

Pedagogía del relato: los derechos en la educación desde la mirada de niños y niñas

SANDRA TERÁN,
NICAE LA SÁNCHEZ,
JOAN CARLO WILCHES,
OLGA LINARES*

*“Usted que es una persona adulta
–y por tanto sensata, madura, razonable,
con una gran experiencia y que sabe muchas cosas–,
¿qué quiere ser cuando sea niño?”*

JAIRO ANÍBAL NIÑO

[...] La principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser humano” (Savater, 1997). Esta afirmación deja entrever el carácter recíproco de la formación humana, que sólo es posible en comunión con los otros. No obstante, también se puede inferir la responsabilidad que los adultos tienen frente a la formación y reconocimiento de los noveles miembros de su comunidad; responsabilidad que se materializa en espacios sociales como la familia, la escuela y otras instituciones.

Esta responsabilidad ha generado acciones, desde el mundo adulto, tales como la promulgación de un tratado universal que de forma global y consensuada plantea los derechos correspondientes a la infancia (Convención sobre los Derechos del Niño –CDN–, 1989, citado en Liebel & Martínez, 2009: 43).

* Docentes en el Colegio Las Violetas IED.

Desde estas acciones se pretende lograr la humanización, apelando a la universalidad de los derechos (Cussiánovich, 2009: 410).

Conscientes del papel fundamental que cumple la escuela en la formación en derechos humanos, el presente trabajo centra su interés específicamente en *el derecho en la educación*, aspecto entendido como las condiciones reales que se dan en el proceso educativo y que garantizan el ejercicio y vivencia de los derechos de los niños y niñas, lo cual conlleva el desarrollo de las capacidades necesarias para ejercer sus derechos y su ciudadanía en diversos espacios y tiempos (Liebel, 2009: 155-156).

Los derechos de los niños y niñas en la escuela algunas veces se dilucidan en los planes curriculares, sin embargo, el *currículo oculto* en muchas ocasiones contradice la cultura del reconocimiento de los derechos (Liebel, 2009: 162-164). De esta manera es frecuente ver procesos educativos centrados en la competencia, la acumulación de conocimientos y la carga excesiva de trabajo, la poca participación de los niños y niñas en la toma de decisiones, la discriminación de los niños que *molestan* o *no pueden*, el no respeto por las creencias religiosas y formas de vestir y la presencia de castigos físicos y sanciones humillantes, así como también “[...] un robo impune de su derecho fundamental al juego; una infancia no visibilizada en sus potencialidades culturales” (Hoyuelos, 2012).

La situación antes enunciada deviene de un contexto histórico en el que el significado de *ser niño* ha cambiado a la par con las transformaciones que se van dando en las sociedades. Es así como el sentimiento de infancia no existía en la época medieval, es decir, no se reconocía al niño, como ser humano poseedor de unas características y necesidades particulares y diferentes a las de jóvenes y adultos. A partir de los siglos XVI y XVII, al tiempo que aparecen las instituciones escolares surge el interés por la infancia como una etapa vital de larga duración (Ariès, 1987).

Pese a que en la actualidad este interés por el niño y la niña aparece en el discurso y en las agendas institucionales y académicas, la sociedad y la escuela poco se deja permear por éste en la práctica. De esta manera, se evidencia una representación social del niño en la que se concibe como un ser inacabado, que posee pocos conocimientos, los cuales son simples y poco importantes. El niño no vale por lo que es en el presente sino por lo que podrá ser en un futuro (Tonucci, 1999).

En el presente trabajo se concibe al niño como un ser humano que sabe y *piensa bien* desde los primeros meses de vida. Los estudios de la psicología evolutiva muestran como “[...] los niños solucionan problemas de modo natural” (Ordoñez, 2003), gracias a sus habilidades cognitivas y sociales –las cuales le

permiten apropiarse de una manera coherente su mundo—. Esto les posibilita desplegar un sinnúmero de estrategias para solucionar problemas que se le presentan continuamente en su vida cotidiana.

Es bajo esta percepción del niño que surgen preguntas: ¿Cómo pueden los niños y las niñas contribuir para que sus derechos trasciendan del papel a la realidad escolar? Configurándose así en constructores de una cultura del reconocimiento de sus infancias e interpelando las prácticas educativas.

Como un camino para dar respuesta a esta pregunta se propone la *pedagogía del relato* como una posibilidad para acceder a la lectura que hacen los niños y niñas de situaciones cotidianas que generan desequilibrios y en las que posiblemente se puedan estar vulnerando sus derechos, contribuyendo así en la deconstrucción de la representación social que los maestros tienen del niño y en el reconocimiento de los derechos en el espacio escolar, sobre todo los derechos que surgen de la propia visión del mundo de los niños y las niñas.

En esta pedagogía se toma el relato como un dispositivo para hacer emerger el sentir, el pensar y el deseo de los niños y niñas. El relato –por su semejanza con la realidad– permite que los estudiantes y docentes hagan un ejercicio reflexivo de su cotidianidad, así como también abre la posibilidad para imaginar mundos posibles en los que niños y niñas se sienta reconocidos y puedan exigir y ejercer sus derechos.

Cultura del reconocimiento de la infancia

La transformación de la cultura educativa requiere preguntarse por aquellos factores que interfieren para que los derechos de los niños y niñas aún no sean reconocidos a plenitud por los adultos que tiene a cargo su educación. En estos factores se encuentran las representaciones sociales, entendidas como “[...] categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y las personas con quienes tenemos algo que ver” (Moscovici, citado en Vergara, 2008: 64). Dichas categorías median la interacción ya que se constituyen en un marco de lectura de la realidad y en una guía para la acción.

Tomar estas representaciones sociales debe contar con la voz de sus protagonistas, que mediante la expresión de sus emociones, pensamientos y deseos –sus relatos–, permiten saber quiénes son y develan su mundo, aportando a la deconstrucción de las mismas. De esta manera se constituyen en sujetos activos de la promoción de una cultura del reconocimiento de la infancia –su infancia– que haga cada vez más real el ejercicio presente de los derechos de los niños. Este reconocimiento del niño pretende promover “[...] el sentimiento de la infancia”

como una conciencia social de la particularidad infantil, que hace que niños y niñas se diferencien de los jóvenes y de los adultos (Ariès, 1987).

Este sentimiento de infancia se manifestaría en las interacciones de maestro-estudiantes y en suma constituiría una transformación de la cultura escolar, entendiendo cultura como

[...] el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (Villoro, citado en Olivé, 2004).

El relato

El relato es una modalidad de pensamiento que trata de convencer a los otros de su semejanza con la vida y en esa medida le da significado a la experiencia. Se ocupa de las intenciones, acciones, alegrías, sueños y vicisitudes humanas. Está constituido por dos componentes, la acción y la conciencia, es decir, sucede en el plano de la acción y de la subjetividad. La primera se refiere a situaciones; la conciencia se relaciona con el saber, el pensamiento, el sentimiento o lo que dejan de saber, pensar o sentir los que participan en la acción (Bruner, 2004: 23-25).

Por su semejanza con la realidad y su característica dual –acción y subjetividad– incita al escucha o al lector a “[...] ingresar en la vida y la mente de los protagonistas: sus conciencias son los imanes que producen la empatía” (Bruner, 2004: 32)

Esta característica del relato hace que se configure como una herramienta pedagógica –que facilita al maestro la reflexión sobre su práctica, así como también acceder al mundo subjetivo de niños y niñas con las que se relaciona a diario–. De igual manera permite al niño la posibilidad de remirar experiencias cotidianas que vulneran sus derechos y que son justificadas por él como necesarias, atendiendo a discursos del adulto.

Los relatos propuestos en esta investigación surgen de experiencias observadas o vividas en la escuela y que fueron compiladas gracia al diálogo con los niños, con maestros y con personas cercanas –hijos, familia–. En general, presentan situaciones no ideales, consideradas por los investigadores, como espacios en los que se vulneran los derechos de los niños y en los que no se evidencia el sentimiento de infancia. Aunque la escuela está cargada de ejemplo y contraejemplos, situaciones en los que los maestros garantizan o vulneran los

derechos de niños y niñas, se plantean situaciones no ideales para generar en el relato un *drama*, un desequilibrio (Burke, citado en Bruner, 2004: 31). Este *drama* se constituye en “[...] un desencadenante que suscita respuestas en la mente del lector” (Bruner, 2004: 30); en esa medida facilita la emergencia de un sentimiento de empatía por parte del mismo.

¿Cómo se hizo?

Se realizó un estudio cualitativo para comprender la realidad escolar que se convoca en este proyecto. Esta comprensión deviene en una transformación de la realidad social al abordar las interacciones de los niños y sus construcciones del mundo desde un lugar: sus propias dimensiones y contextos (Gaitán, 2009: 190-191).

Es por este carácter participativo de los niños en la construcción, no sólo de su propia vida sino también en la construcción de conocimiento, que aparece como metodología de investigación, más pertinente, la etnografía.

La etnografía se concentra en la práctica cotidiana y en los significados que implícitamente se atribuyen en el marco de las interacciones humanas. En el marco construccionista, la metodología etnográfica observa “[...] las culturas infantiles no como un mundo aparte, sino como expresión que puede revelar algo acerca de la construcción de la infancia y de la propia comprensión de su status por parte de los niños y niñas”. A pesar de la relación cercana que puedan establecer los investigadores con los niños, éstos sólo pueden tener un rol semi-participante en sus vidas. Esto hace necesario buscar herramientas y técnicas que faciliten el trabajo y la comunicación con los niños y niñas (Gaitán, 2009: 195-197).

Respondiendo a esta necesidad de facilitar la comunicación y acceso al mundo de los niños, se plantea el relato como dispositivo que –por su semejanza con la realidad– favorece los procesos de empatía por parte de los niños y en esa medida la emergencia de su subjetividad, entendida como las emociones y pensamientos relacionados con las situaciones planteadas en cada relato.

Entre todos los relatos compilados se escogieron cuatro, cercanos a la cotidianidad de los niños y niñas de primero de primaria, participantes en este viaje.

Tabla 1. Matriz de categorías y relatos

Unidad conceptual	categoría	sub categoría	Relato	Indicador
Pedagogía del relato	Principios pedagógicos	Falibilidad	<p><i>Relato 1</i> <i>“Estaba sentada en mi puesto tomando mi refrigerio. Tenía la agenda afuera, porque le estaba mostrando a mi amiga Lorena unas fotos en las que salíamos. De repente no sé cómo se me regó el yogurt, la agenda quedó lavada, me cayó yogurt hasta en el pantalón de la sudadera. Mi profe se dio cuenta y me dijo: —Como raro, señorita Cristina, eso le pasa por estar haciendo lo que no debe. Es que no puede tener cuidado. En ese momento veía los ojos de mi profe muy abiertos y pensaba en mi papá, qué me diría y qué me iba a pasar”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del derecho a equivocarse. • Reconocimiento de otros derechos y principios.
			<p><i>Relato 2</i> <i>“Un día estaba en mi curso haciendo una evaluación, me paré y fui hasta el escritorio de la profe a preguntar si así iba bien, ella miró y dijo: —Todos al puesto. Me devolví a mi puesto; como la profe no se acercó yo volví donde ella y le mostré mi evaluación. Ella miró rápido la hoja y me dijo que estaba desordenado, fuera del renglón, las letras al revés y muy borroneada; que estaba mal. Me arrugó la hoja. Yo me acosté sobre el puesto y dije: “Mi papá me va a pegar por arrancar una hoja”.</i></p>	
		Identidad	<p><i>Relato 3</i> <i>“Un día mi profe no me dejó salir a descanso porque otros niños del salón se pusieron a molestar y castigó a todo el grupo y yo no estaba molestando. En el descanso me iba a encontrar con amiguitos del otro curso y nos íbamos a poner a jugar cartas, entonces me puse a llorar. Ella me dijo: —¡Deje de llorar ya, eso sí, para que no hacen caso, además ¿llora sólo por un descanso?”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del derecho a jugar. • Reconocimiento de otros derechos y principios.
		Autonomía	<p><i>Relato 4</i> <i>Yo soy Camilo, tengo 7 años y estoy en primero con mi profe Angélica; en clase mis compañeros y mi profe me consideran un niño necio, el médico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del derecho a que se respete sus procesos particulares de aprendizaje.

Tabla 1. Continuación

Unidad conceptual	categoría	sub categoría	Relato	Indicador
		Autonomía	le dice a mi mamá que soy hiperactivo, pero cuando llego a casa hago mis tareas, las que más me gustan es cuando tengo que dibujar o de ciencias. La semana pasada la profe nos dijo que escribiéramos sobre las mascotas y cómo se cuidan; quería que mi mamá me ayudara hacer la tarea pero ella llega muy tarde; entonces yo la hice solo. No tengo mascota pero quiero tener un gato y yo dibujé mi gato aunque me quedó un poquito parecido a un perro. Cuando llegué al colegio le estaba mostrando a Luisa mi dibujo y le leí lo que come mi gato. Papú come maní. Papú come mocos. Fui a decirle a mi pro y no me puso cuidado, pero cuando luisa le contó lo que escribí dijo que ella tenía razón porque los gatos no comen maní ni mocos, la pro no me dejó explicar que yo quería escribir otras cosas, pero sólo conozco la m, la p y las vocales, además yo he visto en los programas como los gatos comen mocos y maní".	Reconocimiento de otros derechos y principios.
Nota: Para la definición de los principios pedagógicos véase el apartado Propuesta pedagógica.				

Fuente: Terán, Sánchez, Wilches & Linares, 2012.

El relato como dispositivo

Para la recolección de información se utilizaron cuatro relatos como dispositivos, a partir de los cuales se indagó acerca de las emociones y mundos posibles evocados por docentes y estudiantes, en relación con las situaciones planteadas en cada uno. Cada relato se escogió de un inventario de narrativas de las vivencias de niños y niñas de primer grado, realizado con anterioridad por los investigadores. El criterio de selección se dio a partir de la relación existente entre los relatos y cada una de las cuatro categorías planteadas en la unidad de análisis de los principios; así como la claridad, pertinencia y posibilidad de evocación de información de cada dispositivo, evidenciada en una aplicación piloto de los mismos.

La lectura de los relatos estuvo precedida de preguntas generadoras, que permitieron obtener información acerca de las emociones y mundos posibles de estudiantes, los cuales evidenciaban el reconocimiento de los principios pedagógicos y derechos de los niños y niñas propuestos en esta investigación, como se ve en la tabla 2.

Cada dispositivo se aplicó a dos niños (as) y a un grupo focal de estudiantes de primero de primaria. Los grupos focales se realizaron con el fin de profundizar o aclarar información recolectada en los relatos. La escogencia de los niños fue aleatoria y básicamente se hicieron las mismas preguntas generadoras que acompañaban cada relato. Se realizaron en el salón de clase. El grupo focal se registró en video y audio, con el fin de facilitar su posterior sistematización.

Tabla 2. Relatos y preguntas generadoras realizadas a niños, niñas y docentes

Dispositivo	Preguntas realizadas a los niños y niñas
Relato 1	• ¿Cómo cree que se sintió el protagonista de la historia?
Relato 2	• ¿Por qué crees que se sintió así?
Relato 3	• ¿Por qué reaccionó de esa manera el profesor (a)?
Relato 4	• ¿Por qué cree que el niño o niña el niño de la historia actuó de esa manera (se cambia este fragmento de la pregunta según la situación relatada)
	• ¿Cómo le hubiera gustado que reaccionara el docente?

Fuente: Terán, Sánchez, Wilches & Linares, 2012.

Propuesta pedagógica: pedagogía del relato

“El hombre se hace hombre a partir de la aparición del lenguaje”

HUMBERTO MATORANA

La pedagogía del relato es una propuesta que entiende el lenguaje como un proceso superior de la especie humana; como una representación simbólica que nos permite construir el mundo ya que con las palabras y con el nombrar, es que los otros, los objetos y los fenómenos comienzan a existir; con el lenguaje construimos realidades (Maturana, 1989).

El relato para remirar la realidad

“[...] El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez [...] aprender a hablar es aprender a decir el mundo, a decirlo con otros desde la experiencia de habitante de la tierra” (Barbero, 2006). Esta afirmación de José Martín Barbero abre la expectativa del relato como posibilidad de remirar la realidad, en donde emerge además de las posibles vivencias escolares, el ser y la esencia de niños y niñas.

Como se mencionó en el apartado anterior, los relatos tienen dos componentes: acción y subjetividad. Intencionalmente, los dispositivos presentados a niños durante la fase diagnóstica se caracterizaron por describir sólo acciones. Esta característica inicial tuvo como propósito la participación de los entrevistados en la construcción del relato, a partir de la emergencia del componente

subjetivo –del relato– que se evocó en las preguntas realizadas por los investigadores. De esa manera se incitó y guió al lector en una búsqueda de significados entre un abanico de interpretaciones y significados posibles, comprometiéndolo en la escritura de su propio *texto virtual* (Bruner, 2004: 36-37).

Las preguntas abrieron un espacio para que los docentes investigadores y los niños remiraran su cotidianidad en los procesos de proyección e identificación con los personajes del relato, con los cuales se evidenció un ejercicio de empatía (tabla 2).

Además de las preguntas, pensadas como elementos que ayudaran en la profundización de las interpretaciones realizadas por niños; los dispositivos presentados a los participantes inicialmente, tenían tres características propias del relato (Bruner, 2004: 37): la presuposición, la subjetificación y la perspectiva múltiple, las cuales se esperaba facilitaran también el aporte del componente subjetivo –en el relato–.

La *presuposición* –entendida como la creación de relatos implícitos, más que explícitos– se materializó en descripciones detalladas de acciones que daban cabida a la emergencia de interpretaciones. Ejemplo de ello son frases como “[...] *En ese momento veía los ojos de mi profe muy abiertos*”, “[...] *Cómo raro, señorita Lorena*”, “[...] *¿Llora sólo por un descanso?*” (tabla 1), entre otras.

La *subjetificación* –definida por Bruner como la descripción de realidad realizada por el ojo y conciencia del protagonista– se evidencia en los dispositivos aplicados en la narración realizada en primera persona; es decir, narrada por la voz de un niño o niña protagonista de la historia.

Por último, la *perspectiva múltiple* –entendida como la mirada pluralista del mundo “[...] un juego de prismas cada uno de los cuales capta una parte de él” (Bruner, 2004: 37)– se pone en escena al llamar a completar el relato inicial. La puesta en común de estas múltiples interpretaciones y experiencias subjetivas, permite configurar diversos relatos.

El relato para construir mundos posibles

Vigotsky (1996) plantea que todo acto creativo necesariamente se deriva de elementos de la realidad. En esa medida el mundo posible, imaginado y deseado por los estudiantes, debe ser acunado por los docentes, a partir de experiencias cotidianas en las que niños y niñas son reconocidos como seres humanos que tienen unas necesidades y características particulares –cultura de la infancia–; cotidianidades en las que son escuchados y tenidas en cuenta sus opiniones en la toma de decisiones, y realidades en las que se reconocen sus derechos, no sólo los escritos por adultos (CDN, 1989), sino también los que emergen precisamente de sus mundos posibles.

En la presente experiencia investigativa, el relato final –configurado por el niño– se presenta como una realidad *prístina* que puede ser comparada con su mundo posible –deseado, imaginado–, a fin de lograr una suerte de correspondencia entre ese mundo y el mundo real (Bruner, 2004).

La comparación entre uno y otro se suscitó gracias a la pregunta:

— ¿Cómo le hubiera gustado que reaccionara el maestro (a) para que el niño (a) no se sintiera triste?,

la cual permitió evidenciar este ejercicio de comparación, del que en algunos casos emergieron nuevos relatos –mundos posibles– y en otros se reforzaron y justificaron las realidades prístinas planteadas en los dispositivos iniciales.

Al poner en común los mundos posibles de niños y niñas se amplía la estructura mental con la que el maestro lee el mundo de la escuela y esencialmente el mundo del niño. Esto le permite tener una mirada simultánea, intersubjetiva y empática de las realidades escolares, lo que a su vez posibilita la deconstrucción de las mismas y la reformulación de sus prácticas pedagógicas.

El relato como semilla para el planteamiento de principios pedagógicos

Los relatos configurados por los niños y niñas –desde la lectura de su realidad y desde la emergencia de sus mundos posibles– permitieron evidenciar algunas de sus necesidades y deseos, los cuales se constituyeron en la base de los principios que se plantean en nuestra propuesta pedagógica.

Dichos principios pedagógicos se presentan como un marco ético y pedagógico que media la interacción que el adulto establece con los niños y niñas. Tienen como objetivo el reconocimiento del niño como sujeto activo, autónomo, capaz de aportar en la solución de sus problemas, así como el desarrollo de las capacidades humanas necesarias para convivir en armonía consigo mismo, con los otros y con el entorno.

En esta medida, los principios pedagógicos son dispositivos que potencian la transformación de la cultura escolar (Gamba, 1996), al buscar que niños y niñas se reconozcan como seres humanos que están en permanente descubrimiento y que tienen unas necesidades, características y derechos particulares.

En la cotidianidad estos principios permiten visualizar la escuela soñada por los niños y niñas, donde ellos sean protagonistas, donde se privilegie ser feliz y jugar, por encima de la acumulación de conocimientos, una escuela donde se discuta sobre sus derechos y necesidades con ellos, un espacio donde se le

acompañe en la construcción de su identidad, una en la que se le permita equivocarse sin señalamientos; en resumidas cuentas, una escuela en la que se configure una cultura del reconocimiento de la infancia.

Principios pedagógicos de los niños y niñas para sus maestros

Relato 1: Frente a este relato, los niños y niñas coincidieron en que la situación generaba tristeza en la protagonista. Justificaron el regaño de la profesora a la niña con afirmaciones como: “[...] *con la comida no se juega*”, a pesar de que en el dispositivo no se habla de que la niña estuviera jugando; también mencionaron frases como “[...] *la comida vale mucha plata*”, raciocinio que surge del mundo adulto.

Cuando se indagó con respecto a contar la historia de una manera en que la niña no se sintiera triste, mostraron dificultad para pensar en otra alternativa, sólo dos niños propusieron como final: “[...] *la profesora debió haberle pasado papel para que limpiara*”, “[...] *la profesora le puede pasar un trapito*”. Estas dos últimas respuestas dejan ver que la situación presentada fue un accidente y que la niña de la historia tiene derecho a equivocarse y la profesora debió proporcionarle las condiciones necesarias para que aprenda y busque soluciones al problema resultante.

Relato 2: Este relato evidenció el reconocimiento de sentimientos de tristeza y miedo en el protagonista de la historia, generados por la reacción de la profesora y por la consecuencia que la acción de la docente –arrancar la hoja– desencadenaría en su casa: “[...] *el papá le pega*”. Justificaron la reacción de la profesora con afirmaciones como: “[...] *la profesora se encontraba mal*” y “[...] *porque [la evaluación] le quedó fea*”.

Cuando se indagó acerca de otras acciones alternativas por parte de la profesora, emergieron mundos posibles en los que “[...] *la profe le descambia la hoja*”; “[...] *la profesora pone a otro niño que le ayude*” y “[...] *la profe le pone caritas felices*”.

Lo anterior deja entrever nuevamente la necesidad del reconocimiento del derecho a equivocarse, por parte de los niños, niñas y maestros.

Es así como de los mundos posibles de los niños y niñas y de la reflexión frente a la situación, se puede reconocer el *principio de falibilidad*, entendido como una invitación al reconocimiento de nuestras propias limitaciones y la de los otros. Reconocimiento de nuestra tendencia al error como una condición natural que debe ser aceptada y re-significada como una posibilidad de aprender. La falibilidad como característica de los seres humanos nos remite entonces a la tolerancia.

Popper (1984: 14) define así el *principio de falibilidad*:

[...] quizás yo estoy equivocado y quizás tú tienes razón. Pero es fácil que ambos estemos equivocados. Si yo espero aprender de ti, y si tú deseas aprender en interés de la verdad, yo tengo no sólo que tolerarte sino reconocerte como alguien potencialmente igual.

Relato 3: Los niños identificaron en el personaje de este relato sentimientos de tristeza, generados por la imposibilidad de jugar: “[...] *se sintió mal porque lo regañaron y no pudo jugar*”; “[...] *se puso triste porque quería jugar*”. Frente a la explicación que le dan a la reacción de la profesora una niña manifestó: “[...] *la profesora no sabía que a la niña le gustaba jugar*”.

Los mundos posibles se materializaron en respuestas tales como: la profesora debió “[...] *tratar bien al niño*”, “[...] *no regañar al niño*”, “[...] *hablarle y decirle que eso no se hace*”, “[...] *dejar hacer lo que le toca hacer a los niños*”, “[...] *dejarlo salir a jugar*”.

Lo anterior conlleva a pensar en la necesidad y agrado que niños y niñas sienten por el juego, en esa medida exigen el reconocimiento del derecho a jugar, reconociéndolo como una característica de la infancia.

De esta manera, el relato final –configurado por niños y niñas en el que se reconoce el juego como una situación que genera gratificación y felicidad– hace pensar en el *principio de identidad*, a partir del cual los adultos reconocen la infancia con sus necesidades derivadas de su momento vital. Este principio invita al docente a configurar interacciones negociadas, en las cuales ponga en juego el reconocimiento de los niños (Taylor, 1993), generando de esta manera relaciones dinámicas que permitan al niño reconocerse y valorar sus necesidades sentidas como posibilitadoras de sus capacidades.

El juego, como afirma un estudiante de primero de primaria “[...] *es lo que le toca hacer a los niños*”, ya que les permite utilizar su cuerpo como mediador entre su mundo interior y exterior, facilitando la exploración y conocimiento de su mundo, desarrollando su creatividad, su capacidad para solucionar problemas, para convivir con los otros. En el juego todo es posible, el niño es el protagonista.

Los niños reclaman la importancia de rescatar el juego como parte fundamental de las prácticas pedagógicas, ya que al incluirlo se rompe la rutina de la escuela abriendo un espacio de placer colectivo de aprendizaje continuo y de ambientes de aprendizajes que promueven la felicidad de los niños y niñas.

Relato 4: Frente a este relato, los niños proyectaron en el personaje de la historia sentimientos de tristeza asociados a tres situaciones: no haber sido escuchado

“[...] mal, porque Camilo le fue a decir a la profe y la profe no le escuchó”, “[...] triste, porque la profe no le pone cuidado porque está haciendo cosas”, “[...] La profe no le puso cuidado y el niño se siente mal, triste”; incredulidad por parte de la maestra “[...] triste, porque no le puso cuidado y le dijo que no era verdad”; y haberse equivocado “[...] mal, porque la profesora lo regañó porque escribió las cosas mal, hizo mal la tarea”, “[...] se siente mal porque los gatos no comen mocos ni maní”.

Del mismo modo, frente a la explicación respecto de la reacción de la profesora se pudieron identificar estas tres tendencias sustentadas en las siguientes afirmaciones: “[...] no creían en él, no le puso cuidado”, “[...] porque ella estaba brava y no quería que hiciera mal las tareas”, “[...] porque los niños siempre molestan y la profesora no les pone cuidado”, “[...] los niños no pueden decir cosas que no existen”.

En relación con los mundos posibles se evidenció la necesidad por parte de los niños de que sea reconocido su derecho a ser escuchado, a que se le crea y a equivocarse, explicitado en afirmaciones como: “[...] los profes deben escuchar a los niños”, “[...] Borrándole para que el niño escribiera que el gato come purina”, “[...] Que le pusiera cuidado al niño y no fuera tan grosera con él, porque él vio eso en TV”, “[...] que la profe le creyera al niño”.

Estos derechos se derivan de los principios de *falibilidad* –derecho a equivocarse– y de *dialogicidad* –derecho a ser escuchado y a que se le crea–.

El primero [falibilidad] fue definido en párrafos anteriores.

El *principio de dialogicidad* entiende el acto educativo como un espacio de reconocimiento y construcción de conocimiento que sólo es posible en un diálogo recíproco y genuino entre docentes y discentes. Implica procesos de escucha y reconocimiento mutuo. Plantea un modelo de comunicación en el cual niños y adultos son interlocutores que acuden a un encuentro para transformar el mundo. La práctica pedagógica se constituye en una praxis en la que acción y reflexión se entrecruzan constantemente (Torres, 1983).

Como puede verse, el principio de autonomía (tabla 1), planteado por los investigadores, en un principio, no fue evidente en el sentir de los niños y niñas y por su parte propusieron el principio de dialogicidad, en el que la comunicación y la escucha cobran relevancia para la infancia.

Los principios de identidad y falibilidad referidos al derecho a jugar y a equivocarse, respectivamente, se evidenciaron en los relatos de los participantes (tabla 1).

A continuación se muestran ejemplos de las situaciones iniciales, en contraste con los mundos posibles de los niños y niñas.

Tabla 3. Contraste entre relatos iniciales del estudio y relatos finales de los niños y niñas

Relato del estudio	Relato de los niños y niñas
<p>Relato 1</p> <p><i>“Estaba sentada en mi puesto tomando mi refrigerio. Tenía la agenda afuera, porque le estaba mostrando a mi amiga Lorena unas fotos en las que salíamos. De repente no sé cómo se me regó el yogurt, la agenda quedó lavada, me cayó yogurt hasta en el pantalón de la sudadera. Mi profe se dio cuenta y me dijo:</i></p> <p><i>—Como raro, señorita Cristina, eso le pasa por estar haciendo lo que no debe. Es que no puede tener cuidado.</i></p> <p><i>En ese momento veía los ojos de mi profe muy abiertos y pensaba en mi papá, qué me diría y qué me iba a pasar”.</i></p>	<p><i>“Estaba sentada en mi puesto tomando mi refrigerio. Tenía la agenda afuera, porque le estaba mostrando a mi amiga Lorena unas fotos en las que salíamos. De repente no sé cómo se me regó el yogurt, la agenda quedó lavada, me cayó yogurt hasta en el pantalón de la sudadera. Mi profe se dio cuenta y me dijo que tranquila, que eso le podía pasar a cualquiera y me pasó un trapito para limpiarme”.</i></p>
<p>Relato 2</p> <p><i>“Un día estaba en mi curso haciendo una evaluación, me paré y fui hasta el escritorio de la profe a preguntar si así iba bien, ella miró y dijo:</i></p> <p><i>—Todos al puesto.</i></p> <p><i>Me devolví a mi puesto; como la profe no se acercó yo volví donde ella y le mostré mi evaluación. Ella miró rápido la hoja y me dijo que estaba desordenado, fuera del renglón, las letras al revés y muy borrosa; que estaba mal. Me arrugó la hoja. Yo me acosté sobre el puesto y dije:</i></p> <p><i>—Mi papá me va a pegar por arrancar una hoja”.</i></p>	<p><i>“Un día estaba en mi curso haciendo una evaluación, me paré y fui hasta el escritorio de la profe a preguntar si así iba bien, ella miró y dijo:</i></p> <p><i>—Todos al puesto.</i></p> <p><i>Me devolví a mi puesto; como la profe no se acercó yo volví donde ella y le mostré mi evaluación. Ella miró la hoja y me dijo que había cosas que mejorar. Como estaba con muchos niños, mi profe le pidió el favor a otro niño que ya había terminado para que me ayudara. A mi compañero le entendí. Mi profe me puso una carita feliz y mi papá me felicitó cuando llegué a la casa”.</i></p>
<p>Relato 3</p> <p><i>“Un día mi profe no me dejó salir a descanso porque otros niños del salón se pusieron a molestar y castigó a todo el grupo y yo no estaba molestando. En el descanso me iba a encontrar con amiguitos del otro curso y nos íbamos a poner a jugar cartas, entonces me puse a llorar. Ella me dijo:</i></p> <p><i>—¡Deje de llorar ya, eso sí, para que no hacen caso, además, ¿llora sólo por un descanso?”.</i></p>	<p><i>“Un día mi profe se puso brava porque unos niños estaban molestando. Ella nos dejó salir a los demás a lo que le toca hacer a los niños: jugar. Se quedó con los otros compañeros en el salón y les habló un rato para que se portaran mejor”.</i></p>

Tabla 3. Continuación

Relato del estudio	Relato de los niños y niñas
<p>Relato 4</p> <p><i>“Yo soy Camilo, tengo 7 años y estoy en primero con mi profe Angélica; en clase mis compañeros y mi profe me consideran un niño necio, el médico le dice a mi mamá que soy hiperactivo, pero cuando llego a casa hago mis tareas, las que más me gustan es cuando tengo que dibujar o de ciencias. La semana pasada la profe nos dijo que escribiéramos sobre las mascotas y cómo se cuidan; quería que mi mamá me ayudara hacer la tarea pero ella llega muy tarde; entonces yo la hice solo. No tengo mascota pero quiero tener un gato y yo dibujé mi gato aunque me quedó un poquito parecido a un perro. Cuando llegué al colegio le estaba mostrando a Luisa mi dibujo y le leí lo que come mi gato. Papú come maní. Papú come mocos. Fui a decirle a mi profe y no me puso cuidado, pero cuando Luisa le contó lo que escribí dijo que ella tenía razón porque los gatos no comen maní ni mocos, la profe no me dejó explicar que yo quería escribir otras cosas, pero sólo conozco la m, la p y las vocales, además yo he visto en los programas como los gatos comen mocos y maní”.</i></p>	<p><i>“Yo soy Camilo, tengo 7 años y estoy en primero con mi profe Angélica; en clase mis compañeros y mi profe me consideran un niño necio, el médico le dice a mi mamá que soy hiperactivo, pero cuando llego a casa hago mis tareas, las que más me gustan es cuando tengo que dibujar o de ciencias. La semana pasada la profe nos dijo que escribiéramos sobre las mascotas y cómo se cuidan; quería que mi mamá me ayudara hacer la tarea pero ella llega muy tarde; entonces yo la hice solo. No tengo mascota pero quiero tener un gato y yo dibujé mi gato aunque me quedó un poquito parecido a un perro. Cuando llegué al colegio le estaba mostrando a Luisa mi dibujo y le leí lo que come mi gato. Papú come maní. Papú come mocos. Fui a decirle a mi profe, ella me puso cuidado porque no es grosera. Me preguntó porque había escrito esto y yo le conté que lo vi en un programa de muñequitos. Mi profe me creyó y me dijo que me sentara a su lado y me ayudó a escribir, porque yo conozco poquitas letras. Yo le preguntaba con qué se escribe y ella me ayudaba a recordar”.</i></p>

Fuente: Terán, Sánchez, Wilches & Linares, 2012.

Discusión y conclusiones

- Es importante ampliar el inventario de relatos para recrear y reconfigurar con éstos la complejidad y magnitud de las prácticas escolares.
- El relato, planteado desde su componente de acción, se constituyó en un dispositivo que permitió la emergencia de la subjetividad de los niños, con la cual se reconfiguró la realidad escolar en acción y conciencia.
- Los relatos pueden ser usados como herramientas pedagógicas similares a los dilemas morales, para promover el diálogo y la reflexión crítica frente a la cotidianidad escolar y por ende para afianzar habilidades de pensamiento y capacidades socio-afectivas –empatía– necesarias para esta actividad.

- Después de algunos meses de haber realizado la investigación se intentó hacer un ejercicio de devolución –y validación– de información con los participantes. Se evidenció que los relatos aún eran recordados con detalle por los niños y niñas, con lo cual se evidencian lo significativos y cercanos que las situaciones y protagonistas planteados en los relatos fueron para los niños y niñas.
- En principio, este trabajo permitió a los niños participantes interpelar las prácticas de sus maestros –investigadores–.
- Para trascender el impacto de la investigación es importante buscar espacios académicos para poner en común el trabajo –a nivel institucional, local, distrital y nacional–. Se precisa buscar recursos visuales que faciliten la difusión de los resultados, mostrando los mundos posibles y la lectura que los niños hacen de su realidad escolar y de la vivencia de sus derechos.
- En sus respuestas, los niños presentaron unos principios pedagógicos que quedan abiertos a la disposición de los maestros y maestras que quieran fundamentar sus prácticas desde una perspectiva cultural del reconocimiento de la infancia.

Referencias bibliográficas

Airès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Barbero, J. M. (2006). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Cussiánovich, A. (2009). Cap. 23. Educación ¿desde? ¿para? Los derechos humanos. En Liebel & Martínez (Comps.), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*: 407-422. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT–

Gaitán, L. (2009). Cap. 11 Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en Europa. En Liebel & Martínez (Comps.), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*: 185-202. Lima: IFEJANT.

Gamba, L. (1996). Taller: ¿Una escuela para la exclusión o para la convivencia? En *Proyecto Educación en derechos humanos en el sistema formal*. Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Hoyuelos, A. (enero-febrero de 2012). La imagen de infancia en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *Magisterio* (54): 66-71.

- Liebel, M. (2009). Cap. 9. Los retos de la educación. En Liebel & Martínez (Comps.), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*: 155-168. Lima: IFEJANT.
- Liebel, M. & Martínez, M. (2009). Cap. 2. La convención de 1989. En Liebel & Martínez (Comps.), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*: 41-56. Lima: IFEJANT.
- Maturana, H. (1989). *Lenguaje y realidad: el origen de lo humano*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Universidad de Chile. Departamento de Biología.
- Olivé, L. (2004). *Multiculturalismo y pluralismo*. Recuperado el 30 de mayo de 2012, de <http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/Multiculturalismo%20y%20pluralismo.PDF>
- Popper, K. (1984). Tolerancia y responsabilidad intelectual. En *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid: Tecnos.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Taylor, C. (1993). La política del reconocimiento. En *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tonucci, F. (1999). *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Torres, C. (1983). *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Ediciones Guernica.
- Vergara, M. (enero-junio de 2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Infancia y Juventud*, 6 (1): 55-80.
- Vigotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Paidós.

Bibliografía de consulta

- Gadamer, H. (1981). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (1996). *Aprendiendo pedagogía cultural*. Recuperado el 2 de junio de 2012, de http://148.201.94.3:8991/F?func=direct¤t_base=ITE01&doc_number=000178886

- Hernández, N. & Vanegas, B. (2011). *Lineamientos didácticos para la enseñanza de la titularidad de los derechos humanos*. Recuperado el 27 de mayo de 2012, de <http://hdl.handle.net/10785/635>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Moncayo, L. (2006). *La fenomenología hermenéutica de Gadamer como fundamento epistemológico en la investigación de la gestión escolar*. Bogotá: Educar.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa*. Madrid: Muralla.
- Piedrahita, M. (2007). Concepciones e imágenes de infancia. *Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira* (28).
- Tenorio, M. & Sampson, A. (1995). *Cultura e infancia*. Cali: Universidad del Valle.

Apéndice. Siglas

ACAC	Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias
ASCOFADE	Asociación Colombiana de Facultades de Educación en la
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
EME	Educación Media Especializada
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
IED	Institución Educativa Distrital
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
LGTB	[comunidad] Lesbiana, Gay, Transgénero y Bisexual
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OMS	Organización Mundial de la Salud
OREALC	Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
PIGA	Plan de Gestión Ambiental
RCC	Reorganización Curricular por Ciclos
SAP	Síndrome de Agotamiento Profesional [también se conoce como síndrome de Burnout]
SED	Secretaría de Educación Distrital
SIG	Sistema Integrado de Gestión
UPTC	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

La primera edición de la obra
*Premio de la investigación e innovación educativa
y pedagógica 2012*
se terminó de imprimir en la Subdirección Imprenta Distrital –DDDI–
en el mes de enero de 2013
Bogotá, D. C., Colombia.



9 789588 780146



Premio a la Investigaci3n e innovaci3n educativa y pedag3gica 2012

Esta publicaci3n es un ejercicio de sistematizaci3n de las diez propuestas ganadoras del Premio a la Investigaci3n e Innovaci3n Educativa y Pedag3gica de Bogot3, versi3n del a3o 2012. Escritas por maestras y maestros todas las elaboraciones matizan con sensibilidad y compromiso la vida de la escuela, la vida de los estudiantes, la vida y obra de maestras y maestros de la ciudad. Las tem3ticas abordadas en investigaci3n giran alrededor de la formaci3n del esp3ritu cient3fico en el aula, la problem3tica de la salud de los docentes, la producci3n textual en ni3os, ni3as y j3venes y su impacto en el aprendizaje, la convivencia escolar, el cuidado del agua y la proyecci3n de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Las de innovaci3n se relacionan con proyectos que abordan estrategias pedag3gicas para lograr mejorar el aprendizaje de los estudiantes, propuestas metodol3gicas asociadas a la pedagog3a activa y enfoques alternativos para superar modelos tradicionales de trabajo en el aula.



SERIE
PREMIO
INVESTIGACI3N E INNOVACI3N