

Capítulo 12. La escuela narrada: experiencias escolares de niños en reconocimiento de su voz y la de la maestra*

Elsa María Martín Cartagena

Sandra Milena Sánchez Cano

En el contexto escolar, los niños narran constantemente sus experiencias de la cotidianidad. Escuchar sus voces y relatos de experiencias hizo posible el acto de comprender los sentidos que ellos le otorgan a la escuela. Mediante la voz expresaron su sentir acerca de la experiencia vivida en las interacciones con sus pares, la maestra y el espacio. Así, este escenario privilegiado para la educación se convirtió en un lugar en el que niños de 5 y 6 años, sujetos de derechos, activos en su papel de coinvestigadores, junto a la maestra investigadora, transformaron la mirada hacia este lugar que acoge, en el que se aprende a vivir juntos y del que emanan diversas reflexiones. Estudios recientes y discursos que giran en torno a la infancia aluden a la importancia de tratar a los niños como actores sociales con la capacidad de incidir en las decisiones que los afectan, competentes y expertos en su propia vida. Este capítulo describe una investigación, de corte cualitativo, realizada con un enfoque biográfico-narrativo, en la que las observaciones de cerca, los relatos de experiencias, los dibujos relatados y las narrativas se fusionan sutilmente con el devenir de la cotidianidad escolar. Los datos narrativos fueron analizados y descritos tejiendo sentido entre los planteamientos de los autores de referencia, las voces de los niños y el saber pedagógico acumulado a lo largo de mi experiencia de vida profesional. Fue así como los procedimientos metodológicos y las estrategias pedagógicas develaron la significación de la escuela en la vida de los niños y la maestra que, en la interacción con el otro desde la escucha, la imaginación narrativa y el compartir experiencias, se tradujo inevitablemente en un giro en la relación pedagógica.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.12>

Introducción

La investigación surge de una pregunta sobre la escuela y sus interacciones, específicamente por comprender los sentidos que los niños le otorgan a la experiencia escolar. En este camino de investigar con ellos surgieron inquietudes, temores, claridades, oscuridades y un sinnúmero de vivencias. Este escrito está dividido en cuatro apartados nombrados de acuerdo con los momentos de la organización pedagógica en educación inicial y preescolar: Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso, y un último apartado que titulé Configuración del campo de experiencias, como el resultado de vivir los cuatro momentos anteriores y como un espacio para dialogar, discutir y concluir los aspectos más relevantes de este estudio.

Figura 12.1. Dibujo de Samuel (5 años)



“Apartadó es de Colombia, sale el sol y hay aviones por la mañana, también muchas bananeras. A mí me gusta vivir por Apartadó”. Samuel.

Fuente: elaboración propia.

El momento previo a la investigación, *Indagar*, se concibe para plantear elementos guiados por las preguntas, los intereses, propósitos y las problemáticas escolares, en conversación con otros investigadores que también se inquietaron por los niños, sus narrativas y experiencias escolares. *Proyectar*, es donde los referentes de diversos autores soportaron la base conceptual de este estudio; además, posibilitaron la comprensión de saberes en torno a la infancia. El momento *Vivir la experiencia* (la investigativa y la pedagógica) implica que los procedimientos metodológicos se convirtieron en las estrategias de aproximación al fenómeno. Y

Valorar el proceso lleva a comprender los sentidos que los niños le conceden a la experiencia escolar, a partir de sus relatos, los referentes conceptuales y nuestra voz de maestras investigadoras. Finalmente, la *Configuración del campo de experiencias* ocurre al cerrar y, a la vez, abrir la discusión de posibles hallazgos.

Indagar

La investigación se realizó en el municipio de Apartadó, región de Urabá, departamento de Antioquia. Este, como muchos municipios de Colombia, ha sufrido los flagelos de la violencia. La memoria histórica de este municipio, recogida en varios artículos y noticias de años anteriores, nos remite a un contexto marcado por episodios de violencia. La producción bananera atrajo a miles de trabajadores de todo el país, que tuvieron que enfrentar las precarias condiciones laborales mediante la formación de movimientos sindicales en defensa de sus derechos y en busca de condiciones de vida favorables. Las filiaciones políticas y la conformación de nuevos partidos convirtieron este territorio en foco de confrontaciones armadas. “[...] surgieron movimientos sociales de diverso tipo: sindicatos, movimientos cívicos y movimientos campesinos, a los que el Estado respondió con acciones militares. La movilización social generó fuertes identidades que se radicalizaron con la influencia de los actores armados” (Restrepo, 2011, p. 165).

Figura 12.2. Dibujo de Sofía (5 años)



“Yo vivo en Apartadó, hay muchas casas y las personas, también los animales y el río que se está muriendo”. Sofía.

Fuente: elaboración propia.

Estos episodios violentos han impactado sus comunidades, y en sus barrios ahora hay confrontaciones de pandillas de jóvenes que pretenden delimitar sus territorios. La comuna uno, zona urbana donde está ubicada la institución educativa en la se realizó el presente estudio, no es ajena a esta problemática social y se puede percibir un ambiente hostil, además de las desigualdades sociales y carencias de oportunidades que existen en estos espacios. Los niños de cinco y seis años que asisten a la I. E. habitan barrios aledaños, y en sus interacciones se pueden observar conductas aprendidas que pueden estar afectadas por el medio que los rodea. Esto se vislumbra en sus comportamientos, lenguaje, formas de relacionarse, de dar solución a los posibles conflictos que se presenta, en sus maneras de transitar la escuela.

Esta institución se convierte en un escenario privilegiado para la educación; es obligatoria y gratuita para los niños y jóvenes, quienes asisten diariamente con el objetivo de recibir una “[...] formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, p. 236).

Bajo esta concepción legal e ideal de lo que propone la educación en el ámbito colombiano, aparece una responsabilidad encarnada por los maestros que aparecemos como cuerpo y rostro de dicho propósito. Sin embargo, estar dentro de la escuela, con la alteridad que supone el encuentro con otros, hace que los relatos hegemónicos que promulgan una escuela para la transformación social y para el mejoramiento de las condiciones presentes y futuras del país deban enmarcarse bajo condiciones de realidad, la misma que no es vivida por todos y que atiende a particularidades que desbordan los muros escolares y obligan a pensar en las dimensiones que atraviesan la escuela y se filtran con las condiciones que viven cada familia y cada comunidad.

Así, en el ambiente de aula se empiezan a escuchar diversas voces con relatos de experiencias, acontecimientos, situaciones y momentos que hacen parte de los diálogos de los niños con los otros y con la maestra, con la intención comunicativa de compartir su sentir, pensamientos e ideas. Estos relatos espontáneos y constantes son otra forma de hacer tangible la presencia de los niños y empiezan a resonar en la medida en que pueden aportar comprensión a muchos de los interrogantes que aparecen diariamente en el quehacer de los maestros y que exigen de un acompañamiento presencial que responda a las

necesidades. Acercarse a esa realidad particular permite entender lo que le pasa al otro. Con este recorrido surge el interés de aproximarse a las narrativas de los niños, a sus relatos de experiencias, auténticos, llenos de espontaneidad, que surgen en el ámbito escolar y se producen en medio de las interacciones con los pares, la maestra y los adultos cercanos.

En la actualidad circula un potente discurso de darles participación y voz a los niños, en reconocimiento de que son sujetos de derechos y actores sociales.

Es conocido el relevante papel de los relatos en la enseñanza, particularmente en las primeras edades. Por un lado, a través de las narraciones los nuevos miembros llegan a compartir una cultura, pues formar parte de una cultura es, entre otras cosas, compartir el conjunto de relatos que la configuran. (Bolívar *et al.*, 2001, p. 49)

Es frecuente escuchar en sus relatos diferentes situaciones que viven en el contexto escolar, como también en el social y familiar. Es menester recuperar estas voces, relatos, historias y narraciones para posteriormente darles sentido desde la interpretación, comprender lo que pasa en las interacciones del aula, sus formas de habitar la escuela y orientar acciones pedagógicas pensadas desde sus singularidades. Estas últimas son posibles en virtud de que “[...] al comprender la importancia de las vidas de estos niños se puede tender de alguna forma hacia una futura acción pedagógica más apropiada a la relación que uno mantiene con ellos”, como lo plantea Manen, citado en Bolívar *et al.*, 2001, p. 49).

Es por esto por lo que se hace importante generar espacios que den cabida a estas narraciones y experiencias que surgen en los espacios escolares donde, valiéndose de la palabra como movilizadora de procesos, se logren transformar estos cuestionamientos en aprendizajes que posibiliten prácticas de aula asertivas, pensadas y reflexionadas en contexto, haciendo agradable y ameno el encuentro con el otro. Como lo expone Delory-Momberger (2009), “[...] pensar lo biográfico como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva a través de la cual el ser humano se representa y se comprende a sí mismo dentro de su ambiente social e histórico” (p. 31).

En los estudios hallados en el ámbito internacional aparece algo en común y es el reconocimiento actual del niño como sujeto de derechos, partícipe en la

investigación, con su voz, sus relatos, narrativas y creaciones artísticas que lo involucran directamente en el proceso investigativo, respaldados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En el ámbito nacional aparecen investigaciones en torno al papel de las narrativas en la investigación; resaltan que son el medio para acceder a las experiencias, sentires, historias de vida, representaciones, pensamientos y subjetividades. De la misma manera, hay un interés generalizado por incidir en los espacios escolares en los que interactúan los niños, además de recuperar sus voces que han sido silenciadas y solo se tiene la perspectiva del adulto. En el rastreo en el ámbito local es reiterativo el discurso de escuchar las voces de los niños, de darles participación en la investigación y su capacidad de incidir en asuntos que los afecten. De igual manera, las investigaciones con niños de primera infancia son escasas y son estudios que aparecen en mayor proporción en los trabajos para titulación de pregrado.

Proyectar

En la investigación se reconoce a cada niño como sujeto individual que interactúa en ambientes diversos, aprehende el mundo desde su participación en él y posee una voz que precisa ser escuchada en el contexto escolar y en la vida cotidiana de la escuela. Los niños se relacionan con otros, pares y adultos, y adoptan comprensiones de su cultura desde la transmisión y recepción que aparecen en la familia y en los entornos inmediatos. Cada niño se configura en un sujeto portador de experiencias e historias; por ende, escucharlo y acercarse a sus relatos representa una de las premisas en el proceso de investigación. Ellos son el punto de partida en este camino de indagación. Es así como esta concepción de niño supone una dialogía en la cual se cuidan las formas en que es observado, narrado y reflexionado, como se expone en MEN, 2017a.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) del año 1989 sella el pacto internacional en la defensa de los derechos de la infancia y reconoce la condición de vulnerabilidad del niño. Por lo tanto, los Gobiernos de diversos países adheridos a esta manifiestan el compromiso para ajustar las políticas públicas que garanticen la protección y reivindicación de los derechos de los niños. La CDN establece el derecho a la vida, a la salud, a una familia, a la nacionalidad,

al cuidado y el afecto, a la participación, entre otros, que ofrecen un panorama para considerar la multidimensionalidad en el desarrollo de los niños y los espacios de socialización en los que interactúan y que deben ser veedores de su protección. Esta convención resalta el valor de los niños y los visibiliza como sujetos de derechos, al tiempo que les permite a las sociedades fundamentar acciones que protejan y reconozcan a los más pequeños.

De esta manera, desde las aproximaciones teóricas, conceptuales y legales he ampliado la noción sobre el papel fundamental que tienen los niños dentro de las comunidades y he podido reconocer que su participación y relación con el mundo aparece de forma diferenciada a la de los adultos. Por esto, considerar sus saberes y relatos de experiencia, y observar sus maneras de habitar el entorno educativo configuraron un aporte para pensar mi oficio docente y avizorar las dimensiones históricas y emocionales que aparecen de forma transversal en nuestra interacción escolar. Carrillo y Runge (2018) destacan cómo en las últimas décadas la infancia ha sido el centro de atención de investigadores de diversas disciplinas en las cuales se alude a que los niños deben ser investigados y tratados como actores sociales y no como simples objetos o problemas desde el orden social adultocéntrico.

El discurso acerca de los niños ha ido trascendiendo histórica y culturalmente, pasando de ser invisibilizados a hacer parte en el discurso y en las investigaciones. De la misma manera, empieza a hacerse una transición de *la infancia* en singular a *las infancias* en plural, abarcando la diversidad, las formas posibles de ser niño. Para ampliar esta afirmación, Amador Baquiro (2012) hace un análisis de estos discursos y prácticas en el tiempo, teniendo en cuenta los acontecimientos que marcaron esta transición y su relación con las infancias, que nos lleva a una comprensión amplia de la transformación de la infancia. Así, Amador hace este recorrido en la historia y lleva a cabo la transición a las infancias, precisamente por las mutaciones que tuvo en el tiempo. En sus aportes, constituye el campo *infancias* como un espacio que permite poner en diálogo paradigmas, saberes, conocimientos, nociones, prácticas, reflexiones y todo lo relacionado con *la infancia*.

Este estudio está permeado por los aportes de Mayall (2002) o Alanen (2003), citados por Gaitán Muñoz (2006), que mencionan tres enfoques predominantes en el estudio de la infancia, en los que me centro en la sociología de los niños;

de las estas aristas de la sociología de los niños es importante profundizar en el asunto de la agencia como parte inherente de la socialización, en tanto los niños son concebidos como agentes y actores sociales, como lo plantean Pavez Soto y Sepúlveda, “[...] que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y las sociedades en que viven” (2019, p. 203). Su participación es activa, al tiempo que se concibe una incidencia en este contexto escolar determinada por sus aportes a este proceso investigativo. Sus experiencias constituyen el foco de este estudio que se registra como sus voces, relatos, sentires, acciones, comportamientos, toma de decisiones y formas de interactuar. Todo está dispuesto: niños en un ambiente de socialización, una maestra que se preguntaba por esas interacciones y una escuela como escenario educativo.

Así entonces, las experiencias en la escuela surgen en cada momento, desde las que puedan parecer sencillas o mínimas hasta las más elaboradas o complejas. Esto hace que al finalizar el tiempo de la escuela los niños se lleven una maleta cargada de experiencias para compartir con su familia y en su contexto social. Y aparece el lenguaje como un medio socializador y las voces como una de las formas de compartir experiencias, dentro y fuera de la escuela. Como lo afirma Manen, “[...] somos capaces de recordar y reflexionar sobre nuestras experiencias gracias al lenguaje. La experiencia humana solo es posible gracias a que tenemos un lenguaje desarrollado” (2003, p. 58).

Metodología

Vivir la experiencia

El presente estudio se realizó, desde una perspectiva de corte cualitativa, basado en la descripción de los eventos de todos los días; unos producidos por los relatos de los niños y otros por la maestra investigadora, en busca de los sentidos que se le conceden a la experiencia escolar, como sugieren Connelly y Clandinin: “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa, puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (1995, p. 16).

Partiendo de que el presente estudio se realizó con niños, fue fundamental estructurar acciones investigativas en reconocimiento de la infancia, con una mirada y acercamiento respetuoso de estos actores sociales con capacidad de agencia, pertenecientes a una comunidad escolar, a una familia, a una cultura y a una sociedad. Hablar de sí mismo, de sus pensamientos, anécdotas, acontecimientos e historias constituye la figuración de sí mismo como una narrativa de experiencias. Como afirma Delory-Momberger, “[...] lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos” (2009, p. 31).

El enfoque biográfico-narrativo, por su posibilidad de acercamiento al sujeto sin silenciar su subjetividad, se convierte en el foco de esta investigación; para Bolívar, “[...] contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (2002, p. 3). Los relatos de los niños, sus interacciones y vivencias fueron el insumo para analizar y describir los sentidos de la experiencia escolar en sus voces como sujetos activos, y en mi voz como maestra investigadora matizada desde un saber de experiencia. Como lo afirman Bolívar *et al.*, “[...] un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación” (2001, p. 3).

Para Connelly y Clandinin (1995) y Bolívar *et al.* (2001) es viable distinguir tres dimensiones en el desarrollo de los estudios narrativos: el fenómeno que se investiga (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado); el método de la investigación (investigación narrativa como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos), y el uso que se le puede dar a las narrativas en la investigación (promover, mediante la reflexión, cambios en la práctica educativa). Bolívar *et al.* (2001, p. 17) aclaran: “No conviene, pues, confundir entre narrativa (el relato oral o escrito), investigación narrativa (modos de recordar, elicitar, construir y reconstruir) y uso de narrativa (como dispositivo para promover el cambio en la práctica)”.

En mi investigación la narrativa es entendida como una experiencia de los niños expresada en relato, donde sus voces son el reflejo de los sentidos que ellos le otorgan a la cotidianidad escolar y se constituyen en la forma de comprensión

del fenómeno. Para Delory-Momberger (2009) “[...] el relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial de nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia” (p. 60). Para el logro de este propósito se hace una aproximación sensible al mundo de la vida de los niños, a su experiencia vivida en el contexto de la escuela, a sus interacciones con los pares, la maestra y el espacio. Como afirma Manen, “[...] la pedagogía exige cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida [...] con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños” (2003, p. 20).

En este estudio, la narrativa, como el método de recolección de relatos para ser descritos, se basa en aquellos datos que se conforman por los relatos de los niños y el de la maestra investigadora, reconociendo la singularidad de los sujetos, su identidad y su experiencia vivida. Connelly y Clandinin plantean que “[...] la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por lo tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales” (1995, p. 12). Así, la experiencia de los niños aparece en forma de relato para ser analizada y descrita en clave de una aproximación por los sentidos de la experiencia escolar. Bolívar *et al.* (2001) exponen dos grandes funciones de la narrativa; una que provee formas de interpretación, pues en ese proceso de descripción de los relatos de los niños se reconoce que los humanos dotan de sentido a su mundo de acuerdo con estructuras narrativas; la otra proporciona guías para la acción, pues en ese camino de investigar hay un retorno al sujeto que reflexiona, se cuestiona y construye otras formas de relación con el mundo. Como lo afirman Gil y Jover: “[...] mirar a la infancia y a su mundo y volver luego, tras la investigación, a la realidad educativa posible y deseable para los niños y las niñas (*sic*)” (2000, p. 108).

La narrativa y su uso en cuanto reflexiones críticas que emergen del mismo proceso investigativo, es decir, la reflexión biográfica-narrativa como maestra investigadora generada por las observaciones, relatos de los niños y experiencias escolares, sugiere una adecuación y mejora por la relación pedagógica que se establece con los niños. Para Murillo Arango (2015): “[...] la narrativa de experiencias como fundamento de la acción pedagógica [...] se trata de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto al otro” (p. 13). En cuanto a lo biográfico, ese proceso de transformación de la mirada hacia la escuela, los

niños y sus interacciones donde aparece el ser maestra incorporado en el relato. Es por esto por lo que lo llamo una aproximación sensible; por una parte, debido al tacto en el acercamiento a los niños, el respeto por sus voces y sus formas de ser en este espacio escolar; por otra parte, porque mi sensibilidad como maestra investigadora está puesta en cada una de mis acciones pedagógicas y de mis relatos.

Se considera este un enfoque apropiado para investigar con niños por la posibilidad de escuchar su voz con una participación en la investigación, de trascender en estos relatos de experiencias y generar un cambio en la propia práctica de maestra investigadora, como sustento en los nuevos saberes de experiencia. Como concluyen Connelly y Clandinin, “[...] la narrativa y los relatos, tal como creemos que funcionan en la investigación educacional, generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica” (1995, p. 50). Experiencias y relatos se unifican en la escuela para conceder ese lugar importante al acto de narrar y escuchar que constituye en sí mismo el acto de acoger; es la creación de situaciones de confianza que permitan exteriorizar sus ideas, pensamientos y sentimientos como una habilidad innata de los niños.

Dadas las modalidades de las acciones y los objetivos específicos propuestos, además de la activa participación de los niños a lo largo del proceso como estudiantes de transición y sujetos activos, los nombro coinvestigadores, con respaldo en Argos *et al.*:

Se intensifica el papel del niño en la investigación como un participante de pleno derecho, que se convierte en un agente social que tiene que ser escuchado en aquellos temas que le afecten y ser tenido en cuenta en la medida de lo posible, ya que será el primer beneficiario; el niño se convierte en coinvestigador, consiguiendo una implicación y participación plena de la infancia en la investigación educativa. (2001, p. 3)

Cada niño aportó a este proceso desde su singularidad, con su voz, preguntas, relatos de experiencias, con su presencia y existencia. Además, se pudo elucidar cómo los niños son agentes morales, como lo afirman Pavez Soto y Sepúlveda, “[...] porque negocian e interaccionan con otras personas, deciden y actúan, y también son actores sociales, ya que tienen deseos subjetivos” (2019, p. 203).

Ser maestra es mi vocación y mi formación profesional. En las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* dice que soy constructora permanente de ambientes y situaciones que dan vida a las experiencias que los niños, al tiempo que las reconstruyo, enriquezco y reorganizo, a fin de generar nuevas acciones que posibiliten el aprendizaje; acciones cotidianas en la escuela que hacen parte de mi ser y quehacer pedagógico.

En el marco de este trabajo surge otra función que se me hizo necesario asumir y es la de investigadora, aunque esto no desdice el hecho de que, de algún modo, ya se es investigadora en el aula para acompañar procesos pedagógicos. Pero, en este caso aludo a la que requiere de una rigurosidad académica propia del estudio por realizar. Es por esto por lo que considero algunas características importantes para complementar el papel de maestra investigadora.

Una primera característica que menciono es la “mirada epistémica”, planteamiento de Eisner (1998), citado por Murillo Arango (2004), es decir, “[...] aquel tipo de saber obtenido a través de la vista, una mirada capaz de referirse a todos los sentidos y cualidades a las cuales son sensibles” (p. 25). Los pequeños detalles, los momentos y las situaciones de interacción con los niños están cargados de significado, pues ellos desde su ser se lo confieren.

Otra característica es la sensibilidad pedagógica. Para establecer una relación en el contexto pedagógico con los niños se hace necesario acercarse a sus formas de interactuar con los otros y ese acercamiento debe ser simétrico, en comprensión de ese sujeto. Como afirma Manen: “[...] los profesores que tienen sensibilidad pedagógica respecto a los niños de los que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares” (1998, p. 63). Los niños perciben si hay un interés real por sus circunstancias, sus relatos y sus producciones, además de expresarlo como un llamado a reconocer su existencia. Esta sensibilidad aduce a la escucha atenta, de cerca, en un ambiente de confianza y tranquilidad.

Una última característica (aunque sin duda existen muchas más) es el saber de experiencia o saber pedagógico, ese que se adquiere con las prácticas pedagógicas, conversaciones, reflexiones, lecturas, seminarios, en la interacción con los niños, con las familias, con los compañeros docentes, con este proceso investigativo; un saber que se requiere para describir y comprender los datos narrativos. Así lo afirman Alliaud *et al.*: “Las narraciones de experiencias pueden

ser interpretadas desde la situación particular de cada uno. Ese saber de la experiencia, sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y con nuestra transformación” (2008, p. 4).

Por esto, Castro sugiere “[...] escuchar la voz del niño en la investigación amplía la visión del investigador de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido [...] silenciada frente a la visión y perspectiva de los agentes educativos adultos, padres y maestros” (2010, p. 790). En el contexto escolar, en ocasiones, estas voces son silenciadas por el ruido que producen, la sinceridad de sus palabras y la facilidad para expresar lo que sienten sin prejuicios, espontáneamente.

Estrategias de recolección de datos narrativos

Como lo he mencionado, el presente estudio se realizó con niños de 5 y 6 años para lo cual era necesario generar unas técnicas de colección de la información acordes con las características de la población. Mejor que referirme a ellas como técnicas, he optado por llamarlas estrategias de recolección de los datos narrativos, en virtud de la población, del enfoque y de los procedimientos metodológicos.

La observación de cerca

La observación de cerca es una noción empleada por Manen como un método indirecto para recoger material experiencial, pues “[...] para poder acceder a la experiencia con niños pequeños puede ser importante jugar con ellos, pintar, dibujar, seguirlos en sus espacios de juego y en las cosas que hacen, mientras usted permanece atento a cómo es para ellos” (2003, p. 86). Así como lo sugiere el autor, los momentos de juegos (actividad esencial para los niños), de acciones pedagógicas, en las interacciones, entre otras experiencias, fueron el insumo para esta observación de cerca, conjugada con la “mirada epistémica” para captar momentos y situaciones, expresiones, gestos, relaciones y relatos. Siguiendo con Manen, “[...] la observación de cerca requiere que el investigador sea participante y observador a la vez, que mantenga cierta orientación a la reflexión y al mismo tiempo se proteja de la actitud más manipulativa en la relación social” (2003, p. 87).

Esta observación de cerca se hizo en los diferentes momentos esenciales a la organización de la práctica pedagógica: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, y de otros momentos de la cotidianidad escolar en las que los niños participan activamente. El propósito es agudizar la mirada y preparar la escucha para captar lo que puede significar para los niños compartir el espacio escolar; esto se puede ver expresado en relatos, interacciones, actitudes, silencios, y en cómo se desenvuelven naturalmente.

El instrumento utilizado para registrar esas observaciones de cerca fue el *diario narrativo*, que tuve a la mano para registrar los momentos más relevantes del proceso investigativo, teniendo en cuenta lo que plantea Manen en el sentido de equilibrar las partes y el todo: “En varios momentos será necesario dar marcha atrás y observar el total, el contexto y el modo en que cada parte debe contribuir a la totalidad” (2003, p. 52). Este instrumento fue clave para registrar los momentos más relevantes que hicieron parte del objeto de investigación; los apuntes y notas del diario narrativo posibilitaron reconstruir momentos que fueron descritos y analizados en el informe narrativo. Este *diario narrativo* constituye lo que Connelly y Clandinin, en investigación narrativa, definen como notas de campo de la experiencia compartida: “[...] el investigador participa en la situación con los niños, con la profesora, y recogiendo sus notas. Los apuntes del investigador son el registro activo de su construcción de los acontecimientos ocurridos en clase” (1995, p. 24).

Las asambleas

Las asambleas son un ritual que con frecuencia se realiza con los niños. Es una práctica cotidiana que hace parte de los momentos pedagógicos. La finalidad es compartir experiencias desde las narrativas y los relatos de los niños: cuando se hacen en el espacio escolar hay un tema o aprendizaje para abordar y dialogar, cuando se hacen espontáneamente se conversa con libertad acerca de las diversas experiencias. El documento del MEN (2016), anexo a los *Derechos básicos de aprendizaje de transición*, define que “[...] la asamblea es un espacio de actividad conjunta específicamente verbal y rico en cuanto a sus posibilidades interactivas, donde los niños pueden expresarse acerca de diferentes temas, compartir la tradición oral y sus experiencias” (p. 30).

En el marco de la investigación, las asambleas se hicieron acerca de preguntas movilizadoras del pensamiento y relacionadas con la comprensión del fenómeno; el instrumento utilizado para transcribir estos relatos de las asambleas fue el registro de asambleas; estas, después de ser grabadas, se transcribían a este formato sin realizar ningún tipo de modificación, por el respeto de las voces naturales de los niños.

Dibujos relatados

El dibujo es una de las expresiones artísticas más significativas para los niños. Mediante sus creaciones expresan otras dimensiones desconocidas, que solo ellos pueden ayudarnos a interpretar. Por esto es un recurso que se utiliza con frecuencia en la investigación con niños. Castro, quien ha realizado varias investigaciones con niños, sostiene que “[...] las investigaciones más recientes han considerado el dibujo como un medio para alentar a los niños a comunicarse de manera efectiva, sin la fuerte dependencia en las habilidades verbales y de alfabetización” (2010, p. 792). Les permite a aquellos a quienes se les dificulta expresarse en público un momento más íntimo para relatar sus dibujos en la medida en que “[...] es un medio de ayudar a los niños a hacer visibles sus pensamientos a los demás” (*ibid*).

El dibujo es una actividad que el niño conoce desde antes de la escolarización, en la escuela le van agregando otros detalles de acuerdo con su desarrollo evolutivo y estímulos del medio. Es así como de una manera natural, diría, en mi trabajo el dibujo se consolida como una estrategia para que los niños relaten eso que plasmaron en una hoja con lápices y colores, y que para ellos posee un significado en sí mismo, que es, en últimas, una forma de acercamiento a sus relatos de experiencias. En el momento de la investigación estos dibujos surgieron de las provocaciones y preguntas en torno a la escuela, los espacios escolares, las relaciones establecidas con los otros y con la maestra.

El instrumento utilizado para recolectar estos datos narrativos fueron las fotos de los dibujos y en la parte posterior del dibujo se transcribía el respectivo relato. Algunos relatos eran suficientemente elaborados, y otros más cortos, dando pie a preguntarse por algunos elementos aparecidos en el dibujo, pero a los cuales el niño, aparentemente, no hacía referencia.

Consideraciones éticas

Para ser consecuentes con el hecho de que esta investigación se realizó con sujetos activos y actores sociales, los planteamientos de Barreto (2011), en los que propone unas consideraciones éticas para tener en cuenta al momento de investigar con niños, complementaron argumentativamente las acciones que se llevaban a cabo en el aula y en los momentos investigativos. Destaca que la participación debe ser voluntaria, sin que los niños se sientan presionados por mi condición de ser su maestra, reiterándoles que sus aportes a la investigación son relevantes.

Siguiendo a Barreto (2011), la información se divide en el denominado *asentimiento informado de los niños* para participar en la investigación por medio de pictogramas para la comprensión, además de una posterior explicación de estos, teniendo en cuenta que en cualquier momento pueden expresar su deseo de no continuar; y también el consentimiento por parte de las familias llamado *consentimiento informado de las familias*, en el que permiten que los niños hagan parte del proceso investigativo y se les explica que se harán fotos, videos y relatos con fines académicos. Todas las familias estuvieron de acuerdo en la participación de los niños en la investigación y contribuyeron en las actividades planteadas desde su función como adultos significativos de los niños.

Resultados

Valorar el proceso

El resultado de este proceso de investigación se presenta como un informe narrativo con el fin de dar a conocer el análisis y la descripción de los datos narrativos que, como aduce Bolívar, “[...] tiene la ventaja de no violar ni expropiar las palabras de los sujetos investigados” (2002, p. 15). Lo elaboré tejiendo sentido entre las voces de los autores referenciados y los datos recogidos con las diferentes estrategias metodológicas: las narrativas y dibujos de los niños y mis reflexiones como un saber pedagógico o de experiencia.

De este proceso de análisis se despliegan tres unidades de sentido a las que los datos me aproximaron: la escuela como lugar de acogida, la escuela como la posibilidad de aprender a vivir juntos y la escuela para ser reflexionada.

Figura 12.3. Dibujo de Juan (5 años)



“Mi colegio es Santa María. Quiero mi colegio, hay un parque que me divierto y hay palomas. Hacemos tareas, no les pegamos a los amigos y tienen que portarse bien”. Juan.

Fuente: elaboración propia.

La escuela como lugar de acogida

De acuerdo con las narrativas de su sentir por la escuela, se infiere un agrado por este lugar que los acoge, los abraza y les presenta diversas formas de vivir la experiencia escolar, no solo limitándose al espacio de la escuela, sino explorando otros lugares, tal vez desconocidos para algunos. Hay un reconocimiento del otro: con el que se dialoga, juega, comparte, pelea, se le saca la lengua y amenaza con golpearlo, pero que al rato vuelven a ser los mejores amigos. En el otro hay un interlocutor, y me incluyo, al que se le cuentan los secretos de la vida, normalmente en voz baja o para que otros no escuchen y se alejan: “Profe, vea, están hablando de mí, me están mirando y le dice pasito para que no pueda escuchar” (Salomé, 5 años). Hay un desagrado de algunos por cumplir con los deberes y buscan evadir responsabilidades escolares. Algunos niños son transgresores de los acuerdos grupales, siendo conscientes de ello; es un desafío a la autoridad o un deseo por determinar el efecto de sus acciones.

Se retoma cuando se plantea la importancia de la escuela y de la crisis de las transmisiones, cuando se les ha restado importancia a las pequeñas cosas para convertirlas en insignificantes, lo que implica la pérdida del valor del “[...] encuentro inmediato cara a cara, corazón a corazón, de sus miembros” (Duch,

1998, p. 22). Y es inevitable, en lo personal, no considerar todas estas experiencias de la escuela como ese encuentro con el otro desde el amor; es un año escolar en el que se comparte con esas personas un largo tiempo de la cotidianidad, con las que se vive una diversidad de momentos, y al finalizar el año hay nostalgia, hay abrazos, lágrimas: “Profe: ¿yo no puedo pasar a primero contigo y con todos mis amiguitos?” (Isabela, 5 años). Creo en el amor de los niños y que hablan desde el corazón; es cierto también que experimentan otros sentimientos desde el desencuentro y los expresan desde su ser y hacer. Reitero que la escuela así vivida con estos itinerarios, pautas, momentos y situaciones cumple su misión de “[...] abrir los horizontes del presente y del futuro a niños y adolescentes que le han sido confiados por la sociedad” (Duch, 1998, p.12).

En sus dibujos relatados se destacaron lugares más concretos de la escuela que representan para ellos diversión, compartir, jugar y estar libres en un espacio abierto; entre ellos el parque, el salón, la sala de sistemas y la cancha. Ante esta manifestación artística como un lenguaje de expresión, los niños dejan ver y oír su sentir, ya que con el relato de ellos se profundiza en estas formas de lápices y colores, así como afirma Forero Quiroz (2018): “[...] el dibujo y las narrativas que lo acompañan fueron esa voz viva de sus pensamientos, sentimientos, experiencias y emociones” (p. 64).

Figura 12.4. Dibujo de Luis (6 años)



“Amo mi colegio, me encanta aprender, me gusta mi salón, hay fichas y juguetes. Yo he visto rompecabezas de tractomula”. Luis.

Fuente: elaboración propia.

La posibilidad que brinda el dibujo acompañado del relato es poder ver con los ojos del niño lo que aparentemente no se logra percibir en el dibujo. Se pueden configurar unos relatos con más elementos en los cuales pareciera que los dibujos sirven de apoyo para generar nuevas narrativas, incluso al precio de salirse del hilo conductor de la conversación. Con sus dibujos se vislumbra un reconocimiento de espacios significativos para ellos, de los que más disfrutaban y reclaman con insistencia.

Se vuelve a observar cómo los niños se sienten acogidos ya no solo desde lo simbólico, sino desde sitios específicos, espacios que disfrutaban y les permiten vivir experiencias que después son narradas como un acontecimiento: la satisfacción de terminar la actividad propuesta, salir al frente de sus amigos y tener la atención de ellos (por cortos instantes), lograr armar ese rompecabezas que les parecía tan difícil, escuchar narrativas de la maestra y empezar a incorporar un lenguaje nuevo a su léxico; la *meleadita*, el gol, la celebración, el abrazo por ganar el partido, el sudor por ese encuentro deportivo y compartir el agua como todos unos amigos después de haber sido rivales en el juego; el descubrimiento pedagógico del uso del computador, la sorpresa de ver un proyector reflejar una imagen en un tablero y buscar una explicación lógica a ese hecho, dibujar en Paint y asombrarse de su talento no tan hábil con el lápiz y los colores. Con esto quiero hacer alusión a Duch cuando plantea el doble sentido del lenguaje o la lengua materna, pues los niños empiezan a practicar eso que se aprende en la escuela: “[...] el ser humano experimenta la necesidad de la lengua materna en un doble sentido: para expresarse, la comunidad debe aprender y practicar los lenguajes, pero el auténtico uso de los lenguajes se plasma en forma de comunidad” (1998, p. 24).

La escuela como la posibilidad de aprender a vivir juntos

Uno de los cuatro pilares de la educación es aprender a vivir juntos. Según Delors (1996), aprender a vivir con los demás se presenta como un pilar haciendo alusión a la importancia de aprender a estar con el otro y por lo que debe propender la educación:

Este aprender a vivir juntos viene estrechamente relacionado con una escuela que acoge y posibilita aprender a vivir con el otro en su irreductible alteridad.

Llegar a la escuela y encontrarse con otros que sienten, piensan y viven diferente implica inevitablemente aprender a vivir con el otro y su singularidad. (p. 96)

Como lo plantea Delval (2001), una de las funciones de la escuela es socializar a los niños, “[...] es decir, hacerles participar en la vida social, relacionarse con otros niños de la misma edad y adquirir las formas de interacción con los otros” (p. 87). En este contexto, la escuela se convierte en ese lugar donde se adquieren otras formas de relacionarse con el otro.

Figura 12.5. Dibujo de Isabela (5 años)



“Lo que más me gusta de mi colegio es que tengo muchos amigos para jugar, jugamos en el parque, en muchas partes. A veces peleamos pasito y nos disculpamos y jugamos otra vez”. Isabella.

Fuente: elaboración propia.

Transformar la mirada hacia la escuela implica hacer de estos relatos de los niños una forma de pensar estrategias pedagógicas en las que se aprenda a convivir con el otro, escuchar sus voces con la intención de hacer eco en las prácticas y generar otras formas de relación con los otros. Como lo afirma Delval, “[...] en la escuela el niño y la niña (*sic*) aprenden las regulaciones abstractas. No son normas como las de la casa, personales, variables, modificables. Por el contrario, en la escuela hay normas que no son negociables” (2001, p. 89).

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que este estudio está permeado por aportes de la sociología de la infancia, los momentos descritos

anteriormente y vividos por los niños son un ejercicio de agencia en sí mismo, es decir, los niños como agentes sociales que, como lo describen Pavez Soto y Sepúlveda, “[...] participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (2019, p. 203). La socialización es un ejercicio de agencia; en este contexto escolar, los niños toman decisiones basados en acuerdos ya establecidos, donde reconocen beneficios y posibles consecuencias. Con las vivencias y encuentros determinan contribuir a prácticas de relación con el otro con base en la consideración y el respeto, así como también algunos deciden trasgredir acuerdos porque aún no le encuentran un sentido. Esto confluye en las formas de habitar la escuela.

Se aprende a vivir juntos viviendo juntos, en el encuentro con el otro, dando al otro lo que hace parte de mí, escuchando y haciendo propios sus relatos porque me identifico con él, comprendo su historia de vida y eso me conmueve, conozco esa otra faceta que, en los afanes cotidianos, se desconoce, reconozco en el otro un ser humano que se equivoca, que merece que lo escuchen y le den otra oportunidad. Esa es la vida misma con todas sus vicisitudes, momentos agradables y desagradables.

La escuela para ser reflexionada

En los referentes conceptuales que hicieron parte del soporte teórico de esta investigación hay un elemento en el que todos los autores abordados coinciden y es destacar la importancia de la reflexión acerca de la educación, la pedagogía, la escuela, el hacer pedagógico, la maestra, los niños. Se considera un acto clave en tanto permite una mirada más profunda, elaborada y pensada de lo que se hace y se dice. Duch (1998) acude a la reflexión como un mecanismo de adherir a la praxis pedagógica la acogida y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad. Masschelein y Simons (2014) plantean la autorreflexión como una disponibilidad permanente que implica una constante evaluación del propio rendimiento en términos de sus fortalezas y debilidades. Manen (1998) considera que con la reflexión se puede tener un conocimiento de los niños y, por ende, una relación pedagógica más apropiada. En MEN (2017) se menciona “[...] la reflexión de la maestra sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas,

preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y por qué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas” (p. 28).

Figura 12.6. Dibujo de Sofía (5 años)



“Lo que más me gusta de mi colegio es mi profe porque nos ha enseñado muchas cosas que no sabíamos, y aprendo cosas que no sé, nos ayudas a hacer muchas, muchas cosas y haces unos dibujos muy lindos”. Sofía.

Fuente: elaboración propia.

Es un amor por la vocación, la profesión, por los niños, por la escuela, por las posibilidades de transformar la vida de uno y de otros; un amor, como lo nombran Larrosa y Venceslao (2018), citando a Arendt, el doble amor por el que se decide la educación, “[...] el amor al mundo y el amor a la infancia —y agregan— nosotros nos atrevemos a añadir un tercero: el amor a la escuela” (p. 108). Y es un amor que se transmite en las situaciones, acciones y relaciones pedagógicas que los niños logran percibir, y permite establecer conexión conmigo y lo que les propongo como un acto de amor hacia ellos. Así como lo describen Masschelein y Simons (2014): “[...] como ocurre con un niño, el alumno no quiere a alguien que esté (únicamente) interesado en él o en ella, sino a alguien que esté interesado en otras cosas y por lo tanto sea capaz de generar interés por ellas” (p. 37).

También vale la pena mencionar la bitácora de la práctica pedagógica (MEN, 2017b) un instrumento que aportó a este proceso reflexivo. Esa bitácora es una herramienta práctica para que los maestros nos apropiemos de las *Bases*

curriculares para la educación inicial y preescolar. Fue entregada al inicio del año por el Programa Todos a Aprender (MEN, 2021); tiene como propósito que se relate la experiencia pedagógica, se reflexione sobre el quehacer y enriquecer el saber para construir propuestas cada vez más significativas con los niños de primera infancia. En sí no fue un elemento pensado en la investigación, surgió en el camino y me permitió claridades y comprensiones en el ejercicio de reflexionar sobre mi papel como maestra investigadora y la apropiación de los referentes curriculares.

Para concluir este asunto de la escuela se alude a dos aspectos que considero fundamentales; en primer lugar, cómo estas reflexiones, interacciones y saberes se van constituyendo en saber pedagógico o de experiencia, dotando el oficio docente de posibilidades para adecuar sus prácticas pedagógicas en contexto y en tiempo presente de acuerdo con las especificidades de los niños. En segundo lugar, plantear un elemento al que aluden Dussel *et al.* (2006) y es la práctica de educar la mirada pedagógica, como lo advierte Masschelein: “A mi modo de ver, para *e-duc*ar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo —hacia un futuro mejor—” (2006, p. 296). En este sentido, y en contraste con la propia experiencia investigativa, fue un caminar por senderos desconocidos, pero en el ejercicio de ampliar la mirada y escribir acerca de estos pasos se adquieren comprensiones al tiempo que me liberaba de supuestos, certezas o predisposiciones. Fue un abrir los ojos para permitirme ver lo que en la cotidianidad escolar acontecía, pero con otra mirada, reflexiva, crítica, comprensiva, dando lugar a la posibilidad de ofrecer, dar más, entregarse, como lo expresa Masschelein: “[...] es una pedagogía generosa: da tiempo y espacio, el tiempo y el espacio de la experiencia” (2006, p. 306).

Discusión

Configuración del campo de experiencias

El campo de experiencias en este escrito es la conjugación de saberes acerca de los niños, las interacciones que se establecen en la práctica pedagógica y el

saber de experiencia. Al acercarme a la finalización del informe narrativo considero que esta experiencia investigativa hace parte de un ámbito que debe ser discutido, puesto en escena y que aporta elementos para las investigaciones en el campo de la infancia.

Los hallazgos se sustentan en los resultados del análisis y cómo estos datos narrativos salen del sujeto y retornan para configurar nuevas experiencias, es decir, en el caso específico de los niños los relatos surgen de sus interacciones, son puestos en común con sus pares y maestras. El niño, en la configuración de su relato, hizo una figuración de sí y exteriorizó parte de su esencia al manifestar que quiere a sus compañeros de aula, actúa en consecuencia y establece unas relaciones más armónicas basadas en ese afecto hacia el otro. Algo similar sucede con la escuela, pues en sus relatos aparece como un lugar que lo acoge; en ese sentido identificará más momentos y prácticas acogedores que le signifiquen que permanecer en la escuela es un tiempo fructífero. Lo mismo sucedería si sus relatos expresaran un desprecio por la escuela o por el hecho de compararla con otros.

Las anteriores afirmaciones las respaldo en mi propia experiencia: mi mirada hacia la escuela se transformó cuando mi discurso sobre esta transitó de un lugar tedioso y tensionante al lugar donde tenía la posibilidad de construir otras formas de relación pedagógica con los niños. En mis reflexiones concluí que en estos dos años de investigación los niños de la comunidad son los mismos que presenté en el planteamiento del problema, no han variado, pero la relación que establezco en este momento es distinta; entonces, fueron mi mirada, mi abordaje, mis relaciones y mis concepciones los que se transformaron.

Conclusiones

Quiero concluir que, como maestros, es indispensable estar habitados de preguntas por la escuela; como lo afirma Freire, todo conocimiento comienza por la pregunta. Es importante cuestionarnos y, a la par, armonizar ese ser maestro con el ser investigadores que nos mueva del lugar de las certezas de que ya todo está dicho y hecho, que asumamos nuestro compromiso con los niños sin delegar a otros nuestra responsabilidad pedagógica.

Para comprender a los niños, sus necesidades e intereses y actuar en consecuencia es esencial escucharlos, darles la palabra, permitir que den cuenta de sus experiencias, pensamientos, sentimientos y emociones; sus relatos en ocasiones pueden incomodar, pues los niños no maquillan sus palabras, pero nos permitirán mirar las propias prácticas en la voz de los receptores de nuestras transmisiones con todo el criterio para determinar lo que perciben de nuestro ser y quehacer como maestros.

Para este acercamiento investigativo y pedagógico con los niños también es importante analizar los procedimientos de aproximación al fenómeno o la experiencia escolar; el asunto de la sensibilidad y el tacto pedagógico dejarán una marca en las relaciones que se establecen (de tipo pedagógico e investigativo) con estos sujetos de derechos, actores sociales y que inciden en las decisiones que los afectan. Puedo afirmar que después de esta investigación sus prácticas se transformaron, las conversaciones fluyen, hay un interés por relatar y escuchar experiencias, hay una cercanía con el otro desde su existencia como compañero de aula y como otro narrador de historias. Las narrativas de experiencias dan cuenta de la capacidad reflexiva de los niños, y sus relatos reflejan el acontecimiento vivido con matices de significación individual.

Con las contribuciones de la sociología de la infancia se percibe la capacidad de agencia de los niños; su participación activa en cada una de las decisiones investigativas y pedagógicas dio rumbo y sentido a este estudio, siendo su voz, sus experiencias, su presencia y su existencia lo que determinó los resultados y reflexiones que surgieron en este trayecto; como lo plantea Pavez Soto (2012): “[...] los niños y las niñas (*sic*) son y deben ser vistos como agentes, es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (p. 94).

El enfoque biográfico-narrativo constituye una apuesta por biografiar y narrar la experiencia del sujeto como un relato de sí, con miras a interpretar y analizar los datos narrativos. En lo biográfico se puede percibir el sentido de la experiencia que se traduce en un discurso comunicativo que, al constituir una estructura narrativa, elabora la existencia como una historia. Bolívar afirma: “[...] para comprender algo humano, personal o colectivo es preciso contar una historia” (2002, p. 2).

En los resultados de los estudios con los niños los investigadores coinciden en afirmar la importancia de precisar una metodología que esté en consonancia con el proceso de desarrollo infantil, sus intereses y necesidades. Por lo general, los propósitos se inclinan por su sentir, gustos, representaciones, percepciones en cuanto a prácticas o espacios y se fundamentan en la forma en que se concibe y se trata a la infancia, pues desde ahí se proyectarán sus posibilidades en la investigación. Gil y Jover (2000) plantean que “[...] conocer la infancia requiere hoy menos ideas abstractas y más trato humano” (p. 109); por tanto, debe haber una preocupación orientada por su sentir más que por su pensar, y para acceder a estos sentires es necesario darles la palabra, escucharlos para que hablen de sí y de lo que los rodea: “[...] las narraciones biográficas pretenden acertadamente dar la palabra a los niños y las niñas (*sic*) [...]”. La educación es una tarea, primero de acogida y luego de escucha” (p. 120). No se trata solo de escucharlos y darles la palabra, se debe preocupar por el eco de sus voces, pues “El educador auténtico sabe escuchar, pero también agitar existencias y ofrecer horizontes más amplios” (p. 120).

Con los anteriores planteamientos quiero dejar abierta la discusión en cuanto a las metodologías más adecuadas para investigar con niños, teniendo como premisa el interés superior de ellos: el reconocimiento de seres sujetos de derechos, activos y participativos, con una voz que les valida su existencia, siendo expertos en asuntos que les afecten en sus propias vidas.

Referencias

- Alliaud, A., Feldman, D., Suárez, D., y Vezub, L. (2008). *El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Universidad de Buenos Aires.
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Revista Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>
- Argos, J., Castro, A., y Ezquerro, M. P. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5451651>

- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635-648. <https://hdl.handle.net/10495/6914>
- Beltrán, I., Castro, I., e Higueta, C. (1997). *Lo que todo educador debe saber*. Fecode.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Carrillo, S. C., y Runge, A. K. (2018). *Nuevos estudios sociales sobre infancia o nuevas sociologías de la infancia*. Documento de trabajo. Universidad de Antioquia.
- Castro, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 789-796. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325082>
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Editorial Laertes.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Clacso.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Ediciones Morata.
- Duch, Ll. (1998). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós Educador.
- Forero Quiroz, L. A. (2018). *Escuchando los dibujos de los niños: una mirada a las narrativas que acompañan los dibujos libres de los niños* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/19864>
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>
- Gil, F., y Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar: an International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 31, 107-122. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.412>
- Larrosa B. J. (2008). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>

- Larrosa B. J., y Venceslao, M. (2018). Un pueblo capaz de scholè. Elogio de las Misiones Pedagógicas de la II República española. En J. Larrosa (ed.) *Elogio de la escuela* (pp. 107-138). Editores Miño y Dávila.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41214.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós.
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel; D. Gutiérrez (Eds.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-309). Manantial.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Editores Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra?: orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición*. Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/3178/bases-curriculares-educacion-inicial-preescolar>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Bitácora de la Práctica Pedagógica: bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. <https://www.calameo.com/read/005773518d7469b3fc48d>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Programa Todos a Aprender* https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-379147.html?_noredirect=1
- Murillo Arango, G. J. (2004). Retratos de familia y escuela a través del juego dramático. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 25-39. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6012>
- Murillo Arango, G. J. (compilador.). (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Clacso.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>

- Pavez Soto, I., y Sepúlveda N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63243>
- Restrepo, G. (2011). Memoria e historia de la violencia en San Carlos y Apartadó: 1980-2005. *Universitas Humanística*, (72), 157-188. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2151>
- Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos del niño 1946-2006*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>