar unos niveles mínimos de salud, nutrición, desarrollo psicosocial y cognitivo de los niños/niñas, para lo cual son adscritas mujeres en un trabajo voluntario y solidario como MC<sup>7</sup>. En este rol les corresponde asumir la función de cuidadoras y puesto que sus actividades van más allá de velar por que los niños/niñas estén protegidos, su relación trasciende el establecimiento de vínculos que contribuyen al desarrollo emocional, físico y afectivo de quienes reciben su atención.

7 Las madres comunitarias prestan un servicio voluntario y solidario y como estímulo reciben el pago de una beca, por cuanto la obligación de asistir y proteger a los niños corresponde por igual a los miembros de la sociedad, la familia y el Estado. Dicha vinculación no implica relación laboral con las asociaciones u organizaciones comunitarias administradoras del hogar ni con el ICBF; esto, de conformidad con el artículo 4º del Decreto 1340 de 1995 y de sentencias de la Corte Constitucional tales como la SU-224 de 1998.



La modalidad de atención a la primera infancia ha tenido ajustes en los lineamientos de la estrategia de Cero a Siempre y la forma tradicional de funcionamiento de los Hogares Comunitarios, pasando de la casa de cada MC a la conformación de Centros de Desarrollo Infantil (CDI), integrados por 21 hogares comunitarios donde las MC, que se habían formado como licenciadas en Educación, inicialmente tuvieron la oportunidad de ser coordinadoras.

Ocho MC en la parte alta de la Comuna 6 - Doce de Octubre de la ciudad de Medellín, al reconocer la importancia de articularse a estas nuevas dinámicas para continuar ejerciendo su labor de agentes educativas, acordaron conformar el CI en la modalidad de Hogar Comunitario tradicional agrupado, donde pudieran convivir 8 horas diarias, de lunes a viernes, 104 niñas y niños entre los 2 y 5 años, y reciben desayuno, almuerzo, onces, material didáctico, atención profesional y cuidado.

Las MC han contado con las Unidades Pedagógicas de Apoyo (UPA), con entornos comunitarios para fortalecer su trabajo y con la asesoría y acompañamiento de profesionales con amplio conocimiento y trayectoria en primera infancia y en pedagogía. En este lugar se tienen establecidos los momentos pedagógicos que se viven en los Hogares Comunitarios, con cuya metodología se procura cualificar su labor gracias al acompañamiento en la planeación y en el desarrollo de las actividades con un enfoque pedagógico.

## **Población participante**

Se involucró a ocho mujeres que asumen el rol de MC y que tenían a su cargo el cuidado de 54 niñas y 50 niños, y las familias que conforman la comunidad educativa del CI. Todas habitan la zona Noroccidental de Medellín, cerca del CI ubicado en el barrio Progreso N.º 2, y contaban al momento de la investigación con una experiencia de entre 4 y 12 años en el cuidado de niños/niñas entre 2 y 5 años. El ser fundadoras del CI les ha dado una vasta experiencia con los niños/niñas de primera infancia; además, han participado con regularidad en procesos de formación, lo que les ha permitido incorporar elementos pedagógicos y psicosociales a su práctica de una manera más consciente.

Sus rangos de edad estaban entre los 30 y 55 años y se encontraban en el ciclo de profesionalización, tres madres comunitarias cursaban el séptimo semestre de Licenciatura en Educación Preescolar en la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, una de ellas es tecnóloga en Pedagogía



y cuatro son técnicas en Primera Infancia del SENA. Las familias son en su mayoría de estratos 1 y 2, padres y madres que, por sus compromisos laborales, encontraban en el CI una opción para el cuidado y protección de sus hijos e hijas.

En un comienzo se tenía previsto entrevistar a ocho MC, tres niños, tres niñas y al menos una persona significativa para ellos y ellas, para un total de seis adultos integrantes de sus familias; no obstante, debido a las dinámicas internas del CI y a la disponibilidad de las personas significativas, se logró entrevistar en profundidad a seis MC, y con las otras dos MC se realizó observación no participante; con las ocho MC se desarrolló el grupo focal, dos niñas y dos niños de 2 a 5 años de edad del CI y una persona significativa de cada uno: tres madres y un padre de familia.

## **Criterios para la selección de las madres comunitarias.**

Las MC fueron elegidas por la trayectoria en su labor (que fuera de más de 4 años), por su residencia cercana al CI y, lo más importante, su interés en hacer parte de la investigación. Por la particularidad de su convivencia y las relaciones que entablan entre sí, configuraban los sujetos de análisis de la investigación.

## **Criterios para los niños y las niñas.**

La propuesta inicial pretendía contar con el testimonio de un niño/niña de cada grupo, con el propósito de conocer el vínculo con diferentes MC y realizar un comparativo con los elementos aportados por la diversidad de casos. Desde el enfoque de género, se incentivó la participación de niños/niñas, y en cuanto a las habilidades comunicativas, la elección estuvo mediada por la recomendación de las MC, la cual estaba centrada en la facilidad para comunicarse de manera verbal y corporal. Finalmente, se escogieron dos niñas y dos niños, teniendo como criterio que el tiempo compartido con la MC fuera superior a un año.



## Criterios para las familias.

Las familias aportaron diversidad en los roles y las relaciones de las personas significativas con los niños/niñas entrevistados, puesto que no todas corresponden a la estructura familiar de padre, madre e hijos, y cuentan con otras personas significativas como las abuelas. También resultó interesante la juventud de los padres y madres y sus aprendizajes en los procesos de crianza y cuidado, lo cual constituía un proceso de acompañamiento-enseñanza asumido como parte de las labores de las MC.

## Descripción de las familias y los niños/niñas que participaron

Las familias de los niños/niñas que hacían parte del CI vivían en estratos 1 y 2, sus padres y madres trabajaban. A continuación, se describen brevemente las familias de los niños/niñas que participaron:



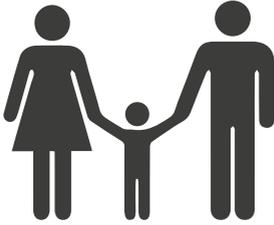
### Familia 1

Conformada por la niña (N1), su madre (PS1) y su abuela; las tres vivían en la casa de la abuela, ambas mujeres permanecían en la casa. El padre, aunque no vivía con ellas, permanecía mucho tiempo con la niña en una colchonería que era su lugar de trabajo, él respondía económicamente por los gastos de la vivienda. La madre tenía 19 años y el padre 22, los dos estudiaron hasta finalizar el bachillerato.

### Familia 2

Esta familia estaba integrada por el padre y la madre y dos hijas, de las cuales la niña entrevistada (N2) era la menor. Vivían en el barrio Efe Gómez en una casa alquilada. La madre (PS2) era ama de casa y estudió hasta el bachillerato, el padre era lavador de carros y estudió hasta el grado quinto de primaria. La convivencia en el hogar era armoniosa, ambos eran muy jóvenes y no habían planeado tener hijos pronto, su economía en muchas ocasiones era muy limitada, no obstante, manifestaban ser muy felices con su hogar.



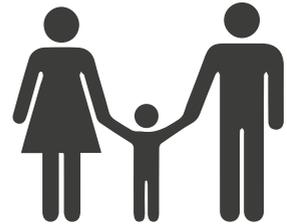


### Familia 3

La formaban el niño (N3) y ambos padres, residentes de una casa alquilada en el barrio El Triunfo, el padre contaba con 27 años y trabajaba como comerciante independiente, la madre (PS3) tenía 25 años y era ama de casa, ambos culminaron sus estudios de secundaria.

### Familia 4

Estaba compuesta por el padre (PS4), la madre y el niño de 3 años (N4). El padre y la madre son bachilleres, él tenía 27 años y trabajaba en vigilancia, por sus turnos no permanecía mucho tiempo con el niño, la madre tenía 29 años, era auxiliar contable y trabajaba en estampación y confecciones; el cuidado del niño estaba a cargo de la abuela paterna.



## El método y la metodología empleados

La realidad social es una construcción que surge de las interacciones entre los seres humanos mediadas por el lenguaje. Al reconocer la importancia de leer en las interacciones de los sujetos su protagonismo en la creación y recreación de realidades sociales, se ha entendido la realidad social como:

Un producto humano y como tal, no está sujeta a leyes inmodificables, sino a grandes tendencias institucionalizadas de comportamiento que varían con el tiempo y con las diferentes culturas... la realidad social es incierta en esencia porque como producto cultural, el ser humano también puede transformarla. (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 36)



Dado que esta investigación estaba centrada en la interpretación de las acciones, interacciones y lenguaje entre los sujetos protagonistas de la investigación, se propuso un modelo comprensivo de investigación apoyado en un enfoque hermenéutico de tipo etnográfico. Además, los objetivos de la investigación demandaban este tipo de metodología cualitativa, puesto que permite acercarse y profundizar en la vida cotidiana de los sujetos y comprender el mundo de la vida en su contexto. El enfoque cualitativo de investigación

aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender —desde la interioridad de los actores sociales— las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento. (Galeano, 2004, p. 18)

Un aspecto esencial en la creación y transformación de la realidad social es el lenguaje, el cual también ocupa un lugar fundamental tanto en la investigación cualitativa como en la hermenéutica y la etnografía. Según Bonilla y Rodríguez (1997), “el lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación sino también de conocimiento. En un sentido amplio, el lenguaje se define como un fenómeno social y también como un conjunto de prácticas y acciones sociales” (p. 28) que posibilitan adentrarse en las expresiones gestuales y verbales que se dan en la relación cotidiana entre las MC y los niños/niñas del CI, para lo cual se recurrió a las construcciones del enfoque hermenéutico, dado que “la hermenéutica tiene como cometido la comprensión de textos” (Gadamer, 1993, p. 471). Por eso, para conocer la realidad del CI, elegimos las entrevistas como técnica propicia para la recolección de la información, pues permiten acceder de primera mano a la experiencia de sus protagonistas a través de su propia voz e interpretar los sentidos en la información aportada por las MC y los niños/niñas a través del lenguaje verbal (palabras, relatos, conversaciones) y el lenguaje no verbal (gestos, miradas, acciones, manifestaciones), que se instalan como códigos en su relacionamiento cotidiano.

A partir de lo anterior, se asumió que todo lo que conformaba la relación MC – niños/niñas se convierte en texto que puede ser interpretado, y en él se pueden leer las implicaciones del vínculo que subyace en dicha interacción.



Conviene tener presente que hacer etnografía implica establecer contacto con un ambiente determinado y requiere documentar una realidad que no está documentada, prestando especial atención a los significados presentes en el lenguaje en un espacio-tiempo concreto, que para el caso específico de esta investigación ha sido la interacción cotidiana en el CI. Esto se logró gracias a que una de las investigadoras trabaja en el mismo espacio del Centro Infantil, lo que posibilitó un encuentro permanente con las personas involucradas, la interacción con las niñas y los niños y la observación cotidiana de sus interacciones.

Como profesionales de lo social, ha sido fundamental adoptar una actitud exploratoria y de mente abierta que permita la interacción respetuosa y atenta con la diversidad de los contextos, significados, valores e interacciones de los seres humanos involucrados en el proceso, teniendo presente que "la investigación etnográfica envuelve cierto riesgo, en tanto que se orienta al descubrimiento de nuevas hipótesis o teorías" (Martínez, 2007, p. 45). Tal como lo plantea Guerrero (2012), "hacer etnografía es un proceso interpretativo que descifra sentidos, juegos de lenguaje, formas de ver locales, formas de verse, y que sólo son posibles de interpretar en ese ver en la familiaridad" (p. 12).

En coherencia con la metodología planteada, como estrategias de generación de información pertinentes para el logro de los objetivos, se empleó la entrevista con niños/niñas, MC y adultos significativos; la observación participante en el CI, y el grupo focal con MC, de modo que pudiera construirse conocimiento a partir de la heterogeneidad de la experiencia de los actores sociales, privilegiando su particularidad e intimidad e incluyendo las voces de los niños/niñas. Se emplearon técnicas como la observación participante de la interacción cotidiana entre los niños/niñas y las MC en el CI, la cual se desarrolló con principios éticos que buscaban no afectar la dinámica normal de los niños/niñas, la intención fue siempre hacer una observación respetuosa. Se implementaron además estrategias como la lúdica, con el fin de que los niños/niñas percibieran un ambiente cercano y sintieran mayor confianza, y para lograrlo cobró gran importancia el acompañamiento de las MC, quienes abrieron las puertas al diálogo e instalaron la relación, asunto que se destaca como significativo en el abordaje metodológico, ya que por su rol con los niños/niñas son las mediadoras en el establecimiento de sus relaciones.

Tanto las entrevistas como el grupo focal se realizaron con ayuda de una guía de preguntas que permitió orientar el diálogo. La información resultante de estas conversaciones fue grabada y luego transcrita para una posterior





lectura consciente que diera sentidos a los relatos, los cuales se fueron consignando en una matriz de análisis (planteada en términos de: actividad/código participante/fragmento textual/palabras claves/categoría/referente teórico/reflexión propia) para triangular la información entre lo que decían las personas entrevistadas, los textos consultados y la interpretación del grupo investigador.

La implementación de las técnicas con las y los participantes se dio de modo tranquilo y cercano. Es importante destacar que cada población es diferente: con las personas adultas la conversación fue fluida, lo que contribuyó a la comprensión del tema; con los niños/niñas se incorporaron estrategias que apoyaran o reforzaran su expresión verbal, las canciones, el juego y el juguete, y complementar dicha información con las observaciones de la cotidianidad en el CI.

## **Técnicas utilizadas para generar la información**

### **La entrevista.**

Entendida “como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular” (Maccoby y Maccoby, 1954; como se citó en Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 93). La entrevista semiestructurada propició la interacción entre la población y el grupo de investigación, lo cual ayudó a complementar información no apreciada durante las observaciones acerca de la manera como se da la interacción entre las MC y los niños/niñas en el CI.

### **Entrevistas semiestructuradas a madres comunitarias (MC).**

Este tipo de conversación a través de preguntas orientadoras movilizó la palabra de las MC, para que pudieran expresar desde su punto de vista su relación con los niños/niñas del CI. Esta entrevista se realizó con ocho MC, se utilizó como criterio para la conversación la capacidad para reflexionar su propia experiencia y la disposición manifiesta de compartir sus vivencias y aprendizajes, sumadas a su antigüedad como MC. La implementación de



esta técnica con la población adulta se dio en un ambiente de familiaridad, lo que generó fluidez en sus relatos y contribuyó a la comprensión del tema.

### **Entrevistas semiestructuradas con dos niñas y dos niños.**

Inicialmente estaba previsto realizar entrevistas a tres niños y tres niñas (2 a 5 años), al final se realizó con dos niñas y dos niños. Los encuentros se hicieron en el mismo CI, mediados por actividades lúdicas como dibujos, juegos y juguetes, de acuerdo con su nivel de desarrollo y sus motivaciones para la edad en la cual el juego es crucial.

El juego es una actividad indispensable para el desarrollo del niño/a; cuando juega con su cuerpo, cuando mueve un muñeco o arrastra un objeto por el suelo se divierte, al mismo tiempo que aprende a conocer el mundo que le rodea (Contreras, 2009, p. 1).

Los niños/niñas utilizaron el juego y los juguetes para imaginar, fantasear, interactuar y para comunicarse; para expresar sus vivencias, sentimientos y emociones en el CI. En la investigación, los niños/niñas hacían juguetes con un pedazo de hoja, con sus dedos, con cualquier elemento que tuvieran cerca, fue así como se pudo reconocer la importancia del juego y el juguete para expresarse y hacerse entender al momento de relacionarse con otros, en este caso, con adultos externos a su cotidianidad.

Se conversó con preguntas de fácil comprensión que facilitaron la cercanía en el lenguaje, para que se sintieran libres de expresar el ser y el estar en el CI y su relación con las MC, los sentimientos que les generaron, las enseñanzas que recibieron, entre otros asuntos que surgieron en la conversación y han facilitado la lectura de las relaciones de vínculo establecidas.

### **Entrevistas semiestructuradas a una persona significativa.**

Una persona significativa es aquella que cada niña y niño entrevistados reconocían como importante y con la cual tuvieran un fuerte vínculo afectivo,



y que además estuviera muy pendiente de su proceso en el CI. A estas personas (madre, padre o cuidadores) se les indagó sobre sus percepciones respecto a las relaciones de las MC con los niños/niñas, y sobre qué tenían por resaltar, según su criterio, de los aprendizajes adquiridos en términos axiológicos, qué les aportaba en su formación y de qué manera.

## **Grupo focal con ocho madres comunitarias.**

Otra de las técnicas empleadas para recabar la información fue el grupo focal, que Bonilla y Rodríguez (1997) definen como:

Un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiados por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio. Este tipo de entrevistas constituye una fuente importante de información para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga (p. 104)

El grupo focal se efectuó con las ocho MC, durante un encuentro que tuvo una duración de 4 horas, allí se profundizó en sus prácticas de cuidado, en sus percepciones, vivencias, opiniones y sentimientos sobre el vínculo que establecen con los niños/niñas. El grupo focal generó un ambiente propicio para conversar de manera espontánea a partir de unas preguntas provocadoras que favorecieron la circulación de los saberes desde las prácticas y testimonios de las MC, dándole relevancia a la particularidad de sus vivencias.



## Observación participante en el CI.

La observación participante, como se plantea en Bonilla y Rodríguez (1997), “constituye otro instrumento adecuado para acceder al conocimiento cultural de los grupos, a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano” (p. 118). De esta manera, se observó el normal desarrollo de las actividades cotidianas en el CI con la intención de focalizar cómo se daban las relaciones entre las MC y los niños/niñas, es decir, las miradas, las palabras y los gestos a través de los cuales interactuaban. Para ello se contó con apoyo en registro de video, fotografías, fichas y diarios de campo. Es importante aclarar que el registro visual y audiovisual se utilizó exclusivamente para observar las interacciones y construir los textos para interpretar.

Para realizar la observación, el equipo investigador compartió las actividades durante las jornadas completas en el CI. Desde la llegada de los niños/niñas en la mañana, durante el transcurso de los momentos pedagógicos, los tiempos de alimentación y descanso, hasta la salida para regresar a casa al final de la tarde, lo cual complementa la información obtenida en las lecturas ejecutadas.

Es importante mencionar que las observaciones que realizó el equipo durante las jornadas del CI, fueron complementadas con las observaciones esporádicas que hizo una de las investigadoras, ya que su lugar de trabajo se encontraba cerca de las instalaciones de uno de los espacios del CI, y esto le permitió escuchar el momento del saludo en las mañanas, las palabras para convocar a los niños/niñas a comer, las formas de lograr un buen comportamiento, los estímulos y las sanciones aplicadas durante las prácticas educativas.

## Proceso de registro y organización de la información

**Diario de campo.** La información registrada en audios se transcribió totalmente y de manera literal, luego se realizó un proceso de limpieza para facilitar su comprensión. En el diario de campo se escribieron las observaciones realizadas en el CI entre las MC y los niños/niñas, para luego retomar los textos y emplearlos como fuente primaria fundamental e insumo



para el análisis. Para este ejercicio se diseñó un formato de observación que facilitó la recolección de la información.

**Fichas bibliográficas.** Se usaron como herramienta de registro para la revisión de las fuentes secundarias, y de ellas se obtuvo la información que sustentó la construcción conceptual de la investigación.

## Proceso de análisis de la información generada

En el modelo cualitativo, el análisis se involucra en todo el proceso investigativo. Teniendo como base el enfoque hermenéutico, la información se organiza, entre textos y contextos, a partir de categorías en unidades significativas que permiten interrelacionar los sentidos encontrados en las teorías, los actores y quienes investigan. De acuerdo con Galeano (2004), “‘dar sentido a los datos’ implica estructurar, exponer, extraer y confirmar conclusiones comprensivas, argumentadas y sustentables en la información recolectada y generada” (p. 38).

El análisis de la información se realizó recurriendo a la triangulación, que consiste en entrecruzar diversas fuentes: testimonio de las y los actores, textos existentes en las fuentes primarias (observaciones, entrevistas, grupos focales), las consultas de las fuentes secundarias y la lectura que hace el equipo investigador. Para analizar la información se tuvieron en cuenta las nociones conceptuales iniciales: crianza y vínculo, se pasó a la aplicación de instrumentos para la observación, las entrevistas y el grupo focal, que constituyen el trabajo de campo y la interacción con las fuentes primarias. Luego de recolectar los datos, se analizaron los textos en búsqueda de sentidos, para lo cual se utilizó una matriz de análisis que facilitó un proceso de asociación por cercanías temáticas, y que dio como resultado los sentidos que se presentan en los hallazgos.



## Principios éticos que acompañaron el proceso: las voces involucradas

Concebimos la ética como el saber que reflexiona la moralidad hacia unas prácticas adecuadas y convenientes con la población protagonista: los niños, las niñas, las madres comunitarias, las y los adultos significativos, asumidos como sujetos sociales. Como lo plantea Galeano (2004):

La ética se preocupa por construir principios que, como modo de vida, permitan la autocomprensión del ser humano, guíen su praxis, le interroguen sobre sus perspectivas de realización en su relación con los otros y con contextos determinados social e históricamente (p. 9).

En consecuencia, el equipo de investigación asumió el respeto como valor fundamental en el proceso, atendiendo al cuidado de la dignidad humana por sobre los intereses particulares de producción académica o lucro particular. Teniendo en cuenta lo anterior, se hizo devolución de los hallazgos a los actores sociales para reconocer como protagonista central a la población participante.

Este trabajo investigativo se enmarca en unas premisas de acuerdo con la concepción de la ética planteada por Galeano (2004): "habitar los actos y las acciones es el sentido práctico de la ética" (p. 69). Dada la relevancia de este criterio, estuvieron presentes como ejes éticos para el desarrollo de la investigación las siguientes premisas:

**La integridad del proceso:** los diferentes momentos de la investigación desde la generación de los datos, pasando por el análisis y llegando a la devolución de estos, implica un cuidado atento al reconocimiento y la referencia de las fuentes primarias y secundarias de los datos, información, hechos, vivencias y experiencias de quienes contribuyen en el proceso investigativo.



**Responsabilidad hacia las personas involucradas:** es indispensable la autorización de padres y madres para todo lo concerniente con menores de edad por medio de su aprobación verbal y su firma, además, partiendo del principio de que son sujetos de derechos y ejercen la participación, el niño o la niña también firman o ponen su huella, dibujo o cualquier símbolo que materialice su aprobación. Cada técnica cuenta con una descripción y tiene un propósito específico; los datos de identificación de las y los participantes se guardan con cuidado. Las actividades registradas en fotografías llevan una descripción, para las cuales se contó con el consentimiento informado de toda la población involucrada.

Es importante destacar que se hizo todo lo posible para que los niños/niñas disfrutaran el momento, y no se sintieran asustados, intimidados o interrogados. Esto fue determinante para que las palabras fluyeran, pues al ser tan pequeños a veces no es fácil que cuenten sus vivencias en relatos precisos y coherentes.

**Consentimiento informado:** por medio de un documento escrito y de la conversación se les dieron a conocer, a todas las personas participantes, los propósitos de la investigación, las técnicas de recolección empleadas, la información que sería registrada, cómo se iba a utilizar, cómo se compartiría con otros investigadores y cómo se haría la devolución.

**Confidencialidad y anonimato:** en el texto final publicado se utilizan abreviaturas para nombrar a las personas que hicieron parte de las actividades, de modo que no se comprometan su identidad e integridad. De igual manera, se les brindó la información pertinente acerca de la privacidad y divulgación de la información.

**Derechos de autor:** las fuentes secundarias consultadas han sido citadas de acuerdo con las normas APA.

En los diferentes momentos de la investigación, desde la generación de los datos, pasando por el análisis y llegando hasta su devolución, implicaron un cuidado atento al reconocimiento, la privacidad e integridad de la población participante. Para ello, las personas adultas que hicieron parte de la investigación firmaron un consentimiento informado en el cual se explicitaba el manejo que se le daría a la información. De otro lado, el niño y las niñas



participantes, manifestaron, a través de un dibujo, su disposición de estar en la investigación. Para todos los casos se acordó la utilización de códigos con el fin de proteger su identidad.

## Hallazgos y discusión

### **El rol de las madres comunitarias: un compromiso que deja huella desde la primera infancia**

La investigación desarrollada ratifica lo que plantea la literatura científica sobre el importante papel que cumplen las personas significativas para el vínculo de apego seguro de los niños/niñas, y la importancia de esta interacción en la primera infancia, etapa en la cual se instalan las bases para su proceso de desarrollo integral. Todas las actividades que desarrollan las MC tienen un objetivo pedagógico, porque buscan estimular el desarrollo del lenguaje y las capacidades motoras e intelectuales, sin embargo, la función de las MC no es solo pedagógica y de protección, sino que involucra sentimientos de afecto y trato amoroso de cuidado, y desarrolla vínculos afectivos que son indelebles en la estructuración psíquica y emocional de los niños/niñas, esencial para desplegar su potencial en los posteriores momentos de la vida.

Esto ratifica la importancia que tiene la primera infancia en el ciclo vital humano, En la teoría de Bowlby y Ainsworth (1976), la concepción del vínculo se define como el lazo emocional que se construye entre niños/niñas y uno o más cuidadores por los que muestran preferencia, con los que sienten seguridad y receptividad a las manifestaciones de afecto y de quienes temen una separación. El vínculo entre la figura cuidadora y el niño se caracteriza por:

1) Es una relación emocional perdurable con una persona específica; 2) dicha relación produce seguridad, sosiego, consuelo, agrado y placer; 3) la pérdida o amenaza de pérdida del cuidador evoca una intensa angustia. Como el apego es el lazo afectivo que establecen los





niños/niñas con la persona más cercana en sus primeros años de vida, esta persona no sólo le satisface las necesidades básicas como el alimento y los cuidados, sino que además sostiene una comunicación no verbal, una sintonía afectiva con ellos y ellas, convirtiéndose en el soporte físico y afectivo necesario en los diferentes momentos de angustia, temor, ansiedad, dolor y le permite tener contención para volver a la estabilidad emocional. (Gómez et al., 2006, p. 25)

Los conceptos de la teoría del apego resultan esenciales para comprender gran parte de los fundamentos que actualmente orientan las intervenciones desarrolladas en el campo de la salud mental infantil, los programas sociales y los sistemas de protección a la infancia. La figura de apego se convierte en una base segura para el niño/niña, que le facilita la exploración del mundo y la autonomía, siendo su característica esencial la interacción sensible, atenta y afectuosa.

Los niños adquieren el hábito de ir cada mañana en brazos de un familiar desde su casa hasta el CI, se despiden de quien les lleva (generalmente es su madre) con un beso y ser recibidos amorosamente por las MC con la misma expresión de afecto; el acompañamiento personalizado durante todo el día en cada una de las actividades necesarias de supervivencia como son la alimentación, el descanso, el aseo y los espacios de juego y compartir, son rutinas que configuran y fortalecen el vínculo de apego de los niños/niñas con las MC.

Esta bienvenida va acompañada de unas recomendaciones por parte de la persona significativa de la familia, para que las especificidades propias del proceso de desarrollo de cada niño/niña sean tenidas en cuenta. También se pudieron escuchar otras situaciones que debían ser consideradas durante las jornadas de cuidado en el CI, mediante expresiones como: el niño/niña está enfermo de gripe, se encuentra triste porque el papá no está en la casa, no puede comer dulces porque le hacen daño, tuvo una caída y se lastimó la pierna, etc.

Estas expresiones de afecto y cercanía en los gestos y las palabras, observadas en el CI, permitieron evidenciar una manera de hilar el tránsito



entre un ambiente y otro, así se estableció un grado de confianza que posibilita la vivencia del cuidado compartido entre las familias y las MC, y esta convivencia cercana y cotidiana es un canal para que los niños/niñas establezcan fuertes y mutuos vínculos con sus cuidadoras, quienes son comúnmente el conducto principal a través del cual ellos y ellas internalizan el mundo.

Las estrategias verbales de recibimiento y despedida generalmente acompañan a las estrategias físicas. Cuando las madres comunitarias reciben a los niños, realizan una serie de verbalizaciones de aprecio, valoración y preocupación auténticos por su situación, por la manera como llegan al hogar comunitario día tras día, por su presentación personal y estado de ánimo. (Bedoya, 2013, p. 55)

Se puede decir entonces, que la actitud y disposición con que la MC ejerce su labor facilita la relación de afecto para con los niños/niñas, puesto que asume en su deseo y en su ser este rol cuidador. Al respecto, Nussbaum (2008) afirma:

El bebé no está del todo indefenso: desde el primer momento existen instancias en su entorno que atienden a sus necesidades y le suministran lo que no puede procurarse por sí mismo. Así es como dichos agentes adquieren una gran importancia en la formación del niño y en su todavía indeterminada conciencia del mundo. Su relación con ellos se centra, desde el principio, en su deseo apasionado de asegurarse lo que el mundo natural no le ofrece espontáneamente: amparo, alimento y protección (p. 214)



Así pues, el interés por el bienestar de los niños/niñas, el afán por atenderles y la especial sensibilidad ante su vulnerabilidad hacen parte de la construcción del vínculo:

*Siempre esa fue mi vocación. Son parte de mi vida, me hacen mucha falta, hasta un fin de semana que no estoy trabajando siempre digo "bueno, ya casi vuelvo otra vez". Siempre son como parte de mi vida los niños. (MC2)*

Como se puede comprender en este testimonio, la MC reconoce su rol, y asimismo lo reconocen los niños/niñas que tienen bajo su responsabilidad, las familias y la sociedad en general. Ellas se identifican como mujeres que cumplen una función muy importante en la vida de la comunidad, lo que les da la seguridad para autodefinirse como una segunda madre:

*Para mí una madre comunitaria es aquella que se convierte de cierta manera en la segunda mamá de los niños y las niñas que vienen al hogar comunitario, y lo de madre y lo de comunitaria porque cuida los niños de la comunidad, de los vecinos, los más cercanos a su entorno. (MC4)*

## La acogida de una segunda madre

La figura de una segunda madre encuentra fundamento cuando se identifica que los cuidados alternos diarios en el CI les permiten a las MC conocer en detalle y diferenciar las formas de ser, particularidades y demandas de cada niño/niña, y aunque las relaciones de apego son diferentes a las establecidas con quienes les cuidan en casa, existen características semejantes a la forma



de vivir en familia y a la relación con la madre. Acerca de estos planteamientos, se encontraron supuestos sobre una familia comunitaria en Builes y Bedoya (2008; como se citó en Bedoya et al., 2013):

Estas mujeres, al ser las encargadas directas de lo que sucede en el hogar comunitario, se convierten en madres de los niños/niñas y este espacio se torna en todo un hogar para los niños (el cual, en muchas ocasiones realiza mejor el cometido de contribuir al desarrollo humano de estos); algunas veces es mucho más que un hogar, en tanto se trasciende el lugar de la familia. Si en un principio se piensa el hogar comunitario como un espacio para el apoyo familiar, es posible, en la actualidad ubicarlo como una nueva tipología de familia: la familia comunitaria. (p. 41)

En la convivencia diaria entre los niños/niñas y las MC en el CI, se pudo evidenciar que la interacción continua brinda la cercanía para generar familiaridad y afecto, y ello constituye un vínculo de apego, puesto que cuando la persona adulta demuestra un grado de reacción apropiado y el nivel de confianza es elevado, las relaciones de apego que se forman pueden brindar seguridad. Así lo expresa López (1990; como se citó en Oliva, 2004):

Parece incuestionable que los niños y las niñas son capaces de establecer vínculos de apego con distintas figuras, siempre que éstas se muestren sensibles y cariñosas. Además, la existencia de varias figuras de apego puede resultar muy conveniente, facilitando la elaboración de los celos, el aprendizaje por imitación, la estimulación rica y variada. Incluso es una garantía para los casos de accidente, enfermedad o muerte de alguna de las figuras de apego. (p. 71)



Bajo estas afirmaciones, la cercanía que logran las MC en sus 8 horas diarias con los niños/niñas, sumada a la interacción de confianza con sus familias, hace que se les reconozca un rol materno, puesto que su forma de cuidar tiene una gran carga afectiva y la necesaria proximidad para fortalecer que se conciban como una segunda madre, al igual que una segunda familia y segundos hijos:

*Yo siento que estos niños son parte de mi familia. Me gusta mucho cuando de una u otra manera puedo intervenir en la familia. Puedo hacer algo por estos niños y estas niñas, es como si fueran mis hijos, paso inclusive más tiempo con estos niños que con los mismos hijos míos. (MC8)*

Como se puede leer en el anterior testimonio, las MC manifiestan un marcado interés por ser recordadas y correspondidas en su afecto, siendo este el sustento de un vínculo que se da en doble vía.

## **La bidireccionalidad del vínculo.**

Es claro que los niños/niñas menores de 5 años dependen totalmente de otras personas para sobrevivir, sin embargo, no son receptores pasivos de atención, dirección y orientación, sino que también se implican y afectan en esta relación, por lo tanto, se concluye que el cuidado con afecto genera una relación recíproca con una recordación positiva para su vida. Así lo describen en sus testimonios las MC:

*Pues, yo creo que ellos a mí también me quieren mucho, ellos llegan y me ven en la calle: ¡profe!, ¡profe!, entonces me abrazan, yo pienso que ese afecto que les doy también es recíproco y ellos me lo devuelven también con mucho amor. (MC7)*



Se observa que esta labor, realizada en un contexto de cotidianidad, de regularidad y de prácticas de cuidado, avala un proceso y no una intervención puntual, y promueve una implicación existencial que puede estar más allá del cumplimiento de un deber o de una obligación, por lo que su vivencia genera una satisfacción para la MC y los niños/niñas que están bajo su responsabilidad.

Un niño aprende a sonreírle a quien lo cuida, y esta respuesta complace al cuidador de modo tal que este no puede sino empeñarse aún más en despertar sonrisas. El cuidador y el receptor del cuidado establecen una relación mutuamente satisfactoria. Más tarde, el niño aprende a cuidar a otros. (Noddings, 2009, p. 42)

Se puede apreciar que existe bidireccionalidad en el vínculo de afecto en la interacción MC – niño/niña, de acuerdo con el consenso que existe acerca de esa relación recíproca entre las personas que asumen los cuidados principales. Es posible generar un proceso y ganar en mutuo cuidado y aprendizaje a través del vínculo, puesto que, no es instrumental sino relacional, y no se trata de consignas ni de órdenes, sino de pactos cuyo sustento es el afecto que cuida y protege y es aquí donde aparece con fuerza la expresión del amor:

*Ellos le dicen a uno que lo aman mucho, que lo quieren, lo abrazan, uno se siente feliz de ver que un niño le brinda ese amor. Me dicen ¡ay, profe, yo te amo mucho!, entonces me siento halagada con eso y yo también les digo: Yo también los amo mucho. (MC3)*



Las expresiones de afecto las hallamos en las palabras cariñosas acompañadas de miradas, de gestos y del contacto, vinculadas a velar por el bienestar individual de cada niño/niña y a la vez del grupo. Tanto las MC como las personas significativas entrevistadas describen este proceso como natural, se da una reciprocidad que con el tiempo hace el vínculo más fuerte, en la medida en que se comparten más vivencias particulares y grupales.

No es casual que consideren a los niños a su cuidado, como hijos propios, los nombren sus hijos y que la labor de cuidado no termine a la hora que los niños salen del hogar, sino que se extienda por fuera de este. (Bedoya et al., 2013, p. 29)

Lo que se vive en el CI se convierte en un ritual del mutuo cuidado y su repetición lo hace memoria, deja huella como una práctica que se interioriza y se incorpora a la vida, como lo ilustra Nussbaum (2008): “Las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y su niñez” (p. 209).

## **La familia y el CI: dos escenarios, dos tiempos, dos discursos.**

Teniendo en cuenta que los contextos donde se vive la crianza surten fuertes efectos en la historia de los niños/niñas, plantea Aguirre (2000) que las prácticas de crianza son como los sistemas de creencias que se han legitimado con el propósito de orientar el desarrollo de los niños/niñas para incorporarlos en una dinámica social.

En el caso de la investigación, el CI constituye un espacio de cuidado institucionalizado no parental donde los niños/niñas pasan la mayor parte del tiempo que están despiertos, de ahí que los momentos pedagógicos vividos diariamente son transcendentales para su desarrollo, por ser un apoyo a los procesos de socialización iniciales en la casa.



La socialización, según Berger y Luckmann (2003), se define como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (p. 165), lo cual encuentra su posibilidad de realización mediante el lenguaje, en su forma y contenido, por ser el instrumento más importante para la internalización de la realidad social, de las pautas y normas de dicha sociedad y, en consecuencia, de la identidad que comienza a gestar cada sujeto desde su primera infancia, etapa determinante para la estructuración de su subjetividad.

Como afirman Duch y Mélich (2009), “nadie puede vivir completamente desprotegido, ni físicamente, ni simbólicamente, puesto que el ser humano, por el solo hecho de ser social y dependiente, vive antropológicamente unido a la actuación del otro” (p. 171). En la socialización primaria las relaciones predominantes se dan en los dos primeros años de vida familiar, y se basan en la dimensión emocional y afectiva, luego de esta vivencia en la familia el proceso socializador se hace más amplio y cada niño/niña comienza a integrarse con otros grupos sociales, dando lugar a la socialización secundaria, en la que se presenta un componente formal en las relaciones asociado al ámbito institucional.

Con base en lo anterior, se concluye que los niños/niñas en su primera infancia configuran su personalidad con elementos de la formación que reciben en dos escenarios: la familia y el CI, los cuales, al acogerlos en su etapa inicial, realizan un modelado basado en su acumulado cultural y los insertan en la sociedad.

Se parte de la idea según la cual el cuidado se lleva a cabo en las prácticas que ejercen las familias en la casa y las MC en el CI, es importante reconocer esas prácticas para adentrarnos en la cualidad del cuidado brindado a los niños/niñas en ambos escenarios, como ambientes en los que se les reconoce su vulnerabilidad y se espera se les provean elementos para su sostenimiento, así lo explica Noddings (2009): Todos los niños necesitan saber con certeza que ciertos adultos tendrán una presencia positiva en su vida durante largo tiempo. Es decir, necesitan personas que reconozcan su vulnerabilidad, adultos capaces de lo que Sara Ruddick (1989) llama “sostenimiento”:





Sostener significa minimizar los riesgos y conciliar las diferencias, en lugar de acentuarlas. El sostenimiento es una manera de ver las cosas con miras a conservar la armonía indispensable, los recursos materiales y las destrezas necesarias para que un niño se sienta seguro. (pp. 78-79)

De esta manera, se puede ratificar que ambos espacios de socialización tienen como propósito brindar acompañamiento, seguridad, confianza y protección y, en esta medida, se orienta a los niños/niñas a participar en ambos escenarios. En algunos casos se generan tensiones, al no ser consecuentes entre sí, situación que manifiestan de forma permanente las MC, cuando afirman que existe desconexión de las familias y sienten que la labor formativa está delegada totalmente a ellas:

*Ese es un asunto más bien difícil, porque lo que uno hace aquí y en la casa no le ayudan los padres, y es como si uno no hiciera nada, entonces, por decir aquí hablamos mucho de las normas, del respeto, de todo eso, pero en la casa el niño va y hace lo que quiere, es un trabajo más bien duro y no hay ese acompañamiento del padre que le ayude a uno. (MC2)*

Este planteamiento evidencia la existencia de dos discursos, las familias le delegan al CI gran parte de la responsabilidad de la socialización de los niños/niñas, basada en la concepción de la vivencia con otros y otras, guiada por la figura de la MC como mediadora en la relación de ellos y ellas como pares y con la MC.

A partir de lo anterior, se afirman dos intenciones que, en esencia, se conectan, sin embargo, en la práctica se identifica una desconexión; las poblaciones participantes de la investigación reconocen el para qué de



ambos escenarios, aunque en la dinámica diaria se hace evidente una falta de interrelación, puesto que en la casa se provee el cuidado con una lógica de exclusividad, en cuanto todo está dispuesto para satisfacer las necesidades y demandas propias de niños/niñas que se saben en una situación de privilegio por ser los recién llegados al grupo familiar.

De otro lado, al hacer parte de un grupo en el CI, dicha satisfacción de las necesidades y demandas tiene una connotación diferente, al estar ahora suscrita a un contexto institucionalizado donde la convivencia se da con otros/otras con las mismas condiciones de atención y cuidado. Estos contrastes entre los dos espacios y discursos emergieron durante las entrevistas con personas significativas, niños/niñas y MC, de los cuales se retoma el siguiente testimonio:

*El papá es muy alcahueta con ella, en la casa ella es la reina, es lo que ella diga, pero en la guardería se maneja más bien que en la casa. Ella en la guardería no da nada que hacer, es obediente, es juiciosa, come sola. (PS2)*

Ante el propósito común del cuidado y la formación de los niños/niñas, las MC dan a conocer cuál es su idea de misión conjunta entre la familia y el CI, planteando la realización de actividades complementarias en casa a modo de encomienda, como estrategia de puente comunicativo entre ambos escenarios.

*Yo creo que eso de la crianza es un trabajo en conjunto, tanto del padre como de la profe, porque los niños permanecen mucho tiempo, 8 horas con la madre comunitaria y luego 2 horas con los papás, somos responsables de la crianza de los niños los padres y nosotros. (MC2)*



Plantear la importancia de la conexión entre estos dos escenarios, dos discursos y dos tiempos permite comprender que la vivencia de los niños/niñas en la casa y en el CI durante la primera infancia requiere la comunicación y la complementariedad, lo que implica para las familias y las MC asumir la tarea de entretener a partir de las sintonías, contradicciones y complementariedades, unas prácticas de cuidado que armonicen el proceso de socialización.

## Conclusiones

En el ejercicio investigativo desarrollado, se encuentra que el vínculo de afecto entre los niños/niñas y las MC se teje a partir de su interacción cotidiana durante 8 horas diarias en el CI, gracias a la actitud y disposición con que las MC ejercen su labor y la sintonía que encuentran con su vocación.

Esta labor realizada en un contexto de regularidad y de prácticas de cuidado es tan decidida que pueden ir más allá del cumplimiento de un deber o de una obligación, puesto que es un compromiso que se asume desde unas convicciones pedagógicas, éticas y morales que dejan huella tanto en los niños/niñas como en las MC, llegando a la denominación de segundas madres.

En este contexto, las MC desarrollan prácticas de cuidado que contribuyen a la formación integral de los niños/niñas, al estar enfocadas en promover la apropiación de los valores, en especial el respeto y el compartir.

El vínculo no es instrumental, sino relacional, porque no se trata de consignas ni de órdenes, sino de pactos que tienen como sustento el afecto que cuida y protege.

Los niños/niñas en la casa, en muchos casos, son el centro de atención y los juguetes son para su uso exclusivo, y se les acoge en el CI, un espacio donde comparten la misma persona cuidadora, los juguetes, las actividades y los lugares, lo que les implica acomodarse a una nueva dinámica, de esta manera, tanto la MC como los niños/niñas se descubren en un mutuo reconocimiento de ellos y ellas y del otro/otra como personas significativas que viven un aprendizaje constante, en el que se afirma la configuración de un nosotros.



Las familias reconocen que la labor de las MC tiene validez, y la validación de su hacer, el reconocimiento de su rol social también comienza a irradiarse a la comunidad, al conjunto del territorio del que hacen parte.

En otras palabras, la reciprocidad del vínculo se afirma y se hace fuerte a través de la capacidad manifiesta de las MC de brindarles afecto, continuidad y sostenimiento a los niños/niñas en el CI.

Uno de los aprendizajes metodológicos de esta investigación fue reconocer el juego como un lenguaje innato en los seres humanos, más aún en la primera infancia.

Al cierre de la investigación quedan muchos temas que dan apertura a otras construcciones académicas, por ejemplo, la valoración del cuidado en la sociedad, la incidencia de los medios de comunicación en las prácticas de crianza, las implicaciones de la actual situación laboral en las prácticas de cuidado de las MC, la corresponsabilidad de la familia y la comunidad en la crianza de los niños/niñas, entre otros.

## Referencias

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán, *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud* (pp. 17-92). Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia.
- Bedoya, M., Barrera, D., Muñoz, Y., y Vélez, Y (2013). *Las redes del cuidado, madres comunitarias y vínculos que protegen*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- Berger, P., y Luckman, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de Los Andes, Grupo Editorial Norma.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires. Paidós.



- Bowlby, J., y Ainsworth, M. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Builes, M. y Bedoya, M. (2008). La familia contemporánea: relatos de resiliencia y salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(3), 344-354.
- Cantón, J., y Cortés, M. R. (2000). *El Apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza editorial.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de agosto). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*, 46.446.
- Contreras, M. (2009). El juego y el juguete. *Innovación y experiencias educativas*, (5). [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/CARMEN%20MARIA\\_CONTRERAS\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/CARMEN%20MARIA_CONTRERAS_2.pdf)
- Di Bártolo, I. (2016). *El apego. Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos. Clínica, investigación y teoría*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Duch, LL., y Mélich, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Ed Sígueme.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Gómez, E., Gómez, Y., y Hurtado, H. (2006). *Interacción en el cuidado infantil. Dimensión psicológica y sociocultural*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Guerrero, A. (2012). *Etnografía: El retorno de las ciencias a la vida Social. Módulo: Los métodos cualitativos de investigación y su aporte para la comprensión y transformación del desarrollo comunitario*. Bogotá: CINDE.
- Heller, A. (1999) *Teoría de los sentimientos*. México, D.F: Editorial Coyoacán S.A.



- Martínez M., M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Peralta, M. (1996). *La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica*. Organización de Estados Americanos: Santiago de Chile.
- Ruddick, S. (1990). *Pensamiento maternal. Hacia una política de paz*. Londres: The Woman's press.
- Santelices, M. P., y Pérez, F. (2013). Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cuna chilenas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 821-832. 10.11144/Javeriana.UPSY12-3.even



## Capítulo 5

# La Participación en los Ritos Carnavalescos de los Niños y Niñas: Una Experiencia de Subjetividad Política<sup>1</sup>

**Eliana Cristina Medina Ramírez<sup>2</sup>**  
Alcaldía Municipal de Riosucio, Caldas

**Yudy Viviana Medina Ramírez<sup>3</sup>**  
Institución Educativa Guarinocito

**Gloria Abimeleth Ardilla Guerrero<sup>4</sup>**  
Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)

---

1 Este artículo es extraído de la investigación *La participación en los ritos carnalescos de los niños y niñas: una experiencia de subjetividad política*, tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Universidad de Manizales y CINDE (Tesis laureada). Tutora: Gladys Giraldo. 2018.

2 Socióloga, magíster en Educación y Desarrollo Humano, Secretaria de Desarrollo Social y Comunitario, Alcaldía Municipal de Riosucio, Caldas. Correo electrónico: elcrimer\_jjs@hotmail.com

3 Licenciada en Tecnología e Informática, magíster en Educación y Desarrollo Humano, docente de la Institución Educativa Guarinocito. Correo electrónico: yuvimers@hotmail.com

4 Ingeniera de Alimentos, magíster en Educación y Desarrollo Humano, instructora del Centro Agroindustrial SENA regional Quindío. Correo electrónico: gaardilag@misena.edu.co







*Los invitamos entonces  
A sumergirse en este viaje  
A disfrutar de las letras  
Y a ser del carnaval parte  
Que el trabajo con los niños  
Y la emergencia de subjetividad  
Les permita comprender  
Su construcción de realidad.*

## **Introducción**

La participación de los niños y niñas ha tomado mucha fuerza en la actualidad debido a todo el discurso que se ha generado con respecto al cumplimiento del derecho de los niños, lo que ha llevado a descubrir o más bien a hacer visible la capacidad que tienen para hablar por sí mismos, a descubrir cómo sus modos diversos de ver y sus voces pueden influir en otros escenarios de la vida cotidiana. Teniendo en cuenta que la participación se concibe como un derecho fundamental del ciudadano, se pretendió indagar cómo participar en distintos escenarios lleva a constituir subjetividades políticas.

“La participación de los jóvenes en la comunidad es un asunto complejo que varía no solamente con el desarrollo de la motivación y capacidad del niño, sino también con el contexto familiar y cultural particular” (Hart, 1993, p. 7), de ahí que se tome el Carnaval de Riosucio (Caldas) como tiempo-espacio propicio para conocer cómo la participación de los niños y niñas influye en la constitución de subjetividades políticas.

Este capítulo está escrito a manera de metáfora. Es un viaje investigativo con rutas marcadas, paradas necesarias y con una maleta llena de herramientas, que invita al lector a viajar hacia adentro del Carnaval de Riosucio, para llevarlo a un viaje cargado de máscaras, colores, disfraces, símbolos y letras que obligan a hacer paradas para cargar de sentido la investigación. La





Riosucio nació con la república. “Es la imagen de ella” dice el maestro Arciniegas. Fundado por los curas José Bonifacio Bonafont y José Ramón Bueno, mediante la unión de dos comunidades: Quiebralomo, real de minas, donde predominó la cultura europea ... y la Montaña donde los rituales se daban alrededor de la chicha y la danza indígena. (Zapata, 1990, p. 20)

Si bien la fundación de Riosucio parte de la coyuntura del traslado de los dos poblados y sus iglesias, se debe aclarar que esta unión fue solo geográfica, porque los pueblos seguían divididos, pues eran muy diferentes en sus costumbres, territorios, etnias e ideologías, tanto así que se hablaba de la existencia de una cerca que generaba una división dentro del nuevo pueblo fundado entre las dos jurisdicciones, “estaban juntos, pero no revueltos. En medio de las dos plazas establecieron una cerca en el mismo año de 1819, y los días de mercado, se tiraban sátiras unos a otros, pues traían enemistades por la tierra y las propiedades” (Zapata, 1990, p. 21).

Esta división se mantuvo durante varios años, así la evidencia Eliana Medina, a través de una entrevista que hace a una historiadora riosuceña:

En 1842, el presidente electo General Pedro Alcántara Herrán que era presidente de la Nueva Granada pasó por aquí y dijo, ¿pero qué es esto?, dos pueblos separados por una cuadra y por una cerca, esto no es así, esto hay que unificarlo y hay que nombrar un solo alcalde y un solo cura, un solo municipio con todo su engranaje político y administrativo ... ya el primero de julio de 1846 por orden del gobernador del Cauca, porque siempre pertenecemos a la provincia del Cauca, ordenó que se tumbara esa cerca y se hiciera el solo municipio, ahí nace el distrito de Riosucio. (N. Noreña, comunicación personal, 20 de mayo de 2011)



Fue esta unión administrativa, que data de 1847, la que dio vida a la fiesta que motiva esta investigación. Un año después de la unión de las dos jurisdicciones como una sola, la celebración de las fiestas tradicionales españolas, los bailes de los negros y los ritos festivos de los indígenas empezaron a manifestarse; la fiesta se presentaba como un espacio en el que todo era posible sin importar las diferencias ni las divisiones. De hecho, la fiesta permitía hacer evidente lo que alteraba del otro por medio del arte, la música, la danza, lo simbólico, el juego verbal, la burla, los insultos y chismes que se generaban entre los que antes habitaban los dos poblados. El encuentro comenzó a cobrar un sentido gracias al rito festivo que hoy conocemos como carnaval, donde la palabra y la literatura empezaron a marcar una característica festiva que hoy se mantiene y que diferencia el Carnaval de Riosucio de otros.

Como ocasión para los ritos de inversión, la sátira, la parodia y la suspensión general de las normas sociales, el carnaval ofrece una perspectiva analítica única para hacer la disección del orden social ... podemos considerar al carnaval como una forma institucionalizada de disfraz político. (Scott, 2000, p. 205)

La literatura es la que va a marcar las características principales del Carnaval de Riosucio a través del decreto (versos escritos en octosílabos, de manera satírica y jocosa), que da cuenta de la realidad social por medio de esta oratoria burlona que hace emerger las visiones que se tienen de los acontecimientos sociales. Se disfraza la palabra, se le pone tono burlesco, pero con un alto sentido político y significativo para la transformación social. Se critica sin limitaciones, se cuestiona a quien normalmente se deja quieto, se pone en evidencia a quien "da papaya" en el pueblo, se critica sin limitaciones y se desarrolla entonces una de las características propias de las fiestas carnestolendas: "ponen la nación patas arriba, como si no existiera ya orden social alguno" (Stoichita y Coderch, 2000 p. 15); así, se le da facultad al riosuceño para que haga audible su voz y manifieste sus sentires.

El rito festivo se empieza a manifestar como posibilidad de renovación, de un periodo que permite gritar lo que se calla durante el tiempo no



carnavalesco. “El carnaval desencadena las energías, invierte las jerarquías, confunde los individuos en una masa dinámica” (Stoichita y Coderch, 2000, p. 17).

El carnaval es “el tribunal informal del pueblo” en el cual se pueden cantar canciones mordaces y versos reprobivos directamente frente a los que se quieren humillar y a los que se consideran malhechores ... es el momento y el lugar de arreglar, por lo menos verbalmente, cuentas personales y sociales.

Así, el carnaval es una especie de pararrayos para todo tipo de tensiones y rencillas sociales. (Scott, 2000, p. 206)

El Carnaval es un rito festivo que, si bien está cargado de colores, máscaras, disfraces y jolgorio, tiene un alto sentido de control social. Los riosuceños lo disfrutan, manifiestan sus sentires a través de la palabra, pero luego en un fraternal abrazo renuevan la cofradía que implica el ser un hijo nacido o adoptivo del municipio de Riosucio. Es el Carnaval una especie de revolución emancipadora, un generador de una identidad común.



**Figura 3.**  
Participación de Niños  
y Niñas en Cuadrilla  
“Guardianes del Fuego”.  
Carnaval 2017



## Ruta Conceptual

Con respecto a la categoría de *la participación*, fue tomada a partir de la perspectiva de Alvarado et al. (2008):

La participación como expresión auténtica es la manifestación de legitimidad y posibilidad de aparecer frente a los otros a partir del reconocimiento y la visibilización de sí mismo/a como interlocutor/a válido/a en la construcción de pactos, reglas y acuerdos en escenarios informales, formales, institucionalizados y no institucionalizados. (p. 23)



**Figura 4.**  
Participación en Voceo  
(15 de octubre de 2016)

A partir de esta perspectiva de participación, se pudo generar una conversación entre distintos autores. Para Hart (1993), por ejemplo, la participación es la "capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive" (p. 6).



Como la participación era clave para comprender la configuración de subjetividades de los niños y niñas, fue necesario definir la categoría de *subjetividad*, inicialmente bajo la perspectiva de Zemelman (1997) "en tanto capacidad de construcción desde lo potencial" (p. 27), y como subjetividad política según Alvarado et al. (2008), ya que esta:

Se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, "sentido común" que siempre es plural. (p. 31)

La categoría *carnaval* fue parte importante de las herramientas que se utilizaron, en tanto se concibe en un tiempo y espacio determinados donde se configuran las subjetividades en el *entre-nos* que posibilita la preparación y la fiesta como tal a través de la participación.

El carnaval, era el periodo durante el cual resulta posible establecer una temporánea liberación del régimen existente, de las rígidas relaciones de subordinación vigentes en el curso del año ... se afirma sobre la base de dos grandes espacios que le dan el sello de democracia: la calle y la noche ... un carnaval cuya esencia esté determinada por estos dos espacios, constituye la democracia perfecta: es la igualación de todas las diferencias, las edades, la riqueza, el poder y el sexo. (Zapata, 1990)

Otros autores (Bajtín, 1971; Morales, 1989; Scott, 2000; Stoichita y Coderch, 2000) nos permiten tener una visión más amplia sobre el concepto de *carnaval* y trascienden la percepción riosuceña para posibilitar una concepción más universal del concepto.



El carnaval da apertura a la creación de mundos posibles, término introducido por Leibniz y nombrado por Humberto Eco como mundos alternativos, posibles y no posibles, a los cuales se puede tener acceso durante esa efímera libertad que concede el carnaval, pues la posibilidad de inversión, de disfraz, de otras prácticas de sí mismo, permiten Ser en ese juego entre realidad y ficción que ofrece lo carnavalesco.

“El carnaval es, por excelencia, una ocasión para las recriminaciones por parte de los grupos subordinados, aparentemente porque las relaciones normales de poder trabajan para silenciarlo” (Scott, 2000). El pre-carnaval y el Carnaval de Riosucio funcionan como un mecanismo de expresión de fuerzas emancipadoras, todos sin distinción de clases ponen en común sus diferencias y a manera de sátira dan cuenta de las inconformidades y críticas del pueblo.

## Población Participante

En esa igualación e inversión los niños y niñas juegan un rol importante, pues la inversión también se da para ellos, el juego carnavalesco pasa a ser una actividad seria, de protagonismo, sus voces se hacen audibles, los horarios nocturnos y las plazas públicas se vuelven escenarios posibles para ellos en el carnaval, donde “resulta posible establecer una temporánea liberación del régimen existente, de las rígidas relaciones de subordinación vigentes en el curso del año” (Zapata, 1990, p. 34).



**Figura 5.**  
Participación de Niños y Niñas Decreto octubre 15 de 2016





Las voces de los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de las tres sedes de la Institución Educativa Fundadores, junto con las voces de niños, niñas y familias que hicieron parte del engranaje que dio vida a la cuadrilla infantil “Guardianes del Fuego”, de la comunidad de Tumbabarreto del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta del municipio de Riosucio, empezaron a generar intervenciones muy valiosas que fueron cargando de sentido y significado el propósito del viaje al Carnaval de Riosucio.

La diferencia entre las tres sedes fue fundamental para que surgieran las polifonías; en la Sede A, conocida como Pío XII, estudian hijos de maestras o de personas que trabajan con la administración del pueblo, goza de un alto reconocimiento a nivel municipal, y los niños y niñas que allí estudian manejan un buen discurso y son muy críticos a la hora de pensarse la realidad de su territorio; en la sede B, conocida como Antonio Nariño, estudian por lo general niños y niñas pertenecientes al barrio Curramba, donde se creó una barra tradicional del Carnaval de Riosucio, de la que surgen grandes matachines y cuadrilleros que hacen grande la fiesta, y gracias a esto guardan relación con algunas tradiciones festivas del Carnaval de Riosucio como el calabazo y el guarapo y conocimiento sobre ellas; y la sede C, llamada José Olimpo Morales, la cual está ubicada en una comunidad reconocida por su alta participación en las fiestas religiosas del pueblo y que comparte habitancias con el barrio La 72 (un barrio que según historiadores riosuceños fue conocido como zona de tolerancia, donde hoy permanecen rezagos de esa realidad).

La ejecución de estas polifonías creó encuentros con las voces de grandes matachines y organizadores del Carnaval de Riosucio 2017, quienes a través de algunas narrativas componían una armonía que permitió comprender la importancia de la participación en la configuración de subjetividades y de la realidad social festiva.

## **La Brújula: El Objetivo**

Identificar cómo los niños y niñas a partir de la participación en los ritos carnavalescos configuran subjetividades festivas fue el propósito que motivó este viaje, pero para llegar a este destino fue necesario contar con una maleta de herramientas que permitiera comprender cómo configuran sus subjetividades en la realidad del Carnaval de Riosucio.

Teniendo en cuenta que la razón principal del viaje era generar un encuentro con los niños y niñas que participan en el Carnaval de Riosucio, se



hizo necesario tener unas guías de ruta, que fueron quienes complementaron el equipaje y el acompañamiento a esta marcha carnavalesca; quienes a través de sus múltiples voces crearon polifonías que enriquecieron el camino.

## El Equipaje para el Viaje: La Metodología

Con el equipaje en mano y la compañía de las guías del viaje fue necesario pensar en una ruta que permitiera conocer desde adentro las percepciones que los niños y niñas tienen del Carnaval, para llegar a la comprensión y respuesta de la pregunta que motivó este viaje: ¿Cómo la participación de los niños y niñas en los Ritos Carnavalescos genera experiencia de subjetividad política?

La ruta de viaje fue la etnografía –con el fin de generar una descripción del mapa cultural a seguir- y del tiempo necesario para dar cuenta de esta. El viaje se dividió en tres periodos: primero el pre-carnaval, el cual data del mes de julio hasta el mes de diciembre de 2016; el segundo el carnaval, donde se tuvo el tiempo álgido del viaje que inició el 5 de enero y culminó el 11 de enero de 2017; y el tercero, el pos-carnaval, que abarca del mes de febrero al mes de abril del 2017. Esta experiencia de viaje se enriqueció con el uso de narrativas que permitieron comprender a través del lenguaje el sentido que grandes matachines, niños y niñas le dan al Carnaval de Riosucio desde su participación.



**Figura 6.**

Niño activo dentro del Carnaval de Riosucio, actualmente hace parte del Comité de Matachines, ha participado como presentador en varios pre-carnavales



Toda la ruta estuvo acompañada por estrategias que permitieron complementar el camino de la etnografía y generar comprensiones sobre lo que iba emergiendo en medio del viaje investigativo: interacciones, cotidianidades, *habitancias*, comportamientos, subjetividades y ritos festivos que cargaban de sentido las acciones de los niños en el carnaval.

## El Destino del Viaje

Como punto de arribo del viaje se pretendió conocer la percepción de la población estudiantil (niños y niñas de los grados 4.<sup>o</sup> y 5.<sup>o</sup> de primaria de la I. E. Fundadores de Riosucio) para sacar una muestra con niños y niñas que compartían características similares en edad, motivaciones frente al Carnaval y sobre todo comprensiones diversas del tema. Fueron ellos quienes evidenciaron más entusiasmo por participar, y a partir de la investigación-acción se concibió el proceso de darles plena participación a los niños y niñas para que desde el análisis que hacen de su propia realidad surgiera una participación auténtica dentro del pre-carnaval.

Para dar cuenta de cómo la participación de los niños y niñas en el Carnaval de Riosucio constituye una experiencia de subjetividad política, se trabajó en conjunto con niños y niñas de diferentes contextos rurales y urbanos, con herencia carnavalera y noveles en el rito festivo, lo que permitió dar cuenta de una polifonía que emerge al hablar de carnaval, lo que dio sentido a la lógica del trabajo colectivo, ya que permitió descubrir la dialéctica en la que se va formando o constituyendo la subjetividad social, que en tiempo carnavalesco empieza a transformarse en subjetividad festiva, que a su vez emerge solo en esta época, una diferencia que marca dos realidades en el municipio: la realidad cotidiana (tiempo ordinario) y la realidad carnavalesca (tiempo de carnaval).

El ideal fue iniciar una transformación en las formas de participación de los niños y niñas en el Carnaval, pasando de una participación simbólica, de acuerdo con la conceptualización de Hart (1993), a una más auténtica, para dar cuenta de sus subjetividades como "espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra las formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural" (De Sousa, 1994; como se citó en Cendales y Torres, 2007, p. 8), donde los niños y niñas se mostraron como agentes activos del Carnaval y a través de talleres y técnicas interactivas fueron los autores de sus letras y



escogieron los temas de interés —lo que creían que debían decir de acuerdo con su percepción—, y sus múltiples miradas suscitaron un ruido que se hizo audible a través de la denuncia pública al estilo carnavalesco, por medio de decretos y letras de cuadrilla.



**Figura 7.**  
Participación en Cuadrillas,  
Carnaval 2017

Durante la creación de la puesta en escena y de la letra de la cuadrilla para el decreto de octubre, llamado “Decreto de los niños”, fueron emergiendo configuraciones de subjetividades que nombramos como subterráneas, que siempre han estado ahí, pero que no se atreven a salir por la no oportunidad de dejar Ser, es decir, los niños y niñas son críticos frente a lo que ven, pero muchas veces no lo hacen visible porque ya todo está dicho por los adultos o porque no se da apertura a la discusión sobre los temas que se quieren cantar o decretar, el afán por mostrar letras críticas y disfraces ostentosos prima sobre lo subjetivo y lo asfixia y origina esa tragedia de la cultura que hasta ahora ha invisibilizado las grandes capacidades de agenciamiento que tienen los niños y niñas.



*La emoción que sentí cuando subí al escenario fue que todo el mundo nos escuchara, reflexionar sobre lo que estábamos diciendo y pudieran corregir lo que están haciendo mal. (S. Giraldo, comunicación personal, 6 de enero de 2017)*

*Muchos nervios, pero a la vez mucha alegría, porque hay gente que también está escuchando a los niños. (B. Becerra, comunicación personal, 6 de enero de 2017)*

Conocer por voz de los niños y niñas el impacto que tuvo el trabajo investigativo en ellos y en su forma de percibir el Carnaval a partir de su participación en él, cargó de sentido y significado nuestro quehacer, pues si bien en el aula, en la cotidianidad se habla de los derechos que tienen los niños y niñas, se evidenció que la experiencia significativa fue la que le dio sentido a su participación y cargó de significado su mirada y postura frente al Carnaval.

*Me gustó mucho decretar y subirme al tablado, porque ustedes lo hacen, yo sé que ustedes lo hacen para hacernos felices a nosotros. (D. Hoyos, comunicación personal, 6 de enero de 2017)*



## Reflexión Metodológica

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo que buscaba comprender la realidad específica del Carnaval de Riosucio, darle un énfasis a lo cotidiano con un enfoque escolar y local, y permitir comprender la lógica del rito festivo a partir del trabajo conjunto con niños y niñas. Como objetivo central de aproximación hacia los niños y niñas en el Carnaval de Riosucio, se tuvo como representación simbólica el lenguaje para situar la atención en las expresiones verbales, acciones, corporalidad, gestos, expresiones culturales y sentires del contexto situacional en torno a la participación y lo estructural, con respecto a las subjetividades que se configuran durante el Carnaval.

Con el fin de comprender la realidad social festiva desde las polifonías de los niños y niñas y sus subjetividades, se decidió tomar el camino de la etnografía como método de investigación, pues la pretensión fue conocer el fenómeno social del Carnaval de Riosucio a partir de estar con quienes hacen parte de él; comprender la complejidad estructural, social y cultural del rito festivo, y permitirnos nombrar nuestra investigación como una “etnografía colaborativa”. Se trata de describir, traducir, explicar e interpretar a los otros con los otros

---

como “ecología de saberes” que remite a diálogos entre conocimientos científicos, así como a otras formas de saberes, que han sido subalterizados e invisibilizados durante mucho tiempo (Álvarez Veinguer y Dietz, 2014: 7), es decir, se reivindican las voces de los (hasta ahora llamados) sujetos de estudio considerando que su “expertise” cultural es tan valiosa como nuestras competencias profesionales. (García, 2015, p. 73)

---

Por esa razón, el viaje investigativo empezó a tener múltiples voces que fueron dando forma y armonía a cada parada realizada. La polifonía se conformó a partir de las voces de las investigadoras, quienes durante el proceso realizaron rupturas frente a su condición de riosuceñas carnavaleras para tener la capacidad de rasgar la mirada y observar de manera diferente la realidad. Se acentuaron las diversas voces de los sujetos cómplices, a



saber: las de los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de las tres sedes de la Institución Educativa Fundadores; los integrantes de la cuadrilla de la comunidad de Tumbabarreto "Guardianes del Fuego", y la de los niños y niñas que participaron activamente en el Carnaval, quienes con sus múltiples miradas dieron cuenta de la forma como perciben y construyen el Carnaval de Riosucio y de la emergencia de subjetividades en torno a él. La dialéctica que se fue configurando alrededor de la investigación hizo necesario tomar en cuenta las voces de los grandes matachines y organizadores del rito festivo, quienes con su palabra fueron cargando de sentido el viaje investigativo.

Teniendo en cuenta que la etnografía requiere un largo plazo para conocer y describir la realidad que se va a estudiar, se decidió hacer diferentes paradas en el tiempo durante el viaje (en el pre-carnaval, julio-diciembre de 2016; el carnaval, 5-11 de enero de 2017, y el poscarnaval, enero-abril de 2017), con el fin de comprender la transformación de la emergencia de las subjetividades de acuerdo al tiempo-espacio carnavalero, lo que dio un giro a la mirada inicial, para terminar en un tránsito de la subjetividad política a la subjetividad festiva.

Para tener una mayor comprensión de la realidad festiva que incluyera la percepción de los niños, niñas y actores del Carnaval, se decidió soportar la investigación en la narrativa como una aproximación a lo humano a partir del lenguaje.

---

El orden narrativo constituye un esquema de percepción interpretativa elemental para la comprensión del mundo por su poder de inteligibilidad. Matriz de conexiones entre los diferentes elementos de la experiencia, la narrativa es capaz de transformar el flujo de la vida cotidiana en secuencia de eventos ordenados en tramas donde se integran motivaciones, consecuencias, valoraciones y perspectivas, proceso estructurador del que resulta una asignación de significados a la temporalidad. En la vida cotidiana la narrativa no solo emerge como un esquema superestructural textual elemental, sino que se presenta como un dispositivo cognitivo modelizador fundamental. La percepción narrativa enfatiza la estructuración de los eventos en términos de acciones,

---



pensamientos y sentimientos, esto es, motivaciones. Lo que resulta es un “paisaje” narrativo de acciones y conciencia: los hechos de los sujetos en determinadas situaciones junto con las creencias y emociones del perceptor-narrador, ordenados en categorías de racionalidad según las normas del orden socio-cultural vigente. (Gómez, 2001, p. 202)

Las narrativas proporcionaron un reflejo de las subjetividades que emergen en relación con el Carnaval de Riosucio, y una apreciación de cómo en la cotidianidad se van haciendo entramados de subjetividades que forman un tejido festivo, un paisaje, como lo nombra Gómez (2001), que hacen del viaje investigativo un esquema más rico y polémico de acuerdo con la diversidad narrativa.

Utilizando la encuesta como primer acercamiento hacia la percepción que tienen los niños y niñas sobre el Carnaval de Riosucio, se desplegaron un sinnúmero de miradas en torno a lo festivo, lo simbólico, los roles dentro de la fiesta y la participación en ella. Estos aspectos dieron paso a la emergencia de subjetividades individuales, y con ello se hizo una caracterización de los sujetos participantes de la investigación, por afinidad y se conformaron subgrupos de matachines, decreteros, hacedores de máscaras y disfraces, cuadrilleros y espectadores, lo que nos permitió plantear la técnica de grupos focales, y a partir de preguntas los niños y niñas hacían evidente ante los demás participantes sus modos de ver, percibir y vivir el Carnaval. De esta manera, se empezó a tejer un entramado sobre lo festivo que reunía un montón de subjetividades individuales que, con el pasar del tiempo, se fueron confundiendo entre sí para generar una experiencia grupal que se desplegó a partir de los siguientes talleres:





**Figura 8.**  
Aplicación de Encuestas de diagnóstico.  
Fotografía de las autoras

## Taller de Historia de la Fundación de Riosucio y su Carnaval

Este taller se realizó con el fin de hacer una contextualización a los niños y niñas sobre la fundación del municipio, creando así una identidad colectiva con respecto al pueblo que los hizo cada vez más partícipes de la investigación. El taller estuvo acompañado de videos, donde se puso en evidencia la historia de traslado de los dos cantones, Real de Minas de Quiebralomo y La Montaña, poblados que constituyeron lo que hoy conocemos como Riosucio, además, por medio de un video se explicó la relación de la fundación con el surgimiento del Carnaval, acompañado de conversatorios grupales con matachines invitados y actividades sobre la historia de Riosucio, y así se pudo evidenciar cómo la fundación tiene que ver con la génesis del Carnaval. Una de las estrategias lúdicas fue "el cadáver exquisito", la cual facilitó que los niños y niñas por medio de relatos construyeran la historia de su pueblo con base en lo aprendido, esto hizo que los participantes se apropiaran de la historia y se contextualizaran con respecto a la investigación y al tiempo-espacio festivo.

## Taller de Literatura Matachinesca

Teniendo en cuenta que el Carnaval de Riosucio tiene como mayor característica la literatura, fue necesario conocer con los niños y niñas



la estructura y composición de los decretos, que dan cuenta de manera jocosa de las subjetividades que emergen en tiempo ordinario, donde se ponen en evidencia los “pecadillos” de los riosuceños y se hace una crítica local, regional, nacional e internacional ante el pueblo que escucha. Por ello se trabajó mucho en desarrollar habilidades para que los niños y niñas construyeran sus propios textos a partir del conocimiento de la estructura de la literatura matachinesca, este proceso se acompañó de un video en el que cuatro personajes explicaban el surgimiento de los decretos, su sentido y la forma como se construyen tradicionalmente.



**Figura 9.**  
Taller: Literatura matachinesca

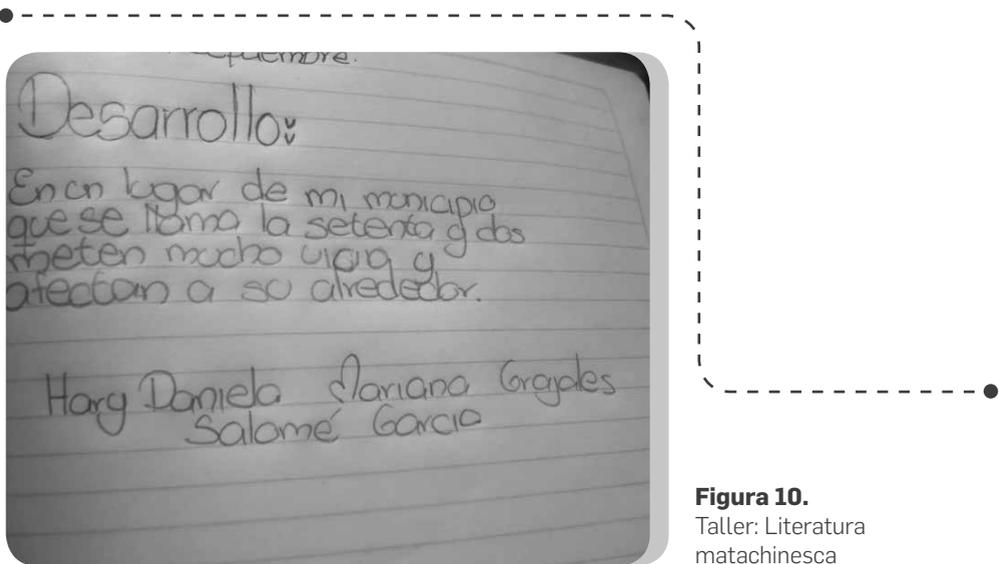
La dinámica de los talleres se fue dando bajo la percepción de los niños y niñas frente a la realidad escolar, local y nacional, lo que posibilitó conocer la emergencia de sus subjetividades a través de la participación.

El taller incluyó actividades lúdicas como el desempeño del rol de periodistas, mediante el cual los niños y niñas se entrevistaban entre ellos haciendo preguntas acerca del Carnaval para dar cuenta de sus percepciones; también se empleó la técnica de lluvia de ideas, de las que surgían los temas de interés para los participantes, y de este insumo pudieron crear sus decretos y la letra de la canción con la cual hicieron el cierre en el decreto de los niños en el mes de octubre. Todo esto quedó registrado en un video donde se muestra el proceso realizado durante la investigación con los niños y niñas



de la Institución Educativa Fundadores, así como la puesta en escena, en la que exhibieron sus creaciones literarias.

Con los decretos escritos por los niños y niñas fue posible hacer una relación entre el contexto y la emergencia de las subjetividades, pues los escritos tenían una variación temática de acuerdo con la sede a la que pertenecían. El taller de literatura matachinesca hizo más evidentes las diferentes realidades contextuales de las tres sedes; se hizo explícito que el ser humano construye su realidad social según las socializaciones primarias y secundarias que ha tenido.



**Figura 10.**  
Taller: Literatura  
matachinesca

Cada escrito daba cuenta de la percepción de los niños y niñas. La Sede A hablaba sobre el mal estado de los escenarios de participación municipal y de cómo esto afectaba la interacción y recreación de los niños, niñas y jóvenes del pueblo; hablaban sobre sus maestras y sobre el disfrute de las clases y las vivencias dentro de la escuela. La Sede B hablaba sobre la realidad escolar, sobre la falta de ánimo de muchas docentes para dinamizar la enseñanza, sobre la demora del servicio de portería y sobre las incomodidades que originaba el hecho que la escuela se mantuviera cerrada durante toda la jornada. Y la Sede C habló sobre temas más sociopolíticos, se centraron en el acuerdo de paz e hicieron énfasis en la necesidad de perdonar y de ser un país unido y sin violencia.



Con relación al Carnaval pudimos darnos cuenta de que el contexto tiene que ver con el reconocimiento que los niños y niñas hacen sobre el Carnaval de Riosucio y sus símbolos. Los estudiantes participantes de la Sede A reconocen más el símbolo del Diablo, el cual es custodiado por la barra del parque; los de la Sede B reconocen el símbolo del calabazo, donde se porta el guarapo, símbolo que es insigne de la barra de Curramba; los de la Sede C reconocen el símbolo de la Diabla de la Barra Los 30, barra popular a la cual pertenecen habitantes de La 72, y también reconocen las corralejas, evento festivo del Carnaval en el que participan principalmente personas que en el pueblo tienen fama de "viciosos y guaraperos".

## Taller de Expresión Corporal

Se realizó con el fin de dar cuenta de la importancia del cuerpo y el tipo de movimientos que se pueden hacer con él, y reconocer los cambios que el Carnaval produce en los modos de percibir el cuerpo por medio del disfraz. Los niños y niñas, a medida que participaban de los talleres, iban descubriendo que el Carnaval les da la posibilidad de apropiarse del cuerpo de otra manera a través de la participación en los decretos y en los desfiles de octubre (pre-carnaval), además le daban gran importancia al uso de la máscara como símbolo que permite otras prácticas de sí mismo.

Cada taller facilitó poder hablar de subjetividad política, una subjetividad que emergió en el entre-nos, en el compartir experiencias y vivencias, en la construcción cotidiana y festiva de la realidad carnavalesca; subjetividad que se hizo evidente a través del alistamiento. La creación y la opinión anudaron subjetividades distintas que fueron creando una subjetividad política como experiencia de participación activa y agenciada por los niños y niñas.

Con esta experiencia se crearon niveles de nucleamiento de lo colectivo, lo cual se hizo evidente al concretarse las subjetividades en la cuadrilla y en el decreto agenciado por los niños y niñas; actos matachinescos que tuvieron como resultado la elaboración de un tejido que mostró los puntos de interacción de la realidad en la mirada de los participantes.



**Figura 11.**  
Taller: Oralidad y Expresión Corporal

**Apropiación del contexto:** A través de entrevistas semiestructuradas se fue dando cuenta de la fuerza del tejido festivo. Las palabras de los niños y niñas daban cuenta de la apropiación adquirida en sus distintas condiciones y contextos, lo que los llevaba a pedir mayor inclusión dentro del rito festivo; de esta manera, se daba paso al siguiente nivel que propone Zemelman (1997) como espacios de nuevas experiencias. Estas peticiones inquietaron a los organizadores del Carnaval, quienes abrieron espacios de escuela carnaval y brindan escenarios donde los niños y niñas se proyectan como agentes del rito festivo para generar una transformación de la utopía en proyecto viable.

La observación y la observación participante fueron transversales durante todo el viaje investigativo. Las narrativas de personajes claves en la investigación fueron fundamentales para comprender el sentido que le dan al rito festivo, conocer contradicciones y complicidades y descubrir los distintos matices del tejido que emergen al hablar de carnaval.



## Lo Aprendido Durante el Viaje Festivo

El tiempo-espacio del Carnaval de Riosucio se puede ver como una construcción de ese hacedor de realidades que es el ser humano. El hecho de que el Carnaval sea una invención de los riosuceños implica entronizar un "nosotros", pero, también, desentrañar la relación del espacio-tiempo con el rito festivo, para así dar cuenta de la arquitectura y la dinámica social en el Carnaval y comprenderlas.

Comprender la estructura del Carnaval desde el lugar donde este se desarrolla se vuelve complejo, en tanto existen diversos hilos que han conformado el tejido festivo que, si bien le dan un tinte multicolor, lo hacen al mismo tiempo difuso por las múltiples voces y narraciones que existen sobre él, ya que el Carnaval permite la emergencia de subjetividades que han construido diversas perspectivas sobre la realidad social festiva; por eso nos apoyamos en la afirmación de León (1997):

El eje de todo pensamiento social son los sujetos, en su carácter de generador de mundos que se vuelven sobre ellos mismos para determinarlos; y de que, independientemente de sus modalidades, la naturaleza subjetiva es la piedra de toque en la elaboración de sentidos para las prácticas de apropiación de esos mundos. (p. 38)

El hecho de haber accedido a diferentes concepciones y a puntos de vista distintos de carnaval permitió entender que los diversos pensamientos son riqueza, sin embargo, esto no se ha entendido así, pues se opaca la subjetividad del otro, se oscurece y se intenta apagar, cuando en realidad puede ser leña para avivar el fuego carnavalesco. "Es imprescindible tolerar las diferencias, sin censuras ni marginaciones, y permitir que todos los actores puedan participar y puedan tener la oportunidad de resignificar su historia proyectándose hacia el futuro" (Fernández, 1997, p. 93). La esencia del Carnaval y su literatura matachinesca es decir lo que se piensa sin miedo a la censura o al silenciamiento.



Se trataría entonces de ver el Carnaval y analizarlo en “la perspectiva de las diferentes posibilidades de construcción como expresión de la subjetividad social” (Zemelman, 1997, p. 31), como posibilidad de pensar la realidad festiva y organizarse como pueblo carnavalero sobre dicha realidad, para lograr así un nucleamiento que servirá de base para construir colectivamente y darles lugar a realidades distintas, sin dejar de construir históricamente y con base en la identidad riosuceña.

## Hallazgos y Conversaciones con los Compañeros de Viaje

Para abordar la subjetividad festiva del Carnaval de Riosucio se tiene que afrontar el desafío de comprensión que emerge en los diferentes horizontes de sentido, pues hay subjetividades que emergen y no alcanzan a hacer tejido debido a las múltiples miradas y polifonías. Generalmente, esto se evidencia más en los adultos quienes tienen posiciones divididas y sesgadas frente al Carnaval, visiones tradicionalistas y un poco puristas como lo expresa el matachín Héctor Jaime Hernández, más conocido como Viche:

*En otros carnavales solo se había evidenciado pérdida de la tradición desde la elaboración del diablo; en el 2009 nos metieron un gato y en el 2015, un toro más grande que el diablo, en el 2017, un sapo, y ahora con la constituyente les quitaron muchos derechos a los niños, lo cual hizo que debido a la pérdida de la tradición yo no participara con cuadrilla y llevo siete cuadrillas infantiles, por lo que pienso que esto no fue un carnaval sino una feria (se quiebra la voz y hay lágrimas), por eso yo me retiré mucho del Carnaval, porque tocaron la esencia mía, los niños. (J. Hernández, comunicación personal, 6 de enero de 2017)*



Y una visión universalista y estructurada como la de Juan Barrera, canciller Junta del Carnaval 2017, pone por encima de la tradición la gestión del riesgo y evidencia el pensamiento de carnaval en relación con su patrimonialización y su gran acogida.

*El Carnaval por ahora solo es posible debido a los aportes y el acompañamiento que hace el Ministerio de Cultura, pero este debe ser autosostenible, entonces ya no hay que verlo como un evento apoyado por el Estado, sino que sea con rubros propios, entonces yo creo que no solo este carnaval, sino todas las manifestaciones en el país deben buscar la forma de generar actividades autosostenibles.*  
(J. Barrera, comunicación personal, 22 de marzo de 2017)

Esta diversidad de pensamiento hace que se interprete el cambio en lo festivo como una "crisis de identidad, fruto de la cual surgirán identidades negativas y probablemente aparezca la estigmatización antes de que nazca una nueva identidad" (Guerra, 1997, p. 108), y muestra el punto de vista de muchos, el Carnaval en un solo fondo, como una tradición estática que no permite transformaciones, y desconoce que son los posicionamientos y las divergencias en los modos de ver la realidad festiva los que llevan a pensar la realidad como una posibilidad de construir a partir de múltiples sentidos: "La construcción representa la transformación de los valores, que encarnan sentido, en la construcción de universos semánticos de pertenencia en los que se resuelve la cuestión del sentido en prácticas habituales de vida" (Zemelman, 1997, p. 28).

Con Zemelman (1997), se podría hablar entonces de construcción como "transformación de los valores que encarnan sentido", y es allí que los niños y las niñas, independientemente de su tipo de participación en el Carnaval, van construyendo y configurando sus subjetividades en torno a lo festivo y a las prácticas que tienen en tiempo carnavalesco, para que de esta forma





se logre una transformación en la práctica y resulte una práctica política. Se busca que los niños y niñas puedan construir otras realidades: “La realidad es también la potencialidad que se contiene en la intencionalidad de construir desde lo dado” (Zemelman, 1997, p. 28). Se parte de lo ya establecido en el Carnaval, pero con una mirada descontaminada, distinta y sin mayores pretensiones que las de hacerse partícipe de la fiesta y construir con el ser niño o niña.

El Carnaval evidencia un reto que es bastante grande y complejo, las múltiples voces chocan en el aire y crean una onda que genera riña, descontento y que, al mismo tiempo, se asemeja a esa cerca que algún día dividió los pueblos. Es necesario, como lo afirma Zemelman (1997):

Pensar en lo que es construible, en vez de limitarnos a lo que ya está conformado, lo que implica un ensanchamiento de lo dado en la percepción, experiencia y conocimiento; ensanchamiento que es producto de una necesidad de realidad, como necesidad de lo nuevo: esto es, de vivencias posibles y de asombro ante los nuevos horizontes históricos. (p. 29)

No se trata de negar los tejidos que hasta ahora han construido lo que el pueblo es en relación con su carnaval, pero sí de tener apertura ante otros horizontes posibles que tejen la historia actual: incluyendo el propio, el foráneo, el viejo, el joven y, sobre todo, los niños y niñas, quienes con su modo de ver la realidad festiva agencian o potencian el construir histórico del Carnaval. Según lo vivenciado con ellos en entrevistas en tiempo ordinario, se pudo deducir que la subjetividad se comprime o amplía de acuerdo con el tiempo-espacio y la apropiación que ellos tienen de la fiesta en la que influyen mucho las y los adultos (familiares- referentes); quizá es el legado el que tiene que ver con la “voluntad social de praxis” (Zemelman, 1997) en el rito festivo, lo que respondería positivamente la pregunta que se hace Zemelman (1997) en su texto “Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica”, sobre “si un incremento de la capacidad social de construcción produce o no ampliación de la propia conciencia del sujeto individual” (p. 27), pues en las entrevistas las edades de los niños y niñas —que en la mayoría de casos es proporcional a su participación en el Carnaval—, amplían su subjetividad



con respecto al rito, lo cual contradice lo que el mismo autor manifiesta al decir que la ampliación de la subjetividad tropieza con obstáculos que impiden la conciencia del hombre capaz de protagonismo, pues a través de la observación y el diálogo se evidenció que a medida que los niños y niñas participan del Carnaval amplían su subjetividad y pasan de una participación por imitación o por sugerencia de los adultos o "simbólica", como la nombra Hart (1993), a una auténtica, como lo evidencia Dylan Vanegas:

*Mi motivación por el Carnaval y por el diablo nace, primero que todo, porque tengo descendencia carnavalera, mi bisabuelo, mi abuelo, mi papá han sido grandes carnavaleros; primero, lo tengo en la sangre y segundo, siempre me ha gustado desenvolverme mucho en los aspectos culturales, bien sea de una comunidad o de una festividad tan grande como es el Carnaval de Riosucio, quien me hace seguir pensando nuevas expectativas para este, siempre voy a pensar en apoyarlo hasta el final. Otra motivación es la forma como uno genera ambiente con las demás personas, la amistad que uno adquiere, yo pienso que los amigos que uno conoce a lo largo de la trayectoria carnavalera no se llaman amigos, sino familia. (D. Vanegas, comunicación personal, 10 de febrero de 2017)*

A las personas que aman y que vibran por el Carnaval les hace falta nucleamiento—o esto fue lo que se manifestó en el Carnaval 2017—, ya que no se articulan entre ellos para crear. Se evidencia "una crisis de los actores sociales y en los sujetos, en relación al (sic) sentido de participación activa y deliberante en la construcción de las instituciones" (Fernández, 1997, p. 93), lo que nos lleva a cuestionarnos acerca del lugar de la subjetividad en la construcción social festiva, concluyendo que es necesario tener mayor apertura hacia lo grupal, generar relaciones posibles con otros aspectos de la realidad, tomar la configuración de



subjetividades que emergen de la fiesta y ponerlas en común, para así tejer con ellas el entramado de la realidad festiva.

El haber tenido acceso a diferentes concepciones de carnaval, a puntos de vista distintos, dio a entender que los diversos pensamientos son riqueza, pero que esto no se ha entendido así, se opaca la subjetividad del otro, se oscurece y se intenta apagar, cuando en realidad puede ser leña para avivar el fuego carnavalesco. "Es imprescindible tolerar las diferencias, sin censuras ni marginaciones, y permitir que todos los actores puedan participar y puedan tener la oportunidad de resignificar su historia proyectándose hacia el futuro" (Fernández, 1997, pág. 93), es la esencia del Carnaval y su literatura matachinesca decir lo que se piensa sin miedo a la censura o al silenciamiento.

Se trataría entonces de ver el Carnaval y analizarlo en "la perspectiva de las diferentes posibilidades de construcción como expresión de la subjetividad social" (Zemelman, 1997, p. 31), como posibilidad de pensar la realidad festiva y organizarse como pueblo carnavalero sobre dicha realidad, para lograr así un nucleamiento que servirá de base para construir colectivamente y darles lugar a realidades distintas, sin dejar de construir basados en lo histórico y la identidad riosuceña. Debemos permitir la apertura a la subjetividad grupal, incluida la individual.

## Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Bajtín, M. (1971). Carnaval y Literatura. Sobre la teoría de la novela y la cultura de la risa. *ECO. Revista de la Cultura de Occidente*, 22(129), 311-338.
- Cendales, L., y Torres, A. (2007). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Pedagogía y Saberes*, (26), 41-50.



- Fernández, L. (1997). Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En E. León y H. Zemelman (Coords.), *Subjetividades: Umbrales del pensamiento social* (pp. 92-103). Barcelona: Anthropos Editores.
- García, E. (2015). Voces caleidoscópicas. Desafíos y potencialidades de la etnografía colaborativa en el trabajo con comunicadores indígenas. *Revista San Gregorio*, (Número especial, 1. Metodología de la investigación), 70-79.
- Gómez, P. A. (2001, febrero). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos*, (17), 195-209.
- Guerra, C. (1997). Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil. En H. Zemelman, & E. Leon, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (págs. 107-136). Barcelona: Anthropos.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la auténtica*. Ensayos Innocenti, N.º 4. Santiago de Chile: Unicef.
- Morales, O. (1988). *Facetas míticas del Diablo del Carnaval de Riosucio*. Bogotá: Editorial Carrera Séptima.
- Sánchez, E., Arango, J., y Alzate, J. (s.f.). *Plan Especial de Salvaguarda Carnaval de Riosucio*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Scott, J. (2000). La voz dominada: Las artes del disfraz oculto. En J. Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. (pp. 167-215). Mexico: Ediciones Era.
- Stoichita, V. I., y Coderch, A. M. (2000). *El último carnaval. Un ensayo sobre Goya*. Madrid: Siruela.
- Zapata Vinasco, A. (1990). *Vida y Muerte de satán fuego*. Bogotá: Reflexiones y cábalas satánicas.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En H. Zemelman y E. León (Coords.), *Subjetividades: Umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). Barcelona: Anthropos Editorial.



## Anexos

### Explicaciones que aclaran el viaje (Glosario)

Tomado de: Enrique Sánchez, José Arango y Julián Alzate (s. f.)

**Abanderado, El:** Exclusivo portador de la bandera del Carnaval, no puede entregársela a nadie, solamente, y en caso extremo, al presidente o al alcalde del Carnaval. Es elegido por la Junta del Carnaval como cargo a perpetuidad.

*Alcalde del Carnaval:* Es por excelencia el encargado de la defensa y mantenimiento de la tradición, el ingenio y la autenticidad. Junto al Comité de Matachines y el Comité de Cuadrillas, conforman los tres pilares base para la continuidad y protección de la tradición carnavalera. Es elegido por votación interna de los nueve dignatarios nombrados por la Asamblea Popular. Su atuendo carnavalero consta de: bastón de mando, capa, cubilete prominente y vestuario de gala de diverso y alegre colorido.

*Asamblea Popular:* Es el máximo ente rector del Carnaval. Se reúne de manera ordinaria cada dos años para escuchar los informes de gestión de la Junta Directiva en ejercicio y efectuar el nombramiento de la nueva Junta, a la Asamblea pueden asistir los habitantes de Riosucio comprometidos con el Carnaval. Sus decisiones son inapelables y de obligatorio cumplimiento, no sólo por parte de la Junta, sino por todos los actores del Carnaval.

*Bandera del Carnaval de Riosucio:* Es la misma de la ciudad de Riosucio (el blanco de la paz, uniendo el verde de la montaña con el oro de Quiebralomo), pero se agrega el Diablo en el centro. Corona el asta una "china" que, en lugar de herir como una lanza, se agita para avivar el fuego de la alegría y del arte.

*Barras o Asociaciones:* Recientemente se han conformado grupos denominados "Barras" o Asociaciones, con personas de un mismo sector; han acondicionado espacios cercanos a sus residencias para que las cuadrillas se presenten en ellos y sean apreciadas por un número mayor de riosuceños.



*Calabazo:* Recipiente típico para el guarapo y símbolo del culto a la tierra; es fruto de la calabacera, planta cucurbitácea.

*Carnaval de Riosucio:* Consumación del ritual, son cinco días de fiesta durante los cuales el pueblo se vuelve uno solo y se olvidan las rencillas y las diferencias sociales, políticas, económicas y religiosas, todos con ánimo de disfrutar de la fiesta.

*Casas Cuadrilleras:* Son residencias céntricas y muy espaciosas en las que son recibidas las Cuadrillas, en un ambiente familiar, después de su presentación pública en el desfile y en el proscenio. En estas casas, que previamente han sido inscritas ante la Corporación Carnaval de Riosucio, los cuadrilleros son escuchados y aplaudidos por un pequeño público, conformado esencialmente por familiares y amigos muy selectos, que les brindan sus atenciones.

*Colonias:* Son el símbolo de integración y hermandad entre paisanos; contagian con su entusiasmo a riosuceños que manifiestan alguna indiferencia, haciendo que se unan en fervor para disfrazarse, escribir decretos y mantener sus costumbres ancestrales reflejadas en el Carnaval. Son muchos los foráneos que, no siendo riosuceños, terminan involucrados en la organización del Carnaval por el solo hecho de ser amigos de integrantes de las cuadrillas de las colonias.

*Convite:* Montaje teatral presentado por la Junta del Carnaval, matachines y actores invitados y que sirve para indicarle al pueblo que ya está maduro para la gran celebración. Se realiza, por lo general, unos quince días antes de la consumación del Carnaval.

*Corporación Carnaval de Riosucio:* Su creación en 1984, se dio por la decisión del pueblo carnavalero de fortalecer el Carnaval y despojarlo de sesgos políticos. Para ser miembro corporado, se requiere haber desempeñado o desempeñar actividades relativas al Carnaval tales como: matachín, decretero, cuadrillero, cortador de letras, músico, confeccionista o diseñador, entre otras. La Corporación Carnaval de Riosucio legitima los mandatos y decisiones de la Asamblea Popular y la Junta Directiva del



Carnaval. Propende por preservar, difundir y promocionar el Carnaval como una manifestación puramente cultural, autóctona KAROL DAHIANAy tradicional, posicionándola en el ámbito regional, nacional e internacional como la máxima expresión de un pueblo arraigado a sus costumbres, raíces y tradiciones ancestrales.

*Cortador de Letras:* Se les llama así a quienes escriben las letras tomando temas musicales de conocimiento popular, usadas por las cuadrillas que se presentan en el Carnaval.

*Cuadrillas:* Constituyen la más ancestral tradición cultural de Riosucio. Con ellas, el pueblo se traslada en el tiempo y se reencuentra con las raíces más profundas de su espiritualidad y religiosidad; son los pilares sobre los cuales se fortalece su identidad y el sentido de pertenencia por su legado cultural. Las cuadrillas son las que arman y preparan los espacios en los cuales se consolida todo el acervo cultural del Carnaval de Riosucio.

Como una manera de garantizar la tradición y sostenibilidad del Carnaval y sus cuadrillas, se les da vida en cada edición del Carnaval a las cuadrillas infantiles, cuya temática es diversa, local y universal.

*Cuadrilleros:* Son los hacedores y dan vida a las cuadrillas. En torno a los cuadrilleros giran todos los hacedores de la fiesta: historiadores, músicos, poetas, escritores, artesanos, confeccionistas, coreógrafos, diseñadores, fabricantes de máscaras y disfraces, y un sinnúmero de personas que propenden por mantener vivas sus tradiciones, aportando su producción artística para su prolongación por generaciones.

*Decreteros:* Son quienes escriben y dan lectura a los decretos que son piezas de la literatura matachinesca y corresponden a la etapa preparatoria, con los cuales se inician los primeros actos del Carnaval, seis meses antes del gran rito de consumación. Son personajes populares conocedores de la tradición riosuceña, son poetas y literatos que alternan la ironía con el humor y la gracia de una forma abierta y sencilla.



*Decretos:* Son piezas de la literatura matachinesca que semejan el tono de los políticos en las plazas públicas. Están hechos en rima, simulan los decretos oficiales de antigua usanza y son dirigidos generalmente al Diablo, su contenido es la súplica por las necesidades urgentes, males y reclamos. Se hace uno por mes después de la instalación de la República Matachinesca y antes del Convite.

*Diablo del Carnaval:* Es la figura central de la fiesta y recoge tantos conceptos que no es fácil definirlo, sin embargo, todos están asociados a la vida, la alegría, la amistad, la sátira, la burla, etc. Su reinado es la excusa para romper la cotidianidad y crear la música, la poesía y la danza. Se construye de manera especial para cada celebración, por eso su recibimiento es toda una sorpresa. Aunque su apariencia sea distinta cada año, conserva elementos que lo identifican, como sus cachos, cola y tridente. Su contextura fusiona elementos de la composición triétnica de la región.

*Entierro del Calabazo:* Acto simbólico que consiste en devolver a la Madre Tierra el guarapo bebida ancestral sagrada, de uso colectivo y tradicional que se fermenta en un calabazo.

*Guarapo:* Chicha fuerte de la caña de azúcar, fuertemente embriagante, con carácter ritual de origen indígena en el Carnaval, sirve como bebida tradicional.

*Himno del Carnaval de Riosucio:* Canto principal de la fiesta, que todos lo aprenden sin que nadie se los enseñe. Con letra y música de Simeón Santacoloma (fue adoptado en 1913).

*Junta Directiva de la Corporación:* Elegida por la Asamblea Popular para un periodo administrativo de dos años, con posibilidad de reelección inmediata si su gestión lo amerita y la voluntad mayoritaria de los asambleístas la avalan. Es la encargada de la proyección, diseño y ejecución de la edición del Carnaval correspondiente. Es autónoma en sus decisiones siempre y cuando estén ajustadas a los estatutos de la Corporación Carnaval de Riosucio y a la ley.





Está integrada por nueve miembros, elegidos por la Asamblea Popular mediante el sistema de planchas. Consta de los siguientes cargos: presidente, vicepresidente, alcalde, vicealcalde, y coordinadores de los comités de: Matachines, Cuadrillas, Programación, Publicidad y Relaciones Públicas y de Finanzas.

*Lectura del Testamento:* Acto matachinezco donde el Diablo se despide y reparte sus bienes entre sus hijos riosuceños.

*Matachines:* Son los artífices y hacedores de la fiesta; son el alma y nervio de la celebración; están presentes en los preparativos y en los actos de consumación del ritual carnavalero. Es la figura alegre y entusiasta del Carnaval y lo representa con sus disfraces y cantos en las Cuadrillas. El Matachín es un personaje popular, escritor y poeta; su ingenio y agudeza creadora los manifiesta en su literatura propia y sencilla, con versos llenos de gracia y humor fino que emplea para recrear los Decretos, el Convite, el Saludo al Diablo y otras páginas, con su sátira sutil, delicada e irónica. El Matachín es el transmisor del legado cultural, compromiso que ha asumido con el pueblo, pero sobre todo con los mandatos de su "Diablo" del Carnaval.

*Pueblo Riosuceño, El:* Es el que decide cuándo entra el Diablo, y también el que decide su partida. Es el que hace sus decretos y entrega su quehacer diario para el gozo crítico; perfecciona las letras de las cuadrillas que escudriñan la existencia y escoge los temas con los que se recrearán los versos y los cantos, con música que selecciona de su ámbito popular para que puedan permanecer en la memoria colectiva. El pueblo es el que consagra a sus matachines, o los degrada cuando no están a la altura de los mandatos.

*Quema del Diablo:* Momento final en el que se quema el Diablo como símbolo de que su poder terminó, junto con el Carnaval.

*Voceo:* Acto matachinesco que consiste en anunciar y convocar, por medio de bocinas de lata, a la comunidad riosuceña para que asista en forma masiva a escuchar el Decreto en las horas de la noche. Este voceo es un desfile por las calles del pueblo con matachines y disfraces sueltos, hecho en las horas de la mañana.



**Canción elaborada por niños y niñas durante la investigación, para el decreto del 15 de octubre de 2016.**

***El decreto, una apuesta por hacer audibles nuestras voces***

**Autores:** Niños y Niñas

**Arreglos:** Eliana Medina Ramírez

**Música:** El Carnaval (Maluma)

*Venimos todos de la escuela  
De recoger saberes, aprender  
Conozcan pues de nuestra fiesta  
Y de sus tradiciones, vamos pues.*

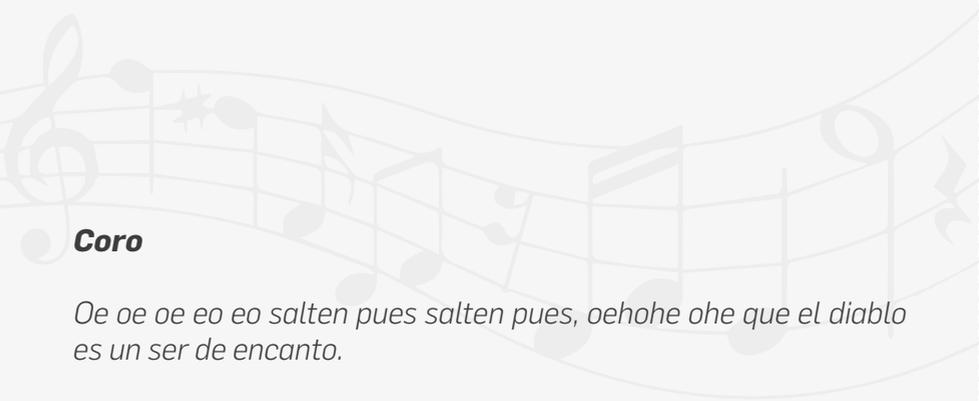
*Esta fiesta es genial  
Y es muy divertida  
Toda la gente con el diablo  
Se pone a gozar.*

*El diablo con la diabla  
Reúnen sus amores, si dañas tú la fiesta el diablo te llevará.*

*Participar, en carnaval, nuestra palabra haremos escuchar  
En el buen vivir que es el carnaval, los niños deben protagonizar.*

*(Bis)*

*Nos gusta escuchar cositas  
Y denunciar con palabritas  
Para aprender a hacer decretos y en el carnaval aprender mil cosas bonitas  
A todo el que quiera y venga a esta tierra guarapo ofreceré  
Y en totumo brindamos para que siempre ellos quieran volver.*



**Coro**

*De oe oe eo eo salten pues salten pues, oehohe ohe que el diablo es un ser de encanto.*

*Oehoehoeh y disfruten junticos pues oehoehoeho de Riosucio pueblo endiablado.*

*Participar, en carnaval, nuestra palabra haremos escuchar. En el buen vivir que es el carnaval, los niños deben protagonizar. (Bis)  
Los niños hoy cantamos  
Y con letras jugamos  
Armando rimas con sentido sobre el carnaval  
Vendrán tiempos mejores  
Denuncias con amores  
Los niños de Riosucio queremos el pueblo en paz.*

**Coro**

*De oe oe eo eo salten pues salten pues, oehohe ohe que el diablo es un ser de encanto.*

*Oehoehoeh y disfruten junticos pues oehoehoeho de Riosucio pueblo endiablado.*

*Participar, en carnaval, nuestra palabra haremos escuchar. En el buen vivir que es el carnaval, los niños deben protagonizar. (Bis)*



## Diploma entregado a niños y niñas que participaron en la Propuesta Educativa para el Agenciamiento Social

Las estudiantes de la maestría de **EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO** de la Universidad de Manizales y el **CINDE** hacen un reconocimiento a:

Por su entrega y su participación en el Proyecto Educativo Para el Agenciamiento Social

**"LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN EL CARNAVAL DE RIOSUCIO, UNA APUESTA POR HACER AUDIBLES SUS VOCES"**

*Cuando un niño participa  
Su magia siempre despliega  
Y hace vibrar a la gente  
Que sus palabras espera*

*Gracias por ser cómplices  
De este lindo y mágico sueño  
Esperamos hayan aprendido  
A ser del carnaval dueños*



**Eliana Medina Ramírez**

**Viviana Medina Ramírez**

**Abimeleth Ardila Guerrero**



Con este libro, presentado en dos tomos, se comparten los hallazgos encontrados en esas investigaciones, por la importancia que tiene difundir las reflexiones que suscitaron los encuentros con estos actores sociales, para provocar en los futuros profesionales el deseo de adentrarse en este ámbito social llamado familia, para mostrar las experiencias de la vida cotidiana de los niños/as y sus familias, más allá de la pregunta doméstica por la crianza, la moral o la educación, dar a conocer el valor social, político y metodológico que tienen las investigaciones centradas especialmente en niños/as, adolescentes y sus familias, y promover el trabajo investigativo en y con la primera infancia incluyendo a las familias; actores silenciosos y cotidianos que siempre hacen, siempre crean y recrean la dura realidad que afrontan esos niños y sus familias.