

**CONSTRUCCIÓN Y RE-CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS IDENTITARIAS EN
NIÑOS NARRADOS COMO PROBLEMA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.**

Luisa Fernanda López Vargas

Nátaly Ximena Montaña Rodríguez

Gerika Vannesa Pachón Marín

Director

Juan Carlos Fonseca Fonseca

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias de la Salud

Facultad de Psicología

Bogotá D, C. 2017

AGRADECIMIENTOS

Primero que todo agradezco a Dios y a la vida por haberme puesto en este camino, a mis padres y a mi hermana por ser mi guía y mi motor para cumplir mis metas, quienes me han formado y educado para ser una mejor persona, esto es por y para ustedes, a Camilo Garzón por ser mi compañero de vida y ser esa persona incondicional en todos los momentos, a nuestro profesor Juan Carlos Fonseca a quien admiro profundamente por su esfuerzo, dedicación, persistencia, paciencia y motivación y por ultimo a mis compañeras de trabajo de grado, que a lo largo del proceso se fue construyendo una valiosa amistad, Dios las bendiga y gracias porque hicieron de esta experiencia una de las que más recordare en la vida.

Luisa Fernanda López Vargas

Gracias a Dios que me acompaña día a día y no me deja caer. Sami eres el amor de mi vida, esto es para ti, para demostrarte que se puede llegar lejos, a mi papá que no me dejo caer cuando las cosas se tornaron difíciles y pensé dejar el sueño de ser profesional, a mi mamá y a mi hermana que me han apoyado en cada paso, a Julián, por escucharme y siempre recordarme quien soy y lo lejos que puedo llegar. Por otra parte, que sería de este trabajo sin mi equipo, Vanne y Lu ¡lo logramos! gracias por escogerme para acompañarlas en este proceso y enseñarme cosas importantes como la paciencia, perseverancia y amistad, por último, a Juan Carlos Fonseca de quien hizo que este proceso fuera como unas vacaciones en medio de una tormenta.

Nátaly Ximena Montaña Rodríguez

Con mucho amor, experiencias, aprendizajes y conocimientos... dejó y me despido de este primer paso, el cual me formo y me lleno como ser humano. De esta manera, doy gracias a DS por darme la vida, a mis padres y hermanos que con mucho empeño se aventuraron en esta linda etapa, al profesor Juan Carlos Fonseca por habernos liderado y aportado en este proceso de crecimiento, a cada una de las personas que contribuyeron en el desarrollo del mismo y a mis compañeras de trabajo de grado a quienes les deseo muchos éxitos y bendiciones en sus vidas. Por último, quiero dedicar este logro a Gabi O. y a su familia, quienes nos inspiraron y nos enseñaron a persistir, amar, a ser creativas y a creer. Muchas gracias y bendiciones.

Vannesa Pachón Marín

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
PROBLEMATIZACIÓN	8
1.1. Planteamiento del problema.....	8
1.2. Justificación	11
2. OBJETIVOS.....	13
2.1. Objetivo General.....	13
2.2. Objetivos Específicos	13
3. MARCO DE REFERENCIA.....	14
3.1. Marco Paradigmático y Epistemológico.....	14
3.1.1. <i>Pensamiento complejo</i>	14
3.1.2 <i>Construccionismo Social</i>	17
3.1.3 <i>Cibernética de segundo orden</i>	20
3.3 Marco Disciplinar.	22
3.3.1 <i>Narrativa Identitaria</i>	22
3.3.2 <i>Niños narrados como problema</i>	25
3.3.3 <i>Relación niño - escuela - familia</i>	29
3.4 Marco multidisciplinar.....	32
3.4.1 <i>Narrativa identitaria</i>	32
3.4.2 <i>Relación niño- escuela- familia</i>	34
3.5 Marco Legal	36
3.5.1 <i>Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006</i>	36
3.6 Marco Institucional	36
3.7 Antecedentes Investigativos	37
4. MARCO METODOLÓGICO	38
4.1 Generalidades de la investigación cualitativa de segundo orden.....	38
4.2 Método: estudio de casos	40
4.3. Participantes.....	41
4.4 Estrategias.....	43
4.4.1 <i>Escenarios conversacionales reflexivos</i>	43
4.4.2 <i>Narrativa conversacional</i>	44
4.4.3 <i>Intervención narrativa</i>	45

4.5 Análisis categorial.....	46
4.6 Sistema conceptual	47
4.7 Procedimiento: Fase de la investigación.....	50
4.7.1 Fase de definición del fenómeno y conceptualización	50
4.7.2 Fase de metodología y diseño de escenarios conversacionales	51
4.7.3 Fase de construcción de neo-diseños.....	51
4.7.4 Fase de construcción de resultados y discusión	58
4.7.5 Fase de devolución de resultados	59
4.8 Instrumentos y recursos	59
4.8.1 Matriz de transcripción.....	59
4.8.2 Matriz de categorización.....	60
4.8.3 Matriz de escenarios conversacionales.....	61
4.8.4 Grabación de audio.....	61
4.9 Consideraciones Éticas	61
5 RESULTADOS	64
6. DISCUSIÓN.....	67
6.1 Narrativa identitaria en niños narrados como problema.....	68
6.2 Relación niño- escuela - familia	78
6.2.1 Relación niño-escuela	79
6.2.2 Relación niño-familia-escuela de Camilo	83
6.2.3 Relación niño-familia-escuela de Juan	84
6.2.4 Relación niño-familia-escuela.....	86
6.3 Relatos emergentes y alternos.....	89
6.4 Comprensión integradora.....	94
7. CONCLUSIONES.....	96
8. APORTES	100
8.1 Aportes a la disciplina.....	100
8.2 Aportes a la línea de investigación “Psicología, familia y sistemas humanos”.....	101
8.3 Aportes a los actores participantes.....	101
8.4 Aportes a la institución	102
8.5 Aportes a las investigadoras/ interventoras	102
9. LIMITACIONES.....	103

10. RECOMENDACIONES	104
11. REFERENCIAS	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escenarios conversacionales de la investigación/intervención.	58
Figura 2. Genograma del participante Camilo.....	65
Figura 3. Genograma del participante Juan Torres.....	66
Figura 4. Código de los relatos del proceso investigativo/interventivo.	68

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Escenario conversacional reflexivo 1.....	52
Tabla 2. Escenario conversacional reflexivo 2.....	53
Tabla 3. Escenario conversacional reflexivo 3.....	54
Tabla 4. Escenario conversacional reflexivo 4.....	55
Tabla 5. Escenario conversacional reflexivo 5.....	56
Tabla 6. Matriz de transcripción.....	59
Tabla 7. Matriz de categorización	60
Tabla 8. Matriz de escenarios conversacionales.....	61

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Carta de presentación de las psicólogas en formación al colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D.	
ANEXO B. Formato del consentimiento informado de padres de familia.	
ANEXO C. Formato del consentimiento informado de estudiantes.	
ANEXO D. Formato del consentimiento informado de profesoras	
ANEXO E. Antecedentes investigativos.	
ANEXO F. Pre-diseños de los escenarios conversacionales.	
ANEXO G. Transcripciones de los escenarios conversacionales.	
ANEXO H. Matrices de los análisis categoriales de los escenarios conversacionales reflexivos.	
ANEXO I. Documentos terapéuticos entregados a los participantes.	

RESUMEN

La presente investigación/intervención tuvo como objetivo comprender la construcción de la narrativa identitaria en niños narrados como problema en el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, desde las voces de los niños y del colegio, para facilitar su re-construcción y el mejoramiento de la relación de los niños con la institución. El método empleado fue la investigación cualitativa de segundo orden, a partir del estudio de caso, para el cual contamos con la participación de dos niños de cuarto de primaria con 9 y 10 años de edad, quienes eran narrados como problema dentro de la institución educativa; a su vez, se contó con la participación de dos docentes y la orientadora, quienes brindaron información frente a los niños en relación con la escuela y la familia. De esta manera, se utilizaron varias estrategias tales como: escenarios conversacionales reflexivos, intervención narrativa, narrativa conversacional y análisis categorial. El trabajo está soportado teóricamente desde el pensamiento complejo, construccionismo social y la cibernética de segundo orden.

Ahora bien, para el desarrollo de este trabajo de grado se plantearon tres categorías bajo las cuales se dio respuesta al objetivo, estas fueron: narrativa identitaria en niños “narrados como problema”, relación niño-escuela-familia y relatos emergentes y alternos, las cuales se visibilizaron a través de los escenarios conversacionales reflexivos y dieron paso a que los niños, a través de la externalización, de-construyeran y re-significaran aquellos relatos que configuraban su narrativa identitaria, de manera que se permitió visibilizar sus recursos a partir de la co-construcción y de la co-participación de la orientadora, los participantes y las investigadoras/interventoras, dando con esto la movilización tanto en la narrativa identitaria, como en la relación niño- escuela, generando relatos emergentes y alternos.

Palabras claves: narrativa identitaria, niño narrado como problema, relación niño-escuela,

relato emergente, relato alterno, narrativa.

ABSTRACT

The present investigation / intervention aimed to understand the construction and reconstruction of the narrative identity in children narrated as a problem in the School Virginia Gutierrez de Pineda I.E.D, from the voices of the children and the school, to facilitate its reconstruction and improvement of the relationship of the child with the institution. The method used was qualitative research of second order from the case study, for which we have the participation of two children that are enrolled in fourth grade of primary with 9 and 10 years, who were narrated as a problem within the educational institution; in the same time, we counted with the participation of two teachers and the counselor, who provided information about the children in relation to the school and the family. In this way, we used several strategies such as: reflexive conversational scenarios, narrative intervention, conversational narrative and categorical analysis. This work is supported theoretically in the complex thinking, social constructionism and second order cybernetics.

For the development of this degree work, three categories were proposed under which the objective was answered, these were: identity narrative in children "narrated as a problem", child-school-family relationship and emergent and alternate narratives, which were made visible through reflexive conversational scenarios and gave way to children through outsourcing to deconstruct and re-signify those stories that shaped their narrative identity, in a way that made it possible to visualize their resources from the -construction and the co-participation of both the advisor, the participants and the investigators / interveners, thus giving the mobilization both in the narrative identity and in the child-school relationship, generating emergent and alternate stories.

Keywords: narrative identity, child narrated as problem, child-school relationship, emergent story, alternate narrative, narrative.

PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

A lo largo de la vida, las personas se ven inmersas en diferentes situaciones, las cuales podrían ser agradables o problemáticas; como seres humanos tenemos la capacidad de expresar aquello que sentimos frente a la misma, a partir de esto, se puede identificar y reflexionar acerca de cada situación en particular sobre los acontecimientos de la vida, en donde la experiencia y el uso de significados son los que dan sentido y configuración a las relaciones de la propia existencia (Freeman, Eptson y Lobovits, 2001).

Partiendo de lo anterior, es importante resaltar que en algunos casos las narrativas pueden ser enriquecedoras y posibilitadoras del cambio, aunque en diferentes situaciones se topen también con otras muy rígidas y saturadas por relatos dominantes que van en contra de lo que ya está preestablecido en los sistemas y que en ocasiones pueden llegar a ser contrarias a las anteriores; según Payne (2002), hay que prestar “atención a la precisión lingüística porque el lenguaje puede emborronar o distorsionar una experiencia que se está contando, condicionar las formas en las que actuamos o sentimos o, por el contrario, formularse conscientemente como herramienta terapéutica” (p. 23); es decir, la narrativa y la co-construcción con otros sujetos dan origen a la experiencia, permitiendo la movilización de recursos “para la generación, o regeneración de relatos alternativos” (White y Epston, 1993, p.32) o generando desesperanza, siendo esto parte de la vida de la persona como un «relato dominante» poco posibilitador (Payne, 2002).

En relación con esto, se encuentra que la persona va construyendo una narrativa identitaria, expresada en primera persona y retomando diferentes aspectos de su vida como los son los recuerdos y percepciones, a la vez que se desenvuelve en diferentes contextos sociales creando relaciones y entrando a jugar diferentes papeles en el interior de estos; es decir, los relatos identitarios se van construyendo a partir de las interacciones sociales del sujeto con el entorno, el cual no es estático, puede cambiar, dependiendo de la situación en la que se vaya encontrando, es a partir de esta co-construcción que se van transformando los valores y las actitudes de cada individuo, dándole gran importancia al lenguaje para el desarrollo de relatos (Payne, 2002).

Significa entonces, que el transcurrir del ser humano está demarcado por aquellos componentes tanto históricos, culturales y sociales, que pueden encajar, nutrir o encasillar la identidad de cada persona; todo esto a partir de las dinámicas y la experiencia que se va co-construyendo (Linares, 1996), es por esto que se da tanta relevancia a los discursos, ya que le dan forma y ente a la narrativa identitaria del ser y son estos cimientos discursivos los que van aportando al crecimiento desde las primeras etapas de la vida y del contacto de los primeros sistemas diferentes a la familia, como lo es el colegio, haciendo hincapié en este, que enmarca discursos en torno a la enseñanza y aprendizaje de aquellas normas que están preestablecidas socialmente, como por ejemplo el cómo comportarse, siendo este un mecanismo para las figuras de autoridad, para mantener el orden y el control dentro de la institución, como ocurre desde la edad moderna (Fernández, 2002) y permitiendo que en la actualidad estos discursos aún se mantengan atribuyéndoles de esta manera nuevos significados que surgen y son producto de las interacciones (White y Epston, 1993).

Debido a esto, resultó oportuno convocar a la familia y a los miembros de la escuela, a

través de las voces de los actores activos, tal como lo retoman Niño y Castañeda (2010), con el propósito de “potenciar la creación de recursos para cada uno de los contextos” (p.74), partiendo de esto, se visibilizó que toda interacción recrea y genera a partir de los significados, nuevas construcciones que pueden favorecer y enriquecer el proceso educativo e identitario de los niños y, por otro lado, re-significar miradas en las cuales la escuela ha estado inmersa, es decir, de manera independiente, sin crear una articulación entre diferentes disciplinas e incluso sistemas, imposibilitando tanto el quehacer ético y humano en el cual la familia y escuela trabajan, es por esto que el reconocer y visibilizar permite encaminar aprendizajes significativos que son de suma importancia, aportando a las prácticas sociales e individuales de cada uno de los sujetos, reconociendo así las “historias de vida como poseedores de soluciones y no simplemente como receptores pasivos” (Niño y Castañeda, 2010, p.114).

Para llevar a cabo lo planteado se resalta que el ser humano está en constante movimiento, generando nuevos conocimientos, los cuales poco a poco van construyendo y re-construyendo su identidad, a medida que es permeado por otros sistemas, interacciones y discursos que movilizan, permitiendo que en ocasiones las personas logren externalizar y re-significar esto, transformando estas situaciones en oportunidades para el crecimiento personal y sobre todo, darle la importancia de reconocer la visibilización de recursos.

Así pues, este trabajo se vio enmarcado en las líneas de investigación medular de la Universidad Santo Tomás de San Alberto Magno, Tomas Campanella, Bartolomé de Las Casas, Enrique Lacordaire, las cuales aportan y soportan a la línea de investigación de la facultad de psicología denominada “Psicología, Familia y Sistemas Humanos”, la cual tiene como fin la comprensión y el abordaje de los sistemas humanos desde un paradigma complejo, viéndose esto reflejado en este trabajo de grado, desde el abordaje del sistema educativo y el desarrollo de la

narrativa identitaria de los niños frente a la situación “problema”.

Hechas las consideraciones anteriores, surgen diferentes preguntas orientadoras que guiaron el proceso de comprensión del fenómeno, estas son: ¿Cómo se construye la narrativa identitaria en niños narrados como problema en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, para facilitar su re-construcción y el mejoramiento de la relación del niño con la institución? ¿Cómo se comprende la construcción narrativa de la identidad en los niños del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D? ¿Cuáles son los recursos que utilizan los niños que son llamados “problema” para afrontar las situaciones? ¿Cómo las instituciones educativas mantienen y construyen narrativas dominantes?

1.2. Justificación

La identidad es un tema conocido y estudiado en la psicología, desde hace varias décadas, distintos autores han hablado sobre la formación, factores y criterios que influyen en su construcción. Es a partir de esto, que se hizo visible el interés por trabajar acerca de este tema en relación con los niños, la construcción narrativa de su identidad y su experiencia, tomando como referencia propuestas de intervención narrativa para niños, trabajadas por diferentes autores, donde se presentan diferentes metodologías en torno a la movilización de aquellos relatos que permean o atraviesan la vida del niño, separándolo del problema y potenciando sus recursos. En relación con esto, se encuentra la necesidad de ahondar sobre el tema de la identidad específicamente desde la narrativa, ya que desde la investigación-intervención se puede profundizar sobre lo que se ha escrito anteriormente y se visibiliza dentro del marco disciplinar, lo cual nos dio paso a nutrir nuestra investigación/ intervención y de paso a nuestro quehacer profesional.

Adicional a esto, a través del desarrollo de las prácticas profesionales nos encontramos con los relatos dominantes que existían dentro de una institución frente a un niño, al cual denominaban como problema, a raíz de esto, se pensó realizar el trabajo de grado en esta institución, pero por motivos externos no se logró la vinculación. De esta manera, en la búsqueda de alternativas se pensó como segunda opción el centro de proyección social de la Universidad Santo Tomás, desde el cual, a través de la coordinadora del CPS Suba, Luz Ángela Espitia, se contactó con el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda y la orientadora Ruth Espinosa, quien manifestó el interés sobre la investigación/ intervención. Así pues, este trabajo nace con la finalidad de co-construir nuevas comprensiones sobre las narrativas identitarias de niños narrados como problema en contextos escolares, partiendo de las relaciones implícitas en el interior de la institución entre estudiantes, docentes y familia.

Con esta investigación se esperaba generar y movilizar aquellos relatos que se encuentran inmersos en el entorno educativo del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D. Al estar este trabajo contemplado dentro del paradigma de la complejidad, se esperaba que estos cambios emergieran en los estudiantes, en las familias, en la institución y a su vez trascendieran a la sociedad; permitiendo miradas reflexivas sobre la realidad y la comprensión del fenómeno por parte de las investigadoras.

Teniendo en cuenta que la investigación se realizó en un contexto educativo y a la vez con docentes, es importante destacar y propiciar conocimientos que permitan que la pedagogía, junto con la psicología puedan colaborar y responder a las diferentes demandas que presenta el sistema, haciendo de esto un trabajo multidisciplinar, con el propósito de nutrir aspectos relacionales entre los principales actores del contexto educativo, como lo son docente-alumno; y al ser el docente un ser dinámico y presente en diferentes sistemas, también sería posible generar nuevos

conceptos y fenómenos importantes a tratar desde la pedagogía.

Desde lo anterior, se esperaba crear material que aportara a las comprensiones y a los abordajes desde este contexto, donde se permitiera más adelante el desarrollo de nuevas investigaciones que contribuyeran tanto a línea de investigación como a la disciplina frente a la construcción y re-construcción de la narrativa identitaria en los niños narrados como problema en una institución educativa.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Comprender la construcción de la narrativa identitaria en niños narrados como problema en el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, desde las voces de los niños y del colegio, para facilitar su re-construcción y el mejoramiento de la relación de los niños con la institución.

2.2. Objetivos Específicos

Comprender la construcción narrativa de la identidad de los niños narrados como problema, desde sus relatos y los del colegio.

Comprender las dinámicas relacionales en las que se organiza la identidad del niño narrado como problema en el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D.

Posibilitar la movilización de aquellos relatos dominantes obstaculizantes para la re-construcción de la identidad de los niños narrados como problema del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, a su vez favoreciendo las relaciones generativas entre los niños y la institución.

3. MARCO DE REFERENCIA

3.1. Marco Paradigmático y Epistemológico

3.1.1. Pensamiento complejo

Con el pasar del tiempo, las ciencias se han encargado de dar diferentes explicaciones que buscan responder a las demandas de los contextos, esto con el fin de poder dar solución, predicción y control a las necesidades requeridas por estos, llegando a tal punto de caer en lo determinista y reduccionista, creando diferentes estándares objetivistas y buscando un camino único que guíe a leyes universales, volviéndolas verdades absolutas que pueden ser comprobadas de forma empírica y lógica por diferentes ciencias y es a partir de esto que llegan a desintegrar al ser y anular lo diferente (Morin, 2005).

Ahora bien, el paradigma complejo rompe con la idea de la unidimensionalidad, entendiendo que lo que se ha construido y lo que ha surgido, viene de un proceso continuo y dinámico en donde los diferentes sucesos e interacciones se entretrejen creando un mundo fenoménico, con “rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 2005, p.32) y a su vez contemplando la contradicción como un aporte cooperativo para el enriquecimiento del conocimiento y no eliminándolo o rechazándolo, como ha ocurrido a lo largo de la historia con aquellos fenómenos que en su estudio se vuelven lineales, descartando la lectura o comprensión compleja y multidimensional (Morin, 2005).

En ese mismo sentido, el autor pretende sensibilizar y movilizar aquellos supuestos que

tanto han afectado en el crecimiento y la progresión de la humanidad, como aquellas miradas tanto reduccionistas como holísticas, permitiendo, de esta manera, que aquel con pensamiento complejo contemple la multidimensionalidad de aquellos sistemas abiertos que se encuentran en continuo proceso de retroalimentación e interacción dinámica (Morin, 2005), dando paso a generar lecturas circulares, viables en torno a principios como el hologramático, dialógico y recursivo.

Así pues, en relación con el pensamiento complejo y sus principios integradores, es relevante comprender y reconocer la construcción narrativa identitaria de los niños en su proceso de crecimiento por el paso de uno de los sistemas más importantes como lo es la escuela, siendo éste un fenómeno complejo, en donde los niños interactúan continuamente con distintos sistemas, experiencias y relatos, que van nutriendo a la identidad del sujeto a medida que crece. De esta manera, esto nos permite trascender y comprender al ser humano desde lo multidimensional, reconociendo al niño como parte de la escuela, siendo de esta manera tanto escuela como niño partes que conforman la totalidad, es decir, a la sociedad, a la vez que esta se encuentra reflejada en la escuela y el niño, tal como manifiesta Morin (2001): “la sociedad como un todo está presente en el interior de cada individuo en su lenguaje, su saber, sus obligaciones, sus normas” (p. 40). Se comprende entonces a la sociedad como una totalidad compuesta por partes y al mismo tiempo estas partes compuestas por una totalidad, que cooperan entre sí, como lo plantea el principio hologramático (Morin, 2005).

Ahora bien, se comprende que al existir dentro del sistema escolar múltiples miradas, que se asocian a roles, profesiones y disciplinas, es necesaria la constante interacción de discursos, que a su vez, están en intercambio con sistemas externos al sistema escolar, de manera tal, que tanto la sociedad como la escuela están en búsqueda de la creación de un consenso frente a la

correcta educación de los niños, pero a la vez se encuentra en contraposición frente a la validación de las relaciones, es decir, cada uno de estos sistemas se enfrentan de manera independiente a aquello que buscan en común como lo es la formación de los estudiantes y la creación de una mejor sociedad; así mismo, dentro de esta constante interacción se posibilita la creación de la inteligencia ciega, donde se da paso a miradas reduccionistas y clasificatorias de los niños, denominándolos de esta manera como “niños problemas”, generando comprensiones unidimensionales y a la vez creando “relaciones muy pobres con el ambiente” (Morin, 2005, p. 57), impidiendo el trabajo conjunto y la interacción constante y dinámica con el contexto, como lo expone Morin (2005). De esta manera, damos paso a una comprensión del fenómeno de investigación desde el principio dialógico, donde se entiende que la sociedad y la escuela son sistemas que se producen o co-construyen, creando de esta manera una complementariedad entre sí y a la vez un proceso antagónico donde se “nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad” (Morin, 2005).

Partiendo de lo anterior y ante la imposibilidad de desligar los tres principios presentados por Morin, se comprende que el principio dialógico forma parte del principio de recursividad en la medida en que al estar tanto la escuela como la sociedad ligadas dentro de sus procesos, estos a su vez dan paso entre sí a la creación de “un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador, y auto-productor” (Morin, 2005) al cual Morin (2005) denomina como principio de recursividad y ejemplifica con algo que nutrió y oriento nuestro trabajo: “los individuos producen la sociedad que produce a los individuos” (p. 107), de manera tal que se puede contemplar a la escuela como un primer paso del individuo dentro de la creación y organización de la sociedad, a la vez que la sociedad viene siendo una de las bases para la escuela, por lo tanto, a la vez también es la base para el individuo, es decir, cada uno de estos sistemas, conformados por personas que

están en constante interacción con otros sistemas y procesos, da paso a una continua conformación de lo que se conoce como escuela y a la vez como sociedad, viéndose cada uno de estos nutridos, contruidos y producidos por el otro.

De esta forma, partiendo de cada uno de los principios, comprendemos su interdependencia, retomando que el niño se encuentra dentro de un sistema educativo, el cual a su vez está inmerso dentro de una sociedad, donde se refleja su constante interacción y apoyo entre sí en procesos de construcción propios, donde por último, a pesar de ser independientes cada uno de estos, a la vez se complementan entre sí y se convierten en antagonistas el uno del otro, creando procesos sociales apoyados en el lenguaje que permiten la construcción narrativa identitaria de los niños, donde se reflejan diferentes discursos sociales frente a la aceptación o no de comportamientos, lo cual encasilla tanto a la sociedad como a los individuos de esta en la unidimensionalidad e inteligencia ciega que desencadenó el interés de nuestra investigación

3.1.2 Construcción Social

La cultura es uno de los principales sistemas que permiten el desarrollo del ser humano, su adaptación al contexto y a la vez, regular las diferentes características sociales, como lo son las normas y las leyes que se presentan en una comunidad o microsistemas como el familiar, el educativo, el laboral, entre otros; se encuentra que ésta es a su vez creada por medio de las diferentes relaciones que cada sujeto tiene o llega a establecer con su entorno. Partiendo de esto, se percibe que el sentido social o cultural que se le dan a las diferentes prácticas entra a ser creado de acuerdo con la permanencia y la relación del ser humano con cada uno de los pares, que a su vez, va edificando significados a través del lenguaje, en torno a lo que éstas implican y aportan para sí mismo, desarrollando transformaciones con contextos diferentes al inicial (Agudelo y Estrada, 2012).

De esta manera, se da relevancia al ser humano en su forma de crear y configurar a través del lenguaje su entorno, dándole sentido y pertenencia, estableciendo con esto distintos sistemas de signos o designando características particulares a los objetos o sucesos que son consensuados con los sistemas sociales, los cuales al estar inmersos en un entramado social posibilitan “la co-construcción de acciones conjuntas entre quienes comparten contextos específicos, y estas acciones tienen significados para quienes intervienen en ellas y las comprenden” (Agudelo y Estrada, 2012, p. 365). Teniendo en cuenta lo anterior, el sujeto no puede ser aislado de su contexto, su historia, su cultura, su marco de referencia, entre otras; de esta forma, se comprende que están en constante retroalimentación a través de su continua y dinámica interacción.

En este orden de ideas, se podría decir que aquello que sucede en el interior de la cultura, al ser algo que surge de relaciones entre pares, viene siendo un fenómeno cuya estabilidad con capacidad de predecir y controlar, como es planteado por las teorías reduccionistas, deja de ser un hecho, ya que como menciona Gergen (2007) “los principios de la interacción humana no se pueden desarrollar fácilmente con el paso del tiempo porque se basan en hechos que generalmente no permanecen estables” (p. 5), creando de esta manera la imposibilidad de generalizar y universalizar cualquier práctica, significado o fenómeno, debido a que son respuestas a situaciones, espacios y tiempos únicos e irrepetibles.

Del mismo modo, Estrada y Diazgranados (2007) mencionan que la creación de la realidad y la verdad vienen siendo el producto de “la objetividad como un logro relacional y el lenguaje como un medio pragmático a través del cual se constituyen las verdades locales” (p. XI), es decir, que a través de las relaciones y el uso del lenguaje se permite la creación de un consenso sobre lo que es la verdad o puede ser tomado como válido, lo cual surge de la negociación social en el intercambio cultural, de manera que le adjudica significado, propiedad, pertenencia, entre

otras, a esas acciones consideradas de forma dicotómica, como bueno o malo, siendo esto “una cuestión de influencia social” (Gergen, 2007, p. 70).

El construccionismo social, como mencionan Agudelo y Estrada (2012), identifica el lenguaje como aquel que permite no sólo la transmisión de mensajes, sino como el principal constructor de realidades y contextos; teniendo en cuenta esto, la presencia de estas prácticas lingüísticas en entornos como el educativo permiten el desarrollo de diferentes significados. Se identifica la pertinencia de esta epistemología adoptada para el desarrollo de esta investigación, en la medida en que dentro del contexto educativo existen diferentes relatos dominantes en torno al estudiante esperado y el estudiante indisciplinado o problemático, frente a los cuales se llega a establecer un significado que repercute en una serie de movilizaciones y a su vez permeando a las diferentes relaciones entre docente-alumno, alumno-alumno, institución-alumno, institución-familia y familia-alumno, generando con esto experiencias narrativas en torno a la construcción de la identidad del sujeto con el sistema. Así pues, el lenguaje le da sentido, forma, valor y significado a esas realidades que constantemente el ser humano en sus interacciones va construyendo, facilitando así relatos acerca de sí mismo o de la misma realidad, sin dejar de lado que va acompañado del comportamiento y de las acciones como un sistema de coordinaciones, es así que se comprende “el yo como una narración que se vuelve inteligible dentro de las relaciones en curso” (Gergen, 2007, p. 153).

De esta forma, el lenguaje es constructor de realidades en la medida que se vuelve tangible a través de las interacciones sociales, las cuales son continuas y dinámicas, configurando no sólo al sujeto, sino también al sistema en el que está inmerso, de manera que las interacciones juegan un papel importante en la construcción del yo y de las mismas relaciones, ya que a partir de estas y del lenguaje se le connota sentido y significado a esos procesos lingüísticos que junto

con las interacciones constituyen la realidad (Agudelo y Estrada, 2012).

Retomando a Gergen (2005) “el punto de la investigación no es documentar patrones existentes de vida social, sino dar vida a las posibilidades de nuevos modos de acción” (p. 177), con esto se pretende dar dirección a esta investigación como interventiva, entendiendo que como parte de ésta, tanto niños, profesores, familia e investigadoras compartirán a través de su propia realidad diferentes significados y experiencias en torno a lo que para cada quien es la indisciplina y cómo se vive, permitiendo, a partir de este espacio, la re-significación y re-organización de las relaciones, especialmente la de docente-alumno, corroborando, de esta manera, que “es el lenguaje el que posibilita la construcción de acciones conjuntas entre quienes comparten contextos específicos, y estas acciones tienen significados para quienes intervienen en ellas y las comprenden” (Agudelo y Estrada, 2012, p. 365). Por último, las investigadoras son una herramienta dentro del contexto en el momento de desarrollar la investigación, como dice Gergen (2005) “el profesional no es, entonces, un mero sirviente de las instituciones existentes, sino un agente potencial de un cambio de gran alcance” (pp. 178-179), ya que con el conocimiento adquirido puede llegar a aportar cambios a través de diferentes metodologías o ideas; incluso dentro del proceso de diálogo para el desarrollo de la investigación se crearán momentos de movilización y creación de relatos alternos, generando un crecimiento tanto profesional como personal y de la institución, dando prioridad al ejercicio ético-profesional y autorreferencial, destacando que este genera una postura amable y sensata con la investigación/ intervención.

3.1.3 Cibernética de segundo orden

La psicología comienza a darse un lugar en el ámbito del comportamiento, y es a partir de esto que “la cibernética de segundo orden se ocupa del observador como parte de lo observado” (Londoño, 2012, p. 10), donde el papel del terapeuta no sea limitado o restringido, sino, que se

haga parte del problema, para poder entenderlo y darle una mejor respuesta a éste, de acuerdo con la importancia de los diferentes sistemas que interactúan con el sujeto y reconociendo su co-existencia Blanch y Icart (2001).

A partir de lo anterior, estos avances han generado diferentes comprensiones y no sólo se centran en el individuo y su parte social, sino que también dirigen su mirada al quehacer del terapeuta, enriqueciendo la praxis desde el ejercicio autorreferencial, siendo éste un “proceso de conocimiento, en forma conjunta con la construcción del estilo personal del terapeuta” (Garzón, 2008, p. 161), haciendo que éste se integre de forma más profunda, generando reflexiones para la interpretación y la definición del problema, formando una unión entre consultante y terapeuta, con el fin de poder construir realidades conjuntamente por medio de diálogos reflexivos, en donde se coordinen acciones de forma co-construida y no que se convierta en una imposición u obligación (Blanch y Icart, 2001)

En relación con lo anterior, trabajar desde esta postura puede ser un aporte para los entornos educativos y los niños narrados como problema, es así como a través del lenguaje y el ejercicio autorreferencial se pueden hacer visibles aquellos relatos que han permeado la identidad de los niños, siendo estos obstáculos para la visibilización de recursos y de relatos favorecedores para procesos de co-evolución tanto educativos como de crecimiento; de ahí que resulte importante el rol activo del psicólogo donde el trabajo interventivo se puede dar por medio del lenguaje, con el fin de que los sujetos puedan expresar sus narrativas por medio de la experiencia, y las investigadoras como parte de este proceso puedan brindar un apoyo para la solución de este estigma, permitiéndose, de esta manera, que dentro de este sistema específico se cree o aparezca una desorganización, donde el sistema en su auto-organización vuelva a su estado de equilibrio, en el cual existirán nuevas comprensiones acerca de estas narrativas existentes frente al niño y las

relaciones bajo las cuales se está manteniendo constantemente.

3.3 Marco Disciplinar.

3.3.1 *Narrativa Identitaria.*

Con el devenir de la historia y de la ciencia, se han hecho visibles diversas transformaciones y configuraciones a nivel cultural y social, que han permeado de alguna u otra forma la identidad del individuo; siendo este punto importante para explicar lo que es el *self*, de tal manera, que algunas posturas clásicas han intentado explicar y definir la misma, desde sus funciones a partir de lo observable, lo conocible y lo objetivo, concibiendo al ser de forma fragmentada, aislada y no integrada (Anderson, 1999). Sin embargo, son estos supuestos los que más adelante fueron retomados y cuestionados por movimientos posmodernistas los cuales reconocen el lenguaje y los sentidos como bases fundamentales para la interacción del individuo con su entorno, comprendiendo al *self* a través de sus relaciones continuas y dinámicas y desde la capacidad lingüística que el sujeto posee, permitiendo así la creación de la identidad en los sujetos a través de las narrativas (Anderson, 1999).

De ahí que las narrativas dan cuenta de la comprensión de los sucesos de la cotidianidad, del sentido y el valor que le es atribuido a nivel lingüístico a esas experiencias que son descritas por el ser humano, “siendo sujetas a constante evolución y cambio” (Anderson, 1999, p. 278). De tal manera, que el lenguaje a través del discurso es el medio por el cual se conversan, se interactúan, se construyen y se comprenden las experiencias compartidas con otros individuos, siendo éstas un proceso reflexivo y “están contenidas en otras y se entrelazan con ellas” (Anderson, 1999, p. 281), de modo que, permean la identidad del ser, al participar de otras experiencias con diferentes sistemas durante las etapas del ciclo vital (Linares, 1996).

Ahora bien, no es posible desligar la identidad, de la narrativa y del lenguaje, debido a

que éstas, “están sujetas a constante evolución y cambio” (Anderson, 1999, p. 278), estableciéndose como puentes para la co-construcción de experiencias en el entramado social (Linares, 1996), de tal forma que se nutren, se configuran y se crean a partir de legados históricos-culturales y del contacto directo con el exterior, dando paso, a su vez, al surgimiento del sujeto en la definición de su identidad, la cual es narrada en primera persona, con aquellos contenidos adquiridos y emergentes de los recuerdos o percepciones de sus relaciones con diferentes sistemas (Payne, 2002).

De esta forma, la identidad del ser humano se va construyendo y comprendiendo a partir de las narraciones y de los procesos lingüísticos, los cuales juegan un papel importante, ya que a través de ellos le damos un espacio, significado y lugar a la identidad, debido a que cambia y es transformada en el tiempo (Anderson, 1999). De manera que “las personas existen en un estado de construcción y re-construcción permanente” (Gergen, 2006, p. 27), a medida que son permeadas y re-configuradas de acuerdo a lo que sucede en su entorno y en su experiencia.

Así mismo, “esta reflexividad provee la continuidad del proceso constante de recomponer nuestras vidas” (Anderson, 1999, p. 282), dándole sentido y forma a las historias que se co-construyen a través de las conversaciones, que están mediadas por las interacciones continuas y dinámicas, configurando así, aquellos relatos que nos contamos y que contamos a otros acerca de nuestro yo (Anderson, 1999), generando de esta manera diferentes *yoes* constituidos de acuerdo a contextos, roles y a las interacciones que mantiene el sujeto con los demás, los cuales generan la inclusión y el fortalecimiento en diferentes aspectos de la persona, que entran a ser coherentes con el entorno en el que se van desarrollando.

De esta manera, estos procesos, avances y cambios que surgen en los contextos, hacen que cada vez sea variada la forma en que se comunique y se narre el sujeto, generando gran

impacto en lo que es el *yo* de la persona y abriendo campos a la multiplicidad, donde se ve “favorecida por la variada gama de relaciones en que la gente se ve inmersa y por las diferentes exigencias de varios contextos relacionales” (Gergen, 2007, p. 177), es decir, que “a medida que pasan los años el *yo* de cada cual se embebe cada vez más del carácter de todos los otros” (Gergen, 2006, p. 109) que emerge de diferentes contextos, experiencias y prácticas discursivas, que construyen y re-construyen al *yo*, dándole sentido, forma, significados y valor a sus acciones (Anderson, 1999); de ahí que, “el *yo* está entre las personas, en las relaciones” (Fonseca, 2012, p. 11); no es algo estático, es continuo y dinámico, se va retroalimentando en el intercambio social (Anderson, 1999).

Para terminar, se retoma todo lo expuesto anteriormente y se concluye que la identidad está compuesta por la interpretación personal que hace cada persona de diferentes situaciones, las cuales, según Fonseca (2012), pueden ser desempeñadas como “guiones” que cada quién forma de acuerdo a la interacción con los demás y el intercambio de relatos dominantes de los cuales se adoptan algunas características; estas “interacciones específicas con los demás traen luz y refuerzan los aspectos de identidad individual que son apropiados al contexto” (Minuchin y Fishman, 2004, p. 28) y a su vez generan una constante negociación de lo que es posible adoptar como propio, que entrará a ser parte de su realidad, dando paso ésta, a la reflexión y a la posibilidad de generar nuevas perspectivas, realidades y significados que hacen que el sujeto amplíe aquellos campos en los que se está viendo inmerso (White y Epston, 1993), permitiendo la construcción y re-construcción de su narrativa identitaria.

De esta forma, hacemos hincapié en la construcción de la narrativa identitaria de los niños narrados como problema, como algo que no solamente surge del sujeto como tal, sino que está en constante interacción con los distintos sistemas en los que los participantes se ven inmersos,

además se encuentran atravesadas por el tiempo y por una historia, entre otras, de esta manera, para este trabajo de grado resultó importante poder identificar diferentes aspectos que construyen y re-construyen la narrativa identitaria de los participantes que se entrelazan a partir de cada experiencia, cada relato y de la interacción continua y dinámica entre los sistemas.

3.3.2 Niños narrados como problema

A través del tiempo se ha ido determinando y afirmando lo que es legítimo o no, configurando así los rumbos del quehacer, cómo concebir y percibir la vida cotidiana, de tal forma que con el transcurrir del tiempo se han ido configurando aquellas descripciones frente a lo que es la vida (Echeverría, 2003), dándole sentido, valor y forma por medio del lenguaje a aquellas prácticas culturales que son narradas y conversadas en los sistemas sociales, generando gran impacto en la construcción de la vida de las personas (White y Epston, 1993).

A partir de lo anterior, surgió una incógnita ¿Qué sucede con los impactos de dichas afirmaciones cuando son planteadas por instituciones o roles que socioculturalmente están significados desde el poder?, una ejemplificación de dicho cuestionamiento claramente está inmersa en el planteamiento de la idea central de este trabajo investigativo, que buscaba conceptualizar y respaldar la caracterización de los niños en sus diversos ámbitos relacionales, cuando son planteados como problema y el resultado de sus acciones no es identificado dentro de lo esperado para el sistema en términos de “normalidades” o “verdades”. White (2004), dentro de sus proposiciones realiza claros acercamientos a esta idea al referirse a las percepciones, nociones y especulaciones que subyacen a los panoramas en los cuales la determinación es el pilar de la comprensión de realidades, en cuanto a lo que debe ser y es aceptado socialmente.

Sin embargo, esta postura puede convertirse en una visión reductora de la realidad, de ahí

que, es importante generar lecturas en términos de integridad, ya que son muchos los factores que la constituyen. De este mismo modo, entra en juego el papel revelador del lenguaje, como mediador y constructor de la significación de la persona, no sólo desde la perspectiva de los actores que pretenden abordar una comprensión de la misma, sino en relación con su propia construcción. Echeverría (2003) propone que dicha significación cuando se manifiesta a través de la palabra que busca referir o plantear una noción, no desempeña un papel plenamente pasivo-descriptivo, sino que es generativo, crea una realidad, la propone, la postula, precede a la misma, genera ser. A través de ésta no sólo se manifiesta una concepción de lo que es el niño concebido desde la problemática, no se habla del suceso ajeno o externo al individuo, sino que se altera también el curso de los acontecimientos, por tanto, dicha construcción puede ocurrir, ya que con sólo hablar de la comprensión de su ser se está adecuando un marco direccional que interviene en el curso de su propio actuar.

Con base en lo planteado, entra en juego otra comprensión basada en el papel de la narración y el relato como marco de referencia para la significación del abordaje y comprensión de las personas hacia su propia experiencia, por lo que dichas historias no sólo determinan aspectos de su propia identidad, sino que también antepone qué concepción de sí mismos desean expresar (White, 2004). En estos términos, el niño a quien una figura externa (que parte desde una posible posición de poder en términos de su saber, como el rol que puede desempeñar un profesor o terapeuta), lo narre como “problema”, no sólo está recreando su comprensión desde un campo ajeno o externo, sino que está determinando, configurando y recreando realidades que juegan un papel vital en la propia narración y concepción de lo que el sujeto va a construir sobre sí mismo. Todo esto subyace en el lenguaje, de manera que si parte desde estas nociones, también organizará la construcción de dicha realidad. Es decir, desde el planteamiento propuesto por

Echeverría (2003), los seres humanos son comprendidos como un fenómeno lingüístico.

A través de lo que se ha planteado no se puede dejar de lado que todos los procesos que se han venido mencionando pertenecen a una categoría mucho más amplia referida a los sistemas sociales, en donde cada individuo pertenece a uno, pero no se limita exclusivamente a éste, sino que está inmerso en una relación, desplegando las acciones de los individuos de manera estrecha al sistema al cual pertenecen para que, de igual manera, el cambio de los mismos vaya acorde a las acciones que realice el ser humano en términos de reciprocidad. Es por esto que la constitución, significación y concepción como individuos va ligada al sistema de relaciones que mantenemos con los demás (Echeverría, 2003). Este último planteamiento permite hacer un llamado a lo que White (2004) describe como la deconstrucción, en donde es importante que el ser humano experimente la sensación de acción en su propio proceso, no sólo limitado al ámbito terapéutico, sino también al educativo, es decir, que el niño a quien se le dictamina un juicio en términos de patología no se le debe reducir sólo a esta concepción, sino que, por el contrario, el propósito está en identificar aspectos que configuran su propia vida, sus propias concepciones y el rompimiento de los esquemas totalizadores, garantizando el reconocimiento de su propia identidad. White (2004) ejemplificó esto en una propuesta denominada como “Rito de Inclusión” ante el fenómeno llamado “comportamientos descontrolados” de adolescentes o niños, todo esto a favor del rompimiento de tales esquemas, para permitir re-enmarcar la re-significación de sus acciones, atribuyendo autonomía al niño que es narrado desde la problemática y el intento agotador de emplear las mismas soluciones enmarcadas desde una visión de factores imposibilitadores, que tanto para el estudiante como para sus familias sólo mantienen “el problema”, ya que el esquema de comprensión se basa en el juicio que enmarca sus mismas dinámicas de relación.

Retomando la postura narrativa que se había mencionado previamente, de la afirmación planteada como: “Niños problema” surge una comprensión más compleja, ya que hay muchas vertientes y factores que están inmersos en la comprensión de este juicio. Cuando un niño es el actor principal en este planteamiento, en términos de quién causa la problemática, esta connotación también recae en la comprensión y dinámica familiar, en donde aparecen otras figuras de poder: los padres. Por ende, si la significación que estos le atribuyen a la situación parte de estos mismos términos, la predisposición para que dicho postulado cobre vida en la realidad, se potencia en relación con la comprensión de la misma identidad del niño desde la narración de ser quien causa el problema (Freeman, Eptson y Lobovits, 2001).

Dichos autores proponen, desde la externalización, una mirada que pretende separar a los actores de lo que se ha comprendido como problemática, para así mitigar emociones ligadas a la culpa, ya que dichos fenómenos muchas veces pueden apaciguar la voz y la autonomía de los niños, teniendo en cuenta que estas afirmaciones tienen una configuración significativa desde su misma identidad; de esta manera, se activan recursos que muchas veces son invisibles para los adultos, tales como la imaginación, siendo ésta una habilidad que permite ampliar el visor y la búsqueda de soluciones, volviendo así tangible a lo intangible junto con la comunicación lúdica y del juego (Freeman, Eptson y Lobovits 2001). Así pues, si la concepción de dicho fenómeno se basa a partir de estos instrumentos como potenciadores de cambio, la visión y objetivo de la transformación se traslada hacia una función colaborativa y no desde la subestimación de las habilidades, para así encarar de frente una solución transformadora que proviene desde el lenguaje. Así el niño deja de ser un objeto sobre los que los demás actúan y se convierte en un posibilitador, tal y como mencionan Freeman, Eptson y Lobovits (2001), esta visión permite potenciar todas las habilidades y recursos del niño tras la movilización de: “El niño dominado por

el problema”.

3.3.3 Relación niño - escuela - familia

Para iniciar a hablar sobre la relación que existe entre el niño y la escuela, es necesario definir cómo a través de los años ésta se ha venido organizando y cómo esta organización permite la creación de relaciones no sólo con los niños, sino también, cómo viene viéndose atravesada y permeada por otros sistemas, que llegan a crear modelos de relación o generar cambios en las relaciones propias ya existentes. Muestra de lo anterior es este apartado que permite visibilizar cuál es la percepción sobre la escuela, lo que se espera de ésta y la relación entre el sistema familiar y la escuela, en cuanto a la formación de los estudiantes:

Invité al colegio a que asuma con nosotros el reto de hacer algo en beneficio de la formación de nuestro hijo. Que sea para el colegio un ejemplo de las diversas maneras en que se puede salir adelante en la vida; ejemplo de que la sanción no sólo deber ser punitiva, sino primordialmente formativa; esto se puede dar bajo condiciones académicas, humanas y disciplinarias de seguimiento (Anónimo, 2004, citado por Niño y Castañeda, 2010, p. 11).

Retomando lo anterior, la sociedad a través de los años, ha venido creando un imaginario sobre el papel de la escuela, como la principal fuente de formación de los estudiantes, ejemplo de esto es la definición que hace (Butelman 1991, Citada por Niño y Castañeda, 2010) al decir que una institución relacionada con la educación, apoya el proceso de formación de reglas dadas a través de la historia social que con el pasar de los años han venido funcionando, permitiendo de esta manera el desarrollo y crecimiento de cada uno de los individuos y que a su vez permite la creación de diferentes cambios que perduran y son favorables para la sociedad, es decir, que la función principal de la escuela es “la de transmitir a las nuevas generaciones de seres humanos el

conocimiento desarrollado por la cultura a través de la historia” (Bernal, Jaramillo, Mendoza, Pérez, y Suárez, 2009, p. 288).

Asimismo, la escuela está en constante recepción de ideales, reglamentos, apoyos, entre otros, de instituciones y sistemas ajenos a ella. Niño y Castañeda (2010) manifiestan que instituciones tales como las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional, como entes gubernamentales, tienden a ejercer cierto poder sobre ésta. Por otra parte, hay aspectos como lo social y lo familiar que también intervienen en el desarrollo de su labor, estando estos sistemas amplios en conexión con la escuela de manera externa, mientras que internamente también existe una diversidad de lenguajes y disciplinas que se unen con el fin de crear e implementar diferentes estrategias que permitirán la formación de los estudiantes (Niño y Castañeda, 2010).

Estos sistemas y la organización en el interior de la escuela dan paso, en ocasiones, a la creación de relaciones difusas entre los diferentes miembros pertenecientes a los subsistemas que se encuentran dentro de la escuela, cada uno de estos diferenciados según los grados de jerarquías propios, creando, de esta manera, diversas posiciones entre sus miembros y a su vez alianzas y coaliciones (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbo, 2009), las cuales, a pesar de ser necesario un trabajo intersistémico, empiezan su labor de manera aislada y no permiten la creación de conexiones entre sistemas amplios como profesores, estudiantes, familia y otros profesionales (Niño y Castañeda, 2010), dando paso esto a la creación de compresiones de los niños como “niños problema”, los cuales en su mayoría son quienes entran a ser el principal foco de atención de la escuela.

La estructuración y configuración del sistema escolar, se da dentro de un conjunto dinámico y estable, cuyos principales miembros son el alumnado, el profesorado y el equipo directivo (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbo, 2009); sin embargo, también se encuentran disciplinas

y profesiones tales como psicólogos, trabajadores sociales, terapistas del lenguaje y ocupacionales, entre otros, los cuales entran a establecer una serie de relaciones entre sí, siendo el principal objetivo de relación el niño en el interior de este sistema; de esta manera, la relación niño-escuela, denominada ampliamente, entra a ser una relación niño-docente, niño-niños (pares), niño-psicólogo, niño-directivo y así con cada área con la que se relacione, incluyendo la relación niño-familia, creando de manera directa la relación familia-escuela, la cual entra a ser importante en la medida en que el niño es portador de diferentes factores que son propios de cada familia y esto da paso a la interacción de “dos sistemas que son abiertos, es decir, dos sistemas en constante intercambio con el entorno” (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbo, 2009), los cuales a su vez son auto-organizados y permiten la conexión con sistemas gubernamentales y sociales que facilitan la potencialización a la atención de los niños (Niño y Castañeda, 2010).

En resumen, la relación de la escuela con los niños implica la creación de estrategias que permitan la inclusión y a su vez brindar un contexto y espacio con procesos de formación que apoyen la construcción de realidades sociales y culturales, acompañadas de la operación de procesos de aprendizaje y enseñanza, implementados en la mayoría de las escuelas, de acuerdo con el desarrollo biológico, psicológico y pedagógico (Niño y Castañeda, 2010), estando estos procesos a la vez inmersos en constantes cambios que se han ido dando por el proceso de globalización, generando redefiniciones en el rol que cumple la escuela frente a la relación con los niños y desarrollando nuevas metodologías, por medio de las cuales se puede preparar a los nuevos ciudadanos y se les brindará las herramientas que les permitan integrarse a la sociedad global y a su vez el fomento de la creatividad y construcción de nuevos conocimientos (De Zubiria, 2003, citado por Bernal et al, 2009, p. 288).

3.4 Marco multidisciplinar

3.4.1 *Narrativa identitaria*

Para hablar de la identidad es importante destacar algunas disciplinas que se han encargado de hablar de ello, a continuación, se expondrán aquellas concepciones que nutren nuestra investigación/intervención.

De esta manera, la disciplina de periodismo y comunicación social, reconoce al sujeto no como un agente totalmente unitario o pasivo, por el contrario, como un agente activo-interactivo, el cual se encuentra inmerso en diversos planos sociales, culturales e históricos que dan auge al yo, de manera que, a partir del contacto social y de la historia personal constituyen y componen lo propio de la identidad de acuerdo al espacio-temporal y de aquellas expectativas que se van creando y fortaleciendo en el contexto (Porta, 2007). De esta forma, la identidad se va empapando de la cultura, la política, la historia y va ocupando un lugar y un espacio a medida que se va desarrollando, así pues la identidad se puede comprender de diferentes espectros los cuales se articulan y constituyen al sujeto a partir de sus sentidos, significados, particularidad, vida cotidiana y sus experiencias las cuales nutren y construyen la identidad por medio del entretimiento con el mundo circundante (Porta, 2007).

Del mismo modo, la antropología comprende al sujeto como un agente coherente e integrador, en la medida en que permiten generar nuevas narraciones acerca de las diferentes experiencias que van surgiendo, haciendo que el sujeto pueda comprenderse e identificarse en distintos planos temporales como el pasado, presente y futuro. Así pues, a medida que la identidad se va construyendo a partir de relatos y eventos, el ser humano puede darles un orden, un significado y valor a aquellos acontecimientos, de manera que lo convierten en un sujeto que puede diferenciarse de los otros individuos en su capacidad racional (Duero y Limón, 2007).

De ahí que, la identidad es elaborada a través del tiempo, a partir de las experiencias, de lo observable, de los referentes, de lo que escribimos de nosotros mismos, de nuestras relaciones y de las diferentes informaciones o fuentes que encontramos en el medio, de manera que somos los protagonistas y los autores de nuestra propia vida, le damos sentido a la “trama” en la que estamos viviendo; de tal forma que esta construcción autobiográfica que se va dando, se encuentra enmarcada en diferentes discursos, contextos e historias que cobran sentido y forma en el modo de actuar y pensar (Duero, 2006).

La sociología comprende la identidad como una construcción que parte de diferentes características y situaciones presentes en el medio en el cual la persona se desenvuelve, se encuentra como esta a su vez se va viendo desarrollada, partiendo de supuestos sociales compartidos dentro de los cuales se da cabida a procesos de estigmatización, donde la identidad del sujeto se ve permeada no solo por las características anteriormente descritas, sino también por categorías creadas socialmente para diferenciar a las personas por atributos físicos, comportamentales, emocionales y actitudinales, entre otros, que generan aceptación o rechazo dentro de la misma sociedad (Goffman, 2008).

La cultura y la sociedad a la cual las personas pertenecen desde el momento del nacimiento y dentro de la cual se desarrollan, se encargan de dar las guías y establecer ciertas normas bajo las cuales el sujeto empezará a regirse, es así como a partir de los consensos sociales, se dictamina lo que sería aprobado socialmente y se van construyendo ideas de lo que se espera dentro de un sistema social. Partiendo de esto, existen diferentes apreciaciones sobre los fenómenos existentes en el interior de la sociedad, dentro de esta investigación retomaremos el fenómeno de la estigmatización desde la disciplina sociológica, dando paso a comprensiones ligadas a la estructuración y el funcionamiento de esta dentro de la sociedad y permitiendo, de esta manera, la ampliación de la visión de este fenómeno desde la perspectiva sistémica compleja

(Goffman, 2008).

Retomando lo anterior, la sociedad se encarga, a través de la creación de consensos sociales, de establecer categorías dentro de las cuales cabe clasificar a las personas según ciertos atributos compartidos por quienes entran a formar parte de estas categorías, dotando al sujeto de una identidad social ligada a esta categorización (Goffman, 2008), en la mayor parte de los casos estas apreciaciones realizadas sobre las personas se basan en atributos que hacen que éstas se diferencien de las demás y a su vez hacen parte de una concepción desde una reducción del sujeto a una única característica; es en el momento de esa reducción del sujeto donde, según Goffman (2008), aparece una estigma, ya que desde ésta se puede producir la desacreditación de la persona, concebida también como un defecto o una desventaja que el sujeto tiene.

En función de esto, Goffman (2008) expone cómo la persona entra a generar una serie de acciones, en búsqueda de ocultar u opacar aquel atributo que lo hace desacreditable o desacreditado (en caso de que ya se haya dado a conocer éste). Es aquí donde la identidad de la persona se ve permeada por la sociedad, donde ésta juega un papel fundamental, ya que, a partir de la historia de la persona, de la relación de ésta con otros y de aquello que la hace diferente de los demás, la persona se va configurando y así da paso a la creación de formas que le permiten responder de manera adecuada a aquello que demanda la sociedad y ocultar aquello que lo pone en riesgo de ser rechazado y estigmatizado.

3.4.2 Relación niño- escuela- familia

Para hablar de la Relación niño-escuela y familia, es importante destacar algunas disciplinas que se han encargado de hablar de ello, en este caso la disciplina de pedagogía (Villarroel y Sánchez, 2002) y antropología (Santillán y Cerletti, 2011), quienes comprenden la institución como referente de enseñanzas y conocimientos, que junto con las experiencias y las

relaciones que van surgiendo durante la vida escolar (profesores, alumnos y directivas), alimentan y recrean situaciones que construyen y fortalecen al ser, a nivel social e individual. De esta manera, desde el primer momento en que ingresa el niño a la escuela, desde su relación con ésta empiezan a emerger y a configurarse diversos focos frente a la concepción de la vida, adaptándose y asumiendo la realidad a partir de lo ya aprendido en su hogar y lo que se va aprendiendo en su vida con otros sujetos, asumiendo y reconociendo al grupo social amplio en el que está inmerso (Villarroel y Sánchez, 2002).

Así pues, se van organizando diversas normas que poco a poco van siendo introyectadas en su cotidianidad, en su pensar y en su actuar dentro y fuera de la escuela; de esta manera, se promueve la participación, el seguimiento y el mantenimiento de órdenes, de ahí que, el rol del maestro para estas enseñanzas juega un papel importante, ya que a partir de ello el estudiante o el niño emprende y se orienta en torno al respeto, la convivencia, el favorecimiento de relaciones interpersonales y la autonomía (Villarroel y Sánchez, 2002).

Del mismo modo, para fortalecer esta concepción de formadores, no es posible desligar el papel activo de la escuela y la familia en la acción de formar y de generar conocimientos en torno al aprendizaje de los niños, pero algunas a veces se ve fragmentada esta relación, debido al poco acompañamiento que los padres tienen frente a la demanda exigida por la escuela, dejando aquellas responsabilidades y posicionando a la institución como el único ente de educación de los estudiantes, sin ser apoyo alguno para el crecimiento de los sujetos, tanto social como personal, dentro de los diferentes sistemas en los cuales se pueda desenvolverse (Santillán y Cerletti, 2011). De esta forma, el niño pone en práctica aquellas enseñanzas que son dadas por su ambiente escolar, familiar y de aquellas experiencias que se encuentran entrelazadas en su accionar y pensar, así que, el sujeto a partir de los consensos sociales o negociaciones es quien otorga sentido a las relaciones, así como a los aprendizajes, de ahí que, la escuela forma al educando y

los prepara para la vida adulta (Villarroel y Sánchez, 2002).

3.5 Marco Legal

3.5.1 Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006

Para el desarrollo de este trabajo de investigación-intervención fue importante tener en cuenta aquellas leyes que cobijan la dignidad, los derechos, la integridad y el cumplimiento de la misma, en torno a los niños, niñas y adolescentes; de esta forma, es relevante destacar aquellos derechos y deberes que tiene este tipo de población y cómo a través del tiempo es reconocida no sólo por la constitución política, que se encarga de velar por la seguridad y protección de los menores de edad, sino también el papel activo de las familias, educación y sociedad, que se encargan de brindar y satisfacer las necesidades básicas, favoreciendo espacios para el crecimiento y la calidad de los niños, niñas y adolescentes (Colombia, Leyes y Decretos, 2006, art. 17).

Por otra parte, la escuela como potenciador activo de formación, tiene un papel fundamental con los menores al estar obligada a brindar espacios de comunicación en donde participen sistemas familiares y pares, a la vez que debe adecuar las aulas para el aprendizaje de los estudiantes y por último brindar espacios para la libertad de expresión, lo cual se ve sustentado en la Ley 1098 de 2006, con el fin de generar y permitir espacios saludables para el buen desarrollo de niños, niñas y adolescentes a nivel académico y comportamental (Colombia, Leyes y Decretos, 2006, art. 42).

3.6 Marco Institucional

Esta investigación/ intervención se realizó y desarrollo en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, el cual se encuentra ubicado en el barrio Rincón en la localidad de Suba, en donde se puede visibilizar la pluriculturalidad proveniente de diferentes familias de otras culturas del resto del país. En esta institución se acogen estudiantes en dos jornadas: mañana y tarde, con

el fin de educar a los niños, jóvenes y adolescentes desde preescolar hasta culminar los estudios con educación media.

Para 2014 el colegio contaba con 4 coordinadores, 78 profesores los cuales estaban divididos: 38 en la jornada de la mañana, 39 en la tarde y 1 docente global; adicional a estos docentes el colegio contaba con 5 docentes para trabajo en jornada completa. Entre 2010 y 2015 el colegio ofertó aproximadamente 2255 cupos y matriculó 2207 estudiantes (Secretaría de Educación de Bogotá, s.f).

Esta institución tiene como misión “el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, favorece en sus educandos el desarrollo de valores familiares y la apropiación de habilidades comunicativas, que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida y la de su entorno” (Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED, 2016, p. 17); por otra parte su visión hace referencia a “el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, será reconocido en el año 2019 por ser una institución líder en la formación de jóvenes con un alto sentido de servicio a la sociedad, y por su excelencia académica” (Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, 2016, p. 17).

Por último, consideramos que este proceso de investigación/ intervención permitió la creación de un espacio, que favoreció el desarrollo de valores en los estudiantes y la visibilización de diferentes estrategias comunicativas; con el fin de crear un mejoramiento en la calidad de vida, de esta manera se logró comprender diferentes dinámicas que se presentan en el interior de la institución y a partir de la co-construcción se reconocieron diferentes alternativas las cuales buscan ir en pro de los principios que tiene la institución y de esta forma enriquecer el contexto educativo.

3.7 Antecedentes Investigativos

Para el desarrollo de la investigación/intervención, se propuso realizar una búsqueda exhaustiva en relación con el fenómeno de estudio, dando pie a comprender dicho fenómeno a

partir de artículos (Español-Inglés), tesis, investigaciones, entre otras; esto con el fin de nutrir nuestro proceso investigativo desde diversas disciplinas.

Así pues, se creó una tabla de antecedentes, la cual está compuesta por dos columnas, en la primera se identifica el título, autores y año del artículo al que se está haciendo referencia y en la segunda se lleva a cabo un análisis sobre los aportes que este artículo brinda al trabajo de grado. De manera que el lector se podrá dirigir al Anexo E con el fin de conocer los resultados de la búsqueda y aquellos trabajos que nutrieron nuestra investigación.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Generalidades de la investigación cualitativa de segundo orden

La ciencia ha intentado dar sentido, respuesta y explicación a diferentes sucesos presentes en la sociedad; de manera que, a partir de estos acontecimientos, han surgido métodos que han enriquecido y orientado de esta forma al conocimiento, a través de estrategias para entender la realidad humana (Lizcano, 2012), las cuales han trazado y configurado las formas de comprender los fenómenos; métodos como el cuantitativo se han destacado por sus resultados estadísticos y descriptivos en relación con la objetividad y el cualitativo que entra en el plano de la comprensión de la complejidad y la subjetividad, entendiendo que el ser humano interactúa de forma dinámica y continua (González, 2000).

De ahí que los avances y desafíos de la realidad, han hecho que la ciencia continúe y se replantee en la forma de investigar, generando, de esta manera, alternativas para la formación y construcción de estudios en pro de la humanidad. Es por esto que la investigación- intervención de segundo orden se cuestiona y se retroalimenta de aquellos postulados que se han mantenido transgeneracionalmente, donde empieza a reconocer al ser en el mundo y el papel del

investigador en relación con el mismo, dejando de lado esas miradas de sujeto-objeto (González, 2000) y ampliando ese visor al plano de lo relacional, donde se ve involucrado el investigador con el investigado, dándole sentido y relevancia de esta forma a los diálogos reflexivos, al respeto mutuo y a la comprensión, ya que a partir de esto es posible la co-construcción (Lizcano, 2012).

De este mismo modo, se destaca que “el sujeto investigado es activo en el curso de la investigación, él no es simplemente un reservorio de respuestas, listas a expresarse frente a la pregunta técnicamente bien formulada” (González, 2000, p. 36), es decir, no es un ser fragmentado y lineal, es un ser complejo y dinámico, que se desarrolla en un contexto histórico-cultural, lo cual, retroalimenta su historia personal y experiencial a través de la interacción continua con la sociedad, siendo este un sistema abierto, que difícilmente se puede controlar y predecir; es así como la investigación-intervención cualitativa de segundo orden re-plantea este tipo de nociones y va más allá, comprendiendo la co-participación del investigador-investigado que forman parte en la creación de nuevos relatos, a medida que se va desarrollando el escenario dialógico, así mismo, juntos van comprendiendo y proponiendo alternativas que van en pro del estudio y de la población (González, 2000).

Por lo tanto, es importante tener en cuenta el valor y la intención con la cual se va a trabajar, ya que a partir de esto se puede estar definiendo el rumbo y el sentido del proceso investigativo; sin dejar de lado la población y la participación del investigador, que se destaca como parte activa, al compartir experiencias que nutren y retroalimentan el proceso colaborativo, sin caer en el reduccionismo y en las etiquetas (Lizcano, 2012) que no permiten visibilizar y permear los sistemas, la subjetividad y los recursos con los que cuentan los sujetos.

Es por esto, que este trabajo de grado pretende estar bajo la línea de la investigación-intervención cualitativa de segundo orden, debido a que reconoce la multiplicidad de aspectos que se ven involucrados dentro del fenómeno de los niños narrados como problema y comprende

la importancia de los actores que co- participan de la investigación/ intervención, donde “toda intervención es también una intervención sobre nosotros mismos y toda investigación es, en cierta medida, el descubrimiento de nosotros mismos” (Pakman, 1995, p. 363). De esta forma, nos invita a tener una postura humilde y con carácter humano, con el propósito de reconocer al otro y a nosotras mismas como expertas de nuestra propia vida, partiendo de ejercicios autorreferenciales que nutren tanto al quehacer, a la persona y a los escenarios conversacionales reflexivos, permitiendo de esta manera la co- construcción y la visibilización de diferentes recursos.

4.2 Método: estudio de casos

El estudio de caso, según Reyes (s.f), es una técnica que “permite la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo...” (p. 4), el cual tiene como fin, además del conocimiento sobre el sujeto al que estudia, conocer aquellas categorías que representa (Reyes, s.f), por medio de la observación y la profundización en situaciones específicas se puede llegar a un mayor conocimiento sobre ciertos fenómenos que dentro de otro tipo de investigaciones o el uso de otras herramientas no se podría llegar (Martínez, 1988).

Adicional a esto, el estudio de casos, tal como menciona Pérez Serrano (1994, citado por Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín, s.f.), tienen diferentes características tales como que son *particularistas*, es decir, se basan en la mirada singular de los sujetos sin la posibilidad de generalizar lo que estos perciben; son *descriptivos*, basados en descripciones cualitativas que se ven inmersas dentro de un contexto con características únicas; son *heurísticos*, desde los cuales se pueden descubrir significados, a la vez que ampliar la experiencia y, por último, estos son *inductivos*, es decir, que retoman un razonamiento que permite la generación de hipótesis y el establecimiento de diferentes relaciones y conceptos que se dan de acuerdo a la situación

particular frente a lo que se está estudiando.

La implementación del estudio de casos dentro de esta investigación-intervención surge desde la necesidad de conocer y comprender cómo los niños narrados como problema dentro de una institución educativa construyen su narrativa identitaria, tomando como referente a Muñoz y Serván (2001, citado por Barrio, et al. s.f.), quienes exponen que el principal propósito del estudio de casos es la comprensión de la particularidad del caso, “en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (p. 3), brindando esto la posibilidad y la herramienta para llevar a cabo la comprensión por parte de las investigadoras sobre el fenómeno a investigar, ampliando a través de éste la visualización general de la problemática y retomando aspectos narrados por los estudiantes, dentro de la visión de estos en el marco de la relación con el colegio y la intervención de otros aspectos en el interior de éste, retomando, de esta manera, las características anteriormente mencionadas, que permitirán una comprensión más amplia del fenómeno y, de esta forma, cumplir con los objetivos de esta investigación.

Dentro del planteamiento de esta investigación se considera que el estudio de caso o estudio de casos, es aquel “estudio intensivo y profundo de un/os caso/s (...)” (Barrio, et al. s.f. p. 3), el cual tiene como propósito comprender y tener en cuenta las particularidades de la/s persona/as que participaron en la investigación (Muñoz y Serván, 2001, citados por Barrio, et al. s.f.). De esta forma, teniendo en cuenta lo ya mencionado, nuestra investigación / intervención se llevó a cabo con 2 participantes, con el fin de comprender aquellos relatos que tienen los niños sobre sí mismos, en su relación con los relatos del colegio.

4.3. Participantes

Así pues, destacar las formas de comprender la realidad de los fenómenos humanos en la

investigación cualitativa, permite identificar y generar lecturas enriquecedoras en torno al sujeto y aquellas dinámicas socio estructurales (Mejía, 2000) que pueden estar configurando lo que se pretende estudiar, de manera que, reconocer el papel activo de los participantes, su contexto y su subjetividad puede estar aportando de forma significativa tanto a la investigación como al escenario (Lizcano, 2012).

De ahí que reconocer y realizar lecturas socio estructurales nos permite generar criterios para la selección de la población, dándole sentido y rumbo a lo que se está investigando, de manera que, esto resulta importante porque permite generar criterios que van en pro de la investigación- intervención y al contexto, como lo menciona Mejía (2000) en el muestreo de juicio que se encuentra basado en criterios teóricos.

El desarrollo de este trabajo de grado, tiene en cuenta lo ya mencionado y con base en esto, se ha seleccionado una población específica, la cual co-participó en este proceso de investigación/intervención de segundo orden. Para esto se ha tenido en cuenta a dos niños(as) con edades comprendidas entre los 8 y 10 años, los cuales se encuentran cursando tercero o cuarto de primaria del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, donde los criterios de inclusión para llevar a cabo este trabajo de grado son: niños narrados como problema por parte de sus profesores y la institución, niños que tengan un seguimiento por mal comportamiento o bajas calificaciones y niños que se reconozcan como problema.

De esta forma, la orientadora convocó a dos niños, los cuales cumplían con los criterios de inclusión requeridos para el trabajo de grado; seguido de esto, se hizo la respectiva explicación de forma lúdica acerca de la investigación; de esta manera, los niños aceptaron y firmaron los asentimientos; en cuanto a los padres de familia, contamos con el apoyo de la orientadora, quien explicó e hizo la entrega de los formatos de consentimientos.

4.4 Estrategias

4.4.1 Escenarios conversacionales reflexivos

Los escenarios conversacionales proporcionan un espacio para que las personas que participan en ellos puedan re-construir, co-participar e identificar aquellas historias significativas que se encuentran estrechamente relacionadas con diferentes sucesos que han marcado sus experiencias, sus relaciones, sus dinámicas y hasta su propia identidad; así pues el co-construir con los participantes y con el investigador permite generar nuevas comprensiones que resignifican aquellos discursos dominantes que se han construido transgeneracionalmente en la vida de los sujetos y que han imposibilitado el despliegue de aquellos recursos con los que cuentan las personas (Estupiñán, González y Serna, 2006).

De esta manera, estos espacios reflexivos, no solamente se quedan en el plano de lo conversacional, sino que van más allá, visibilizan relaciones, movilizan, construyen nuevas formas de ver la realidad a partir de las experiencias, las narraciones, las reflexiones y los ejercicios autorreferenciales de aquellas personas que co-participan de estos escenarios, permitiendo de esta forma, generar conversaciones que enriquecen los relatos alternos que son producto de la interacción continua y dinámica del contexto, de manera que se posibilita la co-construcción y el reconocimiento del otro como ser humano (Estupiñán, González y Serna, 2006).

Así pues, entretener a partir de otras voces, posibilita re-narrar y ampliar el marco de significados, a partir de diferentes intercambios entre historias que son narradas en pasado, presente y futuro de los participantes. De ahí que recordar aquellos fenómenos que han configurado la organización (Estupiñán, González y Serna, 2006) y la vida de las personas resulta ser importante, debido a que son los sujetos los principales actores de sus propias realidades y son

quienes junto con el investigador-interventor comprenden y favorecen la movilización de relatos (Aya, 2012) que se dan a través de las conversaciones donde “todos hemos tenido la experiencia de salir de una conversación y reconocer que el mundo es otro, que se han abierto o cerrado puertas” (Echeverría, 2003, p. 95).

De esta forma, los escenarios conversacionales reflexivos se encuentran enmarcados en diferentes niveles de observación, con distintos focos de intervención y estos se visibilizan de acuerdo a las escenas y al propósito de la investigación (Estupiñán, González y Serna, 2006).

4.4.2 Narrativa conversacional

El ser humano es por naturaleza un ser relacional, el cual construye su experiencia y percepción de la realidad por medio de las narrativas y el constante intercambio de éstas con otros sujetos en diferentes situaciones, contextos y tiempos, los cuales dan la característica principal de aceptación y contextualización de lo que se está hablando. Estupiñán, González y Serna (2006) mencionan que “la narrativa constituye así, una matriz fundamental de construcción de la experiencia vivida, al imponer significados a la textura del vivir diario” (p. 51), dando paso de esta manera a una forma de conocer, pensar, sentir y actuar a través de las narrativas (Estupiñán, González y Serna, 2006).

Es a través del proceso conversacional que los diferentes interlocutores expresan y co-construyen las narrativas, siendo el espacio de conversación la manera de coordinar los diferentes significados que se pueden atribuir a las situaciones, acciones y a las experiencias, dentro de un entorno de relación entre lo simbólico, que da paso a la organización de la situación (Estupiñán, González y Serna, 2006) y adquiere un significado social. La narrativa conversacional, permite desde estos procesos la comprensión de las diferentes acciones y situaciones, retomando la perspectiva de lo narrado y a su vez posibilitando ésta desde el ámbito de las conversaciones

cotidianas de las relaciones sociales en las cuales se construyen las diferentes reglas culturales (Pava-Ripoll, 2015).

Retomando lo anterior, la narrativa conversacional es considerada una estrategia que une ese proceso conversacional con el acto de narrar, que da paso al estudio de esa narrativa particular, y permite la consideración de ésta en el doble carácter como lo es el de texto, es decir, aquellas producciones discursivas que dan cuenta del nivel de significado, la organización interna, la configuración simbólica que ha adquirido la experiencia y las acciones significadas desde las diferentes perspectivas de los narradores, y por otra parte el carácter de conversación, el cual abarca el nivel de proceso, el sentido relacional o contextual de aquellos relatos comunicativos representados de acciones sociales (Estupiñán, González y Serna, 2006).

4.4.3 *Intervención narrativa*

Con el paso del tiempo, surgieron diversas comprensiones que dieron paso a cambiar el rumbo del quehacer psicoterapéutico y ampliaron las formas de reconocer al ser humano, visibilizándolo desde su manera de narrarse y de narrar aquellas problemáticas que tanto aquejan en su cotidianidad (Castillo, Ledo y del Pino, 2012), de manera que bajo a esta óptica, se empieza a entender al sujeto como un ser lingüístico que le da sentido, valor, pertenencia y significado a su entorno, en su constante retroalimentación con el mismo (Echeverría, 2003).

De modo que, al emerger estos postulados, el foco frente a la problemática, el sujeto, la intervención y el terapeuta, se transformó y se configuró, generando alternativas de movilización y de visibilización de recursos del sujeto a partir de la *terapia narrativa* y de sus conocidas técnicas como el *bautizar el problema*, la cual consiste en ponerle un nombre a la problemática, permitiendo en “la persona sentir que controla su problema y posibilita la «externalización»” (Payne, 2002, p. 27) y la *externalización* que permite co-construcciones nutritivas, no sólo para

el ambiente interventivo, sino para la vida del sujeto, ya que a partir de ello se logra separar el problema de la persona (Castillo, Ledo y del Pino, 2012), que junto con la deconstrucción y las preguntas que surgen durante el desarrollo interventivo, potencializan y favorecen la re-significación de relatos tanto dominantes como del yo (White, 2004), abriendo de esta forma nuevos caminos para la creación de nuevos relatos y la movilización de aquellos relatos dominantes, que han permeado la identidad y la vida del sujeto, “rastreado después la influencia del problema en la vida y las relaciones de la persona” (White y Epston, 1993, p. 32), de manera que “en el espacio establecido por esa separación, las personas quedan en libertad de explorar otras ideas preferidas sobre lo que ellas mismas podrían ser, otros conceptos preferidos que las personas podrían incorporar en su vida” (White, 2004, p. 34).

Hechas las consideraciones anteriores, es relevante tener en cuenta que para comprender la construcción y re-construcción de narrativas identitarias en niños, resulta ser viable generar espacios amigables para ellos, de esta forma utilizar *el teatro de títeres reflexivos* viene siendo óptimo, ya que tiene como objetivo comprender los diferentes relatos que se tienen acerca de la problemática, por medio de herramientas lúdicas haciendo uso de relatos metafóricos con el fin de convocar a los niños a que participen de la recreación frente al marco de lo que está sucediendo, de modo que se logra visibilizar los recursos con los que cuenta el niño, siendo este un medio fácil para que el niño se pueda comunicar y pueda emplear su historia de vida y experiencias a la hora de reconocer la obra que se le presenta, dando diversos relatos a la situación (Johannesen, Rieber y Trana, 1999).

4.5 Análisis categorial

Teniendo en cuenta que mediante la intervención narrativa, la narrativa conversacional y los escenarios conversacionales reflexivos, se visibilizaron diferentes discursos y narrativas que

reflejaban las categorías bajo las cuales enmarcamos este trabajo de grado, se decidió realizar por medio del análisis categorial la comprensión que como investigadoras damos a la narrativa identitaria en niños narrados como problema, la relación niño-escuela y los relatos alternos, desde lo narrado por cada uno de los participantes en las sesiones.

Para llevar a cabo esta comprensión, el análisis categorial, al tratarse de una operación en la que se divide el texto en diferentes unidades que permiten la clasificación de éstas en categorías (Pourtois y Desmet, 1992), permite que la información recolectada sea analizada de acuerdo a éstas y da paso, de esta manera, a la creación de una representación simplificada de los resultados (Pourtois y Desmet, 1992). Asimismo, el análisis categorial facilita la realización de la categorización, ya sea partiendo desde palabras, temas, situaciones, entre otros; dentro de los cuales se destaca el desarrollo de ésta por temas, ya que da mayor amplitud en cuanto a investigaciones que abarquen temas como los valores, opiniones, creencias (Pourtois y Desmet, 1992).

En conclusión, el análisis categorial es tomado como una estrategia que se adaptó a las necesidades de este trabajo de grado en la medida en que nos permitió comprender desde lo narrado y expuesto a lo largo de las sesiones por cada uno de los participantes, incluyendo a las investigadoras, las categorías propias de esta investigación, dando paso a la vez a la retroalimentación de cada una de éstas desde la teoría y lo experiencial.

4.6 Sistema conceptual

Narrativa identitaria en niños narrados como problema: Teniendo en cuenta el valor que adquieren los diferentes discursos sociales y las narrativas personales de los diferentes miembros pertenecientes a los sistemas, bajo los cuales el niño se desenvuelve, se comprendió que la construcción que el sujeto va haciendo del concepto sobre sí mismo y el cómo se narra

incluye tintes pertenecientes a ese otro con quien está en constante interacción y que a su vez está enmarcado por diferentes experiencias, lenguajes, y sentidos que se le atribuyen a ciertas características, tanto propias como de otros, las cuales emergen en la relación continua y dinámica, de esta manera, dieron paso a la creación de diversos discursos que fueron construidos socialmente y que recayeron específicamente sobre la manera de actuar y pensar.

De ahí que resultó importante para esta categoría reconocer aquellas concepciones y nociones que se tienen en cuenta en las instituciones educativas frente a lo que es el niño y su comportamiento que puede estar narrado como problema, de esta forma se reconoció la construcción que hace el niño de sí mismo, en relación con las voces que tiene a su alrededor y descripción de aquellos juicios que a partir del lenguaje cobran vida, configurando el comportamiento, la narrativa y las interacciones dinámicas en el contexto educativo, a su vez obstaculizando la visibilización de recursos con los que cuenta el niño. Así pues, la externalización y la deconstrucción dieron paso a reconocer aquellos relatos dominantes y la funcionalidad que tienen dentro del sistema.

Relación niño- escuela-familia: para la construcción de esta categoría, se reconoció que tanto la escuela como otros sistemas nutren y favorecen la creación de estrategias en torno a la formación del niño como persona, no sólo desde el conocimiento, sino desde aspectos éticos, generando sujetos íntegros para la humanidad.

Esta investigación se centró en las relaciones interpersonales que mantiene el niño con los miembros del contexto educativo, haciendo mayor énfasis en la relación niño-docente, ya que el o los docentes son quienes tienen mayor tiempo de relación con el niño y son los que conocen su proceso en el interior del aula de clases y de la institución, a su vez se permiten dar informes frente al comportamiento, desarrollo, avances, entre otros, del niño ante las directivas, padres de familia e incluso pares; dando paso de esta manera a la construcción de una imagen del niño

“generalizable”, partiendo de sus propias percepciones sobre éste y encajando al niño dentro de juicios normalizadores frente a los cuales éste responde o no de manera deseada para el docente.

Adicional a esto y dando paso al pensamiento complejo, se consideró que dentro de la investigación también se encontraron aspectos de índole familiar que hicieron parte del desarrollo del proceso y permitieron contemplar al niño desde una visión familiar y educativa, donde se aceptaron los relatos dominantes dados por el docente, generando espacios y narrativas retomadas y adaptadas por el niño frente a su propia identidad.

Relatos emergentes y alternos: En esta categoría es importante destacar el papel activo de los profesores, los estudiantes “narrados como problema” y las investigadoras-interventoras, al co-participar del desarrollo de la investigación-intervención, ya que a partir de ello, se visibilizarán diferentes momentos y formas de comprender aquellas experiencias, teniendo en cuenta el sentido que le es atribuido en su continua y dinámica interacción con el sistema educativo, dándole voz a aquellos relatos que hay en torno al fenómeno de estudio que han permeado su identidad, de tal forma que la persona se separe del problema y reorganice sus experiencias de vida.

Así pues, se comprende que los relatos emergentes, son versiones no dominadas por el problema que surgen a través de la co-construcción que se da por medio de una conversación, permitiendo la visibilización de nuevas miradas a partir de lecturas complejas, dando paso a que la persona pueda identificar la problemática desde otra perspectiva.

A diferencia de los anteriores, los relatos alternos son versiones novedosas que reorganizan la experiencia de vida de la persona, las cuales nutren su construcción narrativa identitaria, es decir, los relatos alternos parten de las personas como co-participantes en la re-configuración de esas experiencias y significados; logrando con esto la movilización de recursos

a partir del uso de diferentes estrategias como lo son: la imaginación, el uso de metáforas, la creatividad de los niños; de esta manera, se dan paso a la co-construcción y a la creación de relatos “más útiles, satisfactorios y con final abierto” (White y Epston, 1993, p. 31).

4.7 Procedimiento: Fase de la investigación

4.7.1 Fase de definición del fenómeno y conceptualización

Es importante destacar, cómo a través del tiempo, el sujeto se va apropiando y se va narrando a partir de las diferentes experiencias, que van nutriendo su narrativa identitaria en su proceso de desarrollo. Así pues, surge el interés de comprender la construcción narrativa identitaria del sujeto y cómo ésta se construye y se re-construye a partir de sus primeras interacciones y experiencias con la institución educativa, siendo éste uno de los principales sistemas de interacción en los primeros pasos de vida, que forma estudiantes y dictamina lo que es esperado o no, en relación con lo comportamental y el rendimiento académico; al mismo tiempo crea relatos o narrativas en torno a los estudiantes que no siguen el régimen que la institución impone y por lo cual son denominados “niños problema”, permeando su identidad y obstaculizando la visibilización de aquellos recursos que poseen los estudiantes.

De ahí que, resulta ser importante comprender y reconocer este fenómeno a partir de la mirada del pensamiento complejo, en el cual está basado este trabajo de grado, de manera que se empezó a indagar acerca de las diferentes categorías que se crearon a lo largo de la investigación (narrativa identitaria, relación niño- escuela- familia y niños narrados como problema), así pues, a partir de estas búsquedas se construyeron y se desarrollaron diferentes marcos como el paradigmático, el epistemológico, el disciplinar e interdisciplinar, con el fin de tener una mirada más amplia acerca del fenómeno desde distintos autores, los cuales se desarrollaron durante el segundo semestre del 2016.

4.7.2 Fase de metodología y diseño de escenarios conversacionales

En esta fase se llevó a cabo todo el proceso de evaluación y planteamiento de aquellos aspectos como el tipo de estudio, los actores que formaron parte de esta investigación, aquellas estrategias que nos permitieron obtener la información necesaria, los instrumentos y recursos utilizados para el análisis y la recolección de la información, así como también para la devolución de los resultados.

Por otra parte, dentro de esta fase también se llevó a cabo la creación y adaptación de las matrices de transcripción, categorización y de escenarios conversacionales de la investigación, la construcción de estas tuvo una duración de 1 semana, así como también se desarrolló el planteamiento de cada uno de los objetivos, las preguntas orientadoras, las actividades y procedimientos, los participantes y los niveles de observación correspondientes a cada sesión de los escenarios conversacionales reflexivos que dieron paso a la recolección, al análisis y a la discusión de la información de los hallazgos encontrados, los cuales se realizaron en la Universidad Santo Tomás, en los meses de Marzo, Abril y Mayo.

4.7.3 Fase de construcción de neo-diseños

Inicialmente, para este trabajo de grado se presentó a la institución la carta de presentación de las psicólogas en formación y así mismo se hizo entrega de los consentimientos y asentimientos informados dirigidos a profesores, padres de familia y alumnos (Anexos B, C y D); para la aplicación de los escenarios conversacionales reflexivos se plantearon 4 intervenciones las cuales estuvieron dirigidas a los objetivos planteados (Anexo F), sin embargo a lo largo del desarrollo de las intervención y lo observado fueron surgiendo nuevas estrategias para un mejor abordaje del fenómeno de estudio planteado en la investigación, de esta manera se ajustaron los escenarios 1, 2, 3 y 5 (tablas 1, 2, 3 y 5) implementando el escenario 4 (tablas 4) para indagar de

forma completa y óptima el asunto a tratar, de esta forma se construyen las escenas modificadas de los escenarios conversacionales reflexivos (figura 1).

Tabla 1.

Escenario conversacional reflexivo 1.

Temática: Lectura del contexto y narraciones en relación con el fenómeno de estudio		
Participantes: Gerika Vannesa Pachón Marín (PF1), Luisa Fernanda López Vargas (PF3), Profesor (P1), Profesor (P2), Niño (N1), Niño (N2)		
Hora: 8:00 AM		
Lugar: Universidad Santo Tomás		
Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas Orientadoras	Procedimiento
<p>Conocer a los actores de nuestra investigación.</p> <p>Explorar las dinámicas relacionales del contexto en el que se desenvuelven.</p>	<p>¿Qué piensan de que estén acá?</p> <p>¿Cómo son las interacciones entre docente-estudiante?</p> <p>¿Qué expectativas tienen respecto al proceso?</p> <p>¿Qué los identifica a ustedes?</p> <p>¿Cuáles son las características de los niños?</p>	<p>A través del primer encuentro, se conoció de manera general a los participantes y a las investigadoras, junto con el papel que tendrán dentro de los escenarios, para de esta forma propiciar espacios empáticos para generar ambientes participativos, en donde prima el respeto y la responsabilidad que tiene esta investigación - intervención frente al fenómeno de estudio. De esta manera se da introducción a los objetivos planteados para los diferentes escenarios, con el fin de reconocer los diferentes relatos y experiencias que se tienen en relación con la temática denominada “niños narrados como problema” y cómo está siendo comprendida en el marco del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, desde los diferentes actores.</p> <p>Así pues, el primer encuentro se dividió en dos escenarios conversacionales, en donde se llevó a cabo una conversación con los participantes de manera separada. De esta manera, el primer escenario conversacional se llevó a cabo en una sola escena, donde hubo un único nivel de observación con los niños. En el transcurso de esta escena se encontró la PF1 junto con el N1 y el N2 interactuando de manera conjunta, dando espacio</p>

		<p>para una lectura general, mientras la PF3 observaba la dinámica relacional de estos y las posibles preguntas que más adelante podrían llegar a una reflexión de acuerdo a nuestro tema de investigación.</p> <p>La dinámica del segundo escenario fue planteada en tres escenas, en la primera escena se encontraba la PF1 con la P1 y la P2, mientras que la PF3 se encontraba observando, en la segunda escena la PF3, teniendo en cuenta lo observado, realizó una reflexión y posteriormente en la tercera escena tanto PF1 y PF3 junto con la P1 y la P2 realizaron el cierre del escenario.</p> <p>Cabe aclarar que por motivos del colegio no fue posible realizar el escenario completo como se había dispuesto, adicional a esto sólo estuvieron dos PF.</p>
--	--	--

Tabla 2
Escenario conversacional reflexivo 2.

Temática: Intervención de las dinámicas relacionales en torno al “niño denominado problema”.		
Participantes: Gerika Vannesa Pachón Marín (PF1), Nátaly Ximena Montaña Rodríguez (PF2), Luisa Fernanda López Vargas (PF3), Profesor (P3), Niño (N1), Niño (N2)		
Hora: 8:00 AM		
Lugar: Universidad Santo Tomás		
Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas Orientadoras	Procedimiento
<p>Reconocer aquellos relatos dominantes existentes en la actualidad frente al concepto de “niño problema”, desde los diferentes actores.</p> <p>Visibilizar los recursos y potencialidades de los estudiantes y del</p>	<p>¿Qué creen que sucedió con el conejo y el torito?</p> <p>¿Estuvo bien lo que ellos hicieron?</p> <p>¿Cómo creen que se sentirían si hicieran algo</p>	<p>Inicialmente se hace una retroalimentación con respecto a lo conversado en el escenario anterior, de manera que a partir de preguntas orientadoras se reconocieron aquellos relatos dominantes en torno a los “niños narrados como problema” y que a su vez están siendo apropiados por el niño en la construcción de su identidad; generando relatos desde la experiencia y cómo están siendo interpretados, desde los diferentes actores. De esta manera, se pretende abrir caminos hacia la externalización, permitiendo con esto, que la</p>

docente.	<p>diferente a lo que hicieron?</p> <p>¿Les ha pasado algo parecido?</p> <p>¿Cómo actuarían ustedes?</p>	<p>persona se separe del problema y reconozca sus recursos, a través de ejercicios autorreferenciales mediados por el arte; los participantes generarán procesos reflexivos que permitan visibilizar y potencializar sus recursos.</p> <p>Por tanto, el segundo escenario conversacional se dividió en cinco escenas. Así pues, en la primera escena, se encontraba la P3, estudiantes N1 y N2 y la PF1 interactuando, mientras la PF2 y la PF3 se encontraban observando. De esta manera, en la segunda escena, la PF2 y la PF3 hicieron la representación de dos historias por medio de títeres reflexivos, mientras la PF1 observaba a los participantes; en la tercera escena, los participantes P3, N1, N2 junto con la PF1 conversaron sobre lo visto en la obra de títeres, mientras la PF2 y la PF3 observaban. De esta manera, en la cuarta escena, la PF2 y la PF3, teniendo en cuenta lo observado, realizaron una reflexión y finalmente en la quinta escena todos los participantes llevaron a cabo la retroalimentación del segundo escenario conversacional.</p>
----------	--	---

Tabla 3
Escenario conversacional reflexivo 3.

Temática: Movilización de relatos dominantes que configuran el relato identitario de los niños narrados como problema.		
Participantes: Gerika Vannesa Pachón Marín (PF1), Nátaly Ximena Montaña Rodríguez (PF2), Luisa Fernanda López Vargas (PF3), Profesor (P3), Niño (N1), Niño (N2)		
Hora: 8:00 AM		
Lugar: Universidad Santo Tomás		
Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas Orientadoras	Procedimiento
Movilizar relatos dominantes en los que se encuentra inmerso el estudiante, a través	<p>¿Quién es Juan?</p> <p>¿Quién es Camilo?</p> <p>¿Cómo son en el</p>	Teniendo en cuenta lo explorado a través de las diferentes voces de los actores, se pretende potencializar y movilizar aquellos relatos expuestos por los participantes, con el fin de generar nuevos relatos que ayuden a potencializar

<p>del arte y el juego.</p> <p>Visibilizar aquellos relatos alternos que inviten a abrir canales de comunicación en relación al juego.</p>	<p>colegio?</p> <p>¿Qué han hecho en el colegio que los hace diferente a los demás?</p> <p>¿Cómo pueden ustedes cambiar eso que dicen en el colegio de ustedes?</p>	<p>y movilizar lo ya explorado, de manera que a través de preguntas orientadores, metáforas y ejercicios autorreferenciales, siendo estos un insumo práctico para reconocer los recursos con los que cuentan los participantes, de manera que llevan a la movilización y a la emergencia de relatos alternos, volviendo productivos estos escenarios se convoca a que cada uno de los actores cree visiones distintas acerca del fenómeno de estudio y de cómo esto puede intervenir en futuros niños.</p> <p>De esta manera, el tercer encuentro se dividió en dos escenarios conversacionales, trabajados por separado con cada uno de los niños.</p> <p>Por lo tanto, el primer escenario conversacional se dividió en cuatro escenas, en la primera escena la PF1 conversó con el N1, mientras la PF2 y la PF3 se encontraban observando, de esta manera, en la segunda escena tanto PF1, PF2 y PF3 conversaron acerca de posibles preguntas y relatos que permitirían lograr el objetivo planteado para esta sesión, mientras el N1 observaba; posteriormente, en la tercera escena, se encontró nuevamente la PF1 con el N1, a su vez PF2 y PF3 observaban. Por último, en la cuarta escena tanto PF1, PF2 y PF3 junto con el N1 realizaron el cierre del escenario.</p> <p>El segundo escenario conversacional se dividió en tres escenas. Así pues, en la primera escena, la PF1 y el N2 interactuaban, mientras la PF2 y la PF3 observaban, seguido a esto en el segunda escena pasó la PF2 a interactuar con el N2, mientras la PF1 y la PF3 observaban, finalmente en la tercera escena la PF1, la PF2 y la PF3 conversaron y reflexionaron con el N2, donde se generó una retroalimentación a nivel general del tercer escenario conversacional reflexivo.</p>
--	---	--

Tabla 4
Escenario conversacional reflexivo 4.

Temática: Reconociendo al estudiante desde su sistema educativo.		
Participantes: Gerika Vannesa Pachón Marín (PF1), Nátaly Ximena Montaña Rodríguez (PF2), Luisa Fernanda López Vargas (PF3), Profesor (P3), Niño (N1)		
Hora: 8:00 AM		
Lugar: Universidad Santo Tomás		
Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas Orientadoras	Procedimiento
Reconocer las formas en que el estudiante comprende en su sistema educativo.	¿Qué ha hecho que Camilo para se comprenda de otra manera?	Para el cuarto encuentro se tuvo en cuenta principalmente las metáforas y las retroalimentaciones que se realizaron en el anterior encuentro, de manera que para este, se tuvo en cuenta y se hizo hincapié en las interacciones continuas y dinámicas que hace el estudiante con sus profesores, clases y compañeros. Así pues, se desarrolla este comprendiendo diferentes relatos que el niño tiene acerca de lo que es él en relación con los otros y viceversa. El cuarto escenario conversacional se dividió en cuatro escenas: en la primera escena, la PF1 conversó con el N1, mientras la PF2 y la PF3 se encontraban observando; de esta manera, en la segunda escena tanto PF1, PF2 y PF3 conversaron acerca de posibles preguntas y relatos que permitieron lograr el objetivo planteado para esta sesión, mientras el N1 observaba, posteriormente en la tercera escena, se encontró nuevamente la PF1 con el N1, a su vez PF2 y PF3 observaban. Por último, en la cuarta escena tanto PF1, PF2 y PF3 junto con el N1 realizaron el cierre del escenario.
Visibilizar los recursos con los que cuenta el estudiante en su entorno.	¿Cómo Camilo ha logrado a comprender aquellos relatos dominantes?	
	¿Qué le gusta a Camilo cuando viene al colegio?	
	¿Qué le gusta Camilo del colegio?	
	¿Cómo Camilo con forma sus amistades?	
	¿Qué clase es la que más le gusta a Camilo?	

Tabla 5
Escenario conversacional reflexivo 5.

Temática: Cierre y retroalimentación de lo trabajado.		
Participantes: Gerika Vannesa Pachón Marín (PF1), Nátaly Ximena Montaña Rodríguez (PF2), Luisa Fernanda López Vargas (PF3), Profesor (P3), Niño (N1), Niño (N2), Luz Ángela Espitia (I1)		

Hora: 8:00 AM Lugar: Universidad Santo Tomás Ciudad: Bogotá		
Objetivos	Preguntas Orientadoras	Procedimiento
<p>Reconocer los avances que emergieron a través de los escenarios conversacionales, visibilizando de esta manera los relatos alternos.</p> <p>Visibilizar tanto en los niños, como en la orientadora y las profesionales en formación los recursos con los que cuentan y los relatos emergentes que surgieron a través de este proceso</p>	<p>¿Cómo fue la experiencia de ustedes, a lo largo de este proceso?</p> <p>¿Cómo se sintieron?</p> <p>¿Qué descubrieron?</p> <p>¿Qué aprendizajes se llevan del encuentro?</p> <p>¿Qué nos quieren decir?</p> <p>¿Qué piensan de lo que hicimos?</p>	<p>Para el desarrollo del quinto encuentro se realizaron tres escenarios conversacionales llevados a cabo de la siguiente manera.</p> <p>El primer escenario se llevó a cabo con el N1 y las tres PF, este se dividió en tres escenas, en la primera escena la PF1 llevó a cabo la retroalimentación del proceso, hizo entrega al N1 del documento terapéutico (Anexo H) y desarrolló algunas preguntas frente a lo expuesto, en la segunda escena participaron la PF2 y PF3 junto con el N1, donde retroalimentaron el proceso llevado a cabo y agradecieron el espacio y la disposición brindada por el N1; por último, en la escena tres intervinieron las 3 PF y el N1, con el fin de dar respuesta a ciertas preguntas que surgieron en el proceso del escenario y se realizó el cierre del proceso.</p> <p>El segundo escenario se llevó a cabo con el N2 y las tres PF, este se dividió en tres escenas, en la primera escena la PF1 llevó a cabo la retroalimentación del proceso, hizo entrega al N2 del documento terapéutico (Anexo H) y realizó algunas preguntas frente al documento y el proceso; en la segunda escena participaron la PF2 y PF3 junto con el N1, donde retroalimentaron el proceso llevado a cabo y agradecieron el espacio y la disposición brindada por el N2; por último, en la escena tres intervinieron las tres PF y el N1 con el fin de agradecer al estudiante el espacio brindado y buscando obtener información frente a cómo se sintió en el proceso y se realizó el cierre del proceso.</p> <p>El tercer escenario se llevó a cabo con la P3, la I1</p>

	<p>y las tres PF, este escenario constó de una escena, donde se realizó la retroalimentación por parte de la institución frente al trabajo generado con los estudiantes y el apoyo brindado, se habló sobre la entrega del informe por parte de las investigadoras a la institución; se visibilizaron diferentes recursos de las investigadoras y se habló sobre algunas necesidades de la institución; la I1 hizo el agradecimiento a la institución por brindarnos el espacio para desarrollar el presente trabajo de grado y se realizó el cierre del proceso</p>
--	--

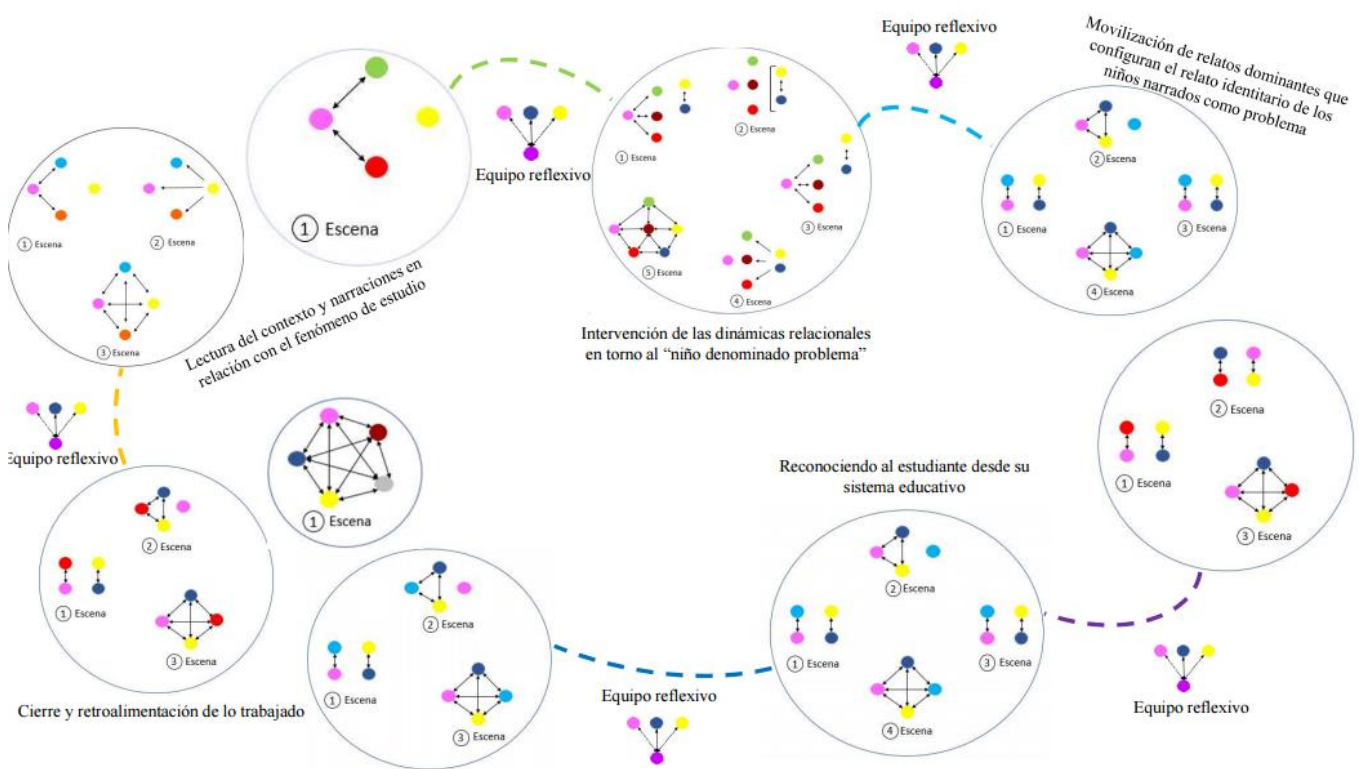


Figura 1. Escenarios conversacionales de la investigación/intervención.

4.7.4 Fase de construcción de resultados y discusión

En esta fase de construcción de resultados, se visibilizan aquellos relatos que surgieron durante el desarrollo de los escenarios, los cuales están plasmados en las matrices de transcripción (Anexo G) y categorización (Anexo H), de manera que a partir de estos resultados

se logró fundamentar e iniciar la discusión, desde los marcos paradigmáticos, epistemológicos, disciplinares, interdisciplinares y metodológicos, permitiendo de esta forma la relación de lo teórico con lo contextual y los alcances de la misma dentro del trabajo de grado.

4.7.5 Fase de devolución de resultados

En esta fase, se hizo devolución y retroalimentación de los resultados obtenidos en la investigación-intervención a los participantes, de manera que se realizó un informe ejecutivo de los principales hallazgos y documentos con estrategias detalladas enmarcadas dentro de los parámetros éticos que rigen el quehacer de las investigadoras y el trabajo de grado, permitiendo fortalecer a la institución en lo referente al fenómeno de estudio.

4.8 Instrumentos y recursos

4.8.1 Matriz de transcripción

En la matriz de transcripción (*tabla 6*) se organizaron las narraciones de acuerdo con los escenarios conversacionales; de esta forma, vale aclarar que cada sesión se diligenció en términos de la ciudad en la que fue llevada a cabo, el número del encuentro, el lugar, la fecha y la hora. Del mismo modo, se identificaron los participantes y sus relatos a partir de números de líneas.

Tabla 6
Matriz de transcripción.

Construcción y re-construcción de narrativas identitarias en niños narrados como problema en una institución educativa.

Encuentro No:
Fecha:
Hora:
Lugar:
Ciudad:

Identificación de participación: Convenciones

- Investigadora- interventora 1() Nátaly Ximena Montaña
- Investigadora- interventora 2() Gerika Vannesa Pachón
- Investigadora- interventora 3() Luisa Fernanda López
- Niño 1 (N1) Camilo
- Niño 2 (N2) Juan
- Profesora 1 (P1) Martha
- Profesora 2 (P2) María
- Profesora 3 (P3) Ximena
- Invitada (I) Luz Ángela Espitia

Línea	Participantes	Relato
1	
2	

4.8.2 Matriz de categorización

En la matriz de categorización se hizo la clasificación de las líneas de las transcripciones, según la congruencia que éstas representaron en las categorías bajo las cuales las investigadoras delimitaron la investigación, esta se encuentra organizada en una tabla donde las filas contienen lo referente a las categorías y las columnas lo referente a el número de línea en el que se encontró y la interpretación que se le dio a esta información (*Tabla 7*), es importante destacar que esta matriz se desprende de la matriz de transcripción, en la medida en que lo transcrito de las sesiones dio la narración exacta de cada sujeto sobre la categoría de nuestro interés.

Tabla 7
Matriz de categorización.

Categorías	Número de línea	Interpretación
Narrativa identitaria en niños narrados como problema		
Relación niño- escuela- familia		

Relatos Emergentes/ Alternos		
---	--	--

4.8.3 Matriz de escenarios conversacionales

En esta matriz se encuentran ubicados y consignados en la primera fila las temáticas a abordar de cada escenario conversacional, de tal forma que se detallan en la segunda fila los participantes y por último en la tercera fila se divide por: objetivos, preguntas orientadoras y el procedimiento (*Tabla 8*).

Tabla 8
Matriz de escenarios conversacionales.

Temática:		
Participantes:		
Objetivos	Preguntas Orientadoras	Procedimiento

4.8.4 Grabación de audio.

Para el desarrollo de esta investigación-intervención, se hizo uso de dispositivos de grabación de audio en cada uno de los escenarios conversacionales planteados, con el objetivo de tener información detallada y precisa para la realización de la transcripción de cada una de las narrativas de los escenarios.

4.9 Consideraciones Éticas

Dentro del desarrollo de esta investigación-intervención es importante tener en cuenta el marco legal bajo el cual como psicólogas en formación nos desenvolvemos y nos

comprometemos tanto con los participantes como con la disciplina y la sociedad a ejercer nuestro rol como profesionales con los conocimientos y las competencias necesarios para el desarrollo de ésta.

Tal como se contempla dentro de la ley 1090 de 2006, nuestro ejercicio investigativo-interventivo se ve enmarcado desde los principios éticos, tales como beneficencia, no-maleficencia, autonomía, justicia, veracidad, solidaridad, lealtad y fidelidad, los cuales se ven reflejados en los siguientes principios generales que permiten el desarrollo de nuestro papel como psicólogas, estos son: “responsabilidad, competencia, estándares morales y legales, confidencialidad, bienestar del usuario, evaluación de las técnicas e investigación con participantes humanos” (Colombia, Leyes y Decretos, 2006, art. 2) todos los anteriores enfocados al ejercicio por parte del psicólogo.

Por otra parte, la investigación está centrada en reconocer la ética como la manera en que las personas asumen sus acciones de forma objetiva, facilitando la convivencia en comunidad y teniendo siempre en cuenta los valores morales existentes (Franca-Tarragó, 1996), rescatando de esta manera la unión e inseparabilidad de los principios de psicoética contenidos a la vez en la ley 1090 de 2006, tales como el principio de beneficencia, autonomía y justicia; es decir, comprendemos que como profesionales es nuestro deber hacer el bien (principio de beneficencia), siendo responsables de cada uno de los actos de las intervenciones (principio de autonomía) que llevamos a cabo para realizar esta investigación-intervención, teniendo en cuenta nuestra competencia frente a las técnicas y los conocimientos generales de la disciplina a la vez que se es consciente de las limitaciones que podría presentar frente a algunas áreas. Por último, se busca privilegiar por encima de nuestro rol la integridad de los participantes, el bienestar de estos y respetar la dignidad de las personas, a la vez que comprendemos y entendemos la libertad que tienen los sujetos frente a la aceptación en la participación dentro de la investigación, rescatando

de esta manera que en caso de no desear participar no existirá ningún tipo de consecuencia para la persona (principio de justicia) (Colombia, Leyes y Decretos, 2006).

De esta manera, se abre el paso a la comprensión de una problemática desde la constante religación de los participantes con su comunidad, su familia, la institución educativa e incluso con la investigadoras como un acto moral (Morin, 2006, citado por Loreto, 2009), donde a pesar de encontrarse las experiencias basadas en hechos únicos y personales, se permite la exploración de lo propio y creación de empatía frente a lo que el otro experimenta, encontrando en esto cómo a través de las situaciones está presente o no la existencia de una intención moral en el actuar moral de las partes. Así mismo, se da paso a la apertura y comprensión de las posturas asumidas por cada uno de los participantes, incluyéndonos, identificando en estos aspectos la presencia de una posible incertidumbre frente a lo que sucede y las posibles contradicciones que aparecen en el camino frente a la acción que se da en el ejercicio de los diferentes roles, tales como estudiantes, docentes, directivos, familiares, psicólogos, entre otros.

Asimismo, cabe retomar lo que Morin (2006, citado por Loreto, 2009) menciona como “ecología de la acción” donde nosotras como investigadoras comprendemos que estamos inmersas en un ambiente complejo, donde se está en constante interacción con diferentes sistemas y dinámicas relacionales que permiten llevar a cabo la investigación de manera que los participantes permean la organización de ésta y generan cambios en las emergencias que se darán, es decir, al ser los integrantes de esta investigación autónomos, con diferentes percepciones sobre las situaciones y creadores de “orden”, la investigación se encamina en la búsqueda de una co-construcción de carácter ético, enriqueciendo el respeto a sí mismo como personas y al equilibrio y respeto con los demás, teniendo en cuenta el derecho universal de la igualdad.

Para finalizar, es de aclarar que esta investigación se realizó para la obtención del título de

psicólogas de las investigadoras y los resultados o hallazgos de ésta serán divulgados principalmente en el interior de la Universidad Santo Tomás y el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D con la que trabajamos, evitando, de esta manera, el uso indebido de los resultados y haciéndose responsables las psicólogas de mantener la información brindada por los participantes como confidencial. Al ser ésta una investigación que será expuesta a otros sujetos se debe tener la autorización previa del participante para la presentación de ésta, por último, las técnicas que se emplearon para el desarrollo de esta investigación fueron contempladas como las indicadas para la obtención de la información necesaria para ésta, los resultados y hallazgos serán devueltos a los participantes, respetando el derecho de estos a conocerlos.

5 RESULTADOS

El desarrollo del trabajo de investigación/intervención se llevó a cabo mediante diferentes escenarios, descritos anteriormente donde contamos con la participación de Camilo y Juan Torres, (a quienes por cuestiones de confidencialidad se les ha dado nombres ficticios), estudiantes del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, los cuales tienen 9 y 10 años y se encuentran en cuarto grado. Ambos estudiantes llevan un seguimiento desde el año pasado con la orientadora Ximena, quien los propuso para que hicieran parte de este trabajo de grado.

Camilo: es un niño que desde la voz de las docentes y orientadora es narrado como problema, debido al nivel de agresividad que maneja en el interior del colegio, ya que sus respuestas iban dirigidas hacia los golpes y la auto-agresión.

Durante el desarrollo de los escenarios conversacionales reflexivos, Camilo permitió reconocer su sistema familiar, el cual está conformado por su padre, madre, dos hermanos y un medio hermano, menor que él, con quien la relación es conflictiva; adicional a esto, Camilo se encarga del cuidado de su hermano menor cuando los padres no se encuentran en casa. La

relación con su padre es conflictiva debido al abandono por parte de éste años atrás; frente a la relación con su madre y hermanos mayores no poseemos información brindada por él (Figura 2).

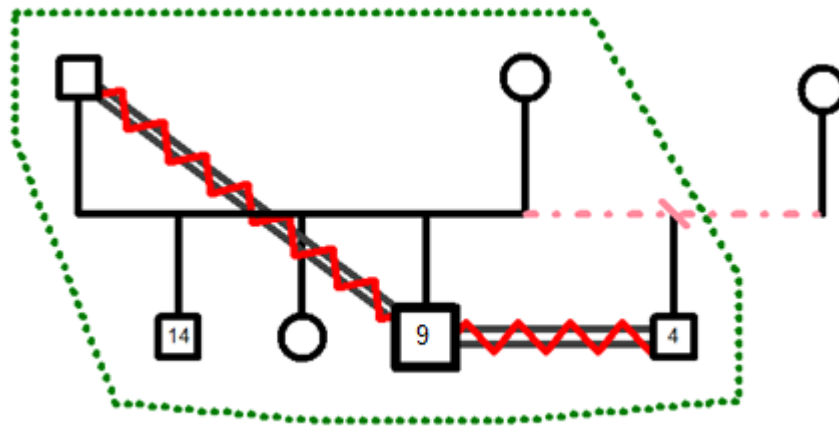


Figura 2. Genograma del participante Camilo.

Juan: desde la voz de las docentes y la orientadora es considerado un niño problema, debido a varios inconvenientes que se han presentado en el interior del colegio, tales como falta de atención y recepción a las clases, problemas de hurto en los que se ha visto involucrado y que consideran es un niño que manipula a las personas por medio de mentiras.

Durante el desarrollo de los escenarios conversacionales reflexivos, Juan permitió reconocer su sistema familiar, el cual está conformado por sus padres y 3 hermanos, es un niño que mantiene una relación cercana con su hermano mayor, debido a que comparten espacios y pasan la mayor parte del tiempo juntos, el niño permanece bajo el cuidado de su hermano mayor, de su abuela y su tía; frente a la relación con su padres y otros hermanos Juan no nos brindó información (Figura 3).

algunos relatos por su extensión se dividieron (alfabeto en minúscula), los cuales dieron paso a realizar un análisis comprensivo desde los hallazgos y la teoría que de estos se desprendía, con el fin de dar a conocer al lector aquellos relatos que resaltan la categoría, lo cual dio paso a la ampliación de cada una de estas en la discusión, desde la comprensión teórica. Cabe resaltar que la matriz de categorización se encuentra organizada de acuerdo al orden en el que se llevaron a cabo las sesiones.

6. DISCUSIÓN

El proceso de investigación intervención, fue un proceso mediante el cual cada uno de los participantes tanto estudiantes, como docentes e investigadoras, tuvieron la oportunidad de expresar a través de diferentes discursos y relatos, aquellas experiencias y realidades en las cuales se vieron inmersos cada uno de ellos en relación con la escuela y los procesos que se dieron a través de esta, dando paso, a la comprensión, construcción y re-construcción de los significados de la escuela, las personas, siendo actores y partícipes de lo que en esta sucede, a través de los escenarios conversacionales con el fin de cumplir los objetivos planteados para el desarrollo de este.

Partiendo de esto, es necesario aclarar que para el desarrollo de la discusión se continuó con el manejo de las categorías dadas en el sistema conceptual establecido en la investigación-intervención; de esta manera, iniciamos con la narrativa identitaria en niños narrados como problema, continuamos con la relación niño-escuela-familia, seguida de relatos emergentes y alternos y culminamos con la comprensión integradora de las tres categorías en el interior de la investigación, dando paso a una lectura amplia e integradora frente a la visibilización de los recursos y del fenómeno de investigación a través de las diferentes disciplinas e investigaciones

que nutrieron nuestro trabajo, acompañado de las estrategias empleadas, los relatos y discursos que se dieron dentro del proceso.

De este modo, a través de la lectura se encontrarán frases textuales que se dieron a través de los 9 escenarios conversacionales llevados a cabo, a los cuales se les asignó un código, dando paso a que el lector pueda dirigirse a la matriz de transcripción y hacer una lectura amplia frente a lo que se habla para llegar a esta. Se hace referencia en este código al escenario conversacional en el que se dio la frase, la línea mediante la cual está identificada en la matriz de transcripción y la persona que lo dijo, como se muestra en la *Figura 4*.

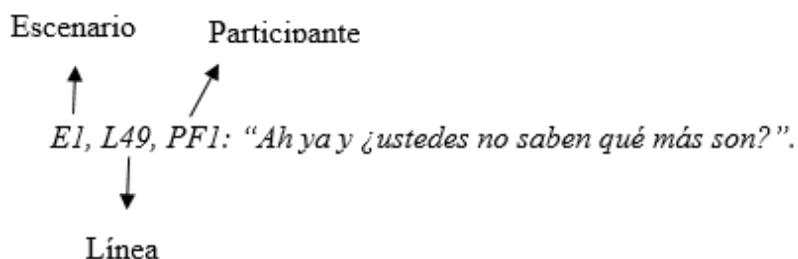


Figura 4. Código de los relatos del proceso investigativo/interventivo.

Cabe mencionar que en los diferentes escenarios se contó con los siguientes participantes: estudiantes: Camilo (N1) y Juan (N2), docentes y orientadora de primaria Martha (P1), María (P2) y Ximena (P3), profesionales en formación, es decir, las investigadoras-interventoras Vannesa (PF1), Nátaly, (PF2), Luisa (PF3) y por último, la invitada Luz Ángela Espitia (I1), quien es la coordinadora del centro de proyección social de la Universidad Santo Tomás de Suba.

6.1 Narrativa identitaria en niños narrados como problema

A lo largo del proceso del trabajo de investigación- intervención fue importante reconocer las diferentes narrativas y experiencias que enmarcaron y construyeron la narrativa identitaria en los niños denominados como “problema”, de manera que, para comprender lo ya mencionado, es

relevante tener en cuenta los diferentes sistemas que co-participan en la construcción y la reconstrucción de la misma. De esta forma, resultó ser significativo entenderlo desde la óptica de la complejidad, cuando mencionan los sistemas como parte fundamental para el crecimiento del ser, de ahí que es vital visibilizar a los sistemas como entes abiertos que se retroalimentan entre sí, siendo estos fuentes de conocimientos, experiencias y relatos que son mediados a través de lo histórico-cultural, el lenguaje y de aquellas interacciones continuas y dinámicas que se presentan en la cotidianidad.

De esta manera, al reconocer a los estudiantes N1 y N2 desde sus interacciones continuas y dinámicas en los sistemas en los cuales participaron, se posibilitó comprender aquellos relatos que giraron alrededor de lo que son ellos y lo que entendieron los demás sobre ellos; así pues, se dio paso a reconocer al lenguaje como posibilitador, constructor de identidad y de realidad. De ahí que, el lenguaje cobró sentido y forma en las interacciones de N1 y N2, los cuales estuvieron encasillados bajo comprensiones limitantes y empobrecedoras, impidiendo que se visibilicen recursos y se narren de otra forma.

De este modo, N1 y N2 han retomado algunos de estos discursos dominantes que fueron retroalimentados por su sistema educativo, para la construcción de su narrativa identitaria:

E1, L47, N1: “dicen que soy cansón, fastidioso y malgeniado”.

E1, L48, N2: “cansón e inquieto”.

De esta forma, se generaron comprensiones unidimensionales, en donde los niños se reconocieron a partir de juicios creados y mediados por interacciones continuas y dinámicas poco generativas en su sistema educativo, de esta manera, configuraron su narrativa identitaria, ya que construyeron sus relatos a partir de aquellas historias que cuentan sobre ellos, que a su vez, se encuentran sostenidas por sus comportamientos, de lo que los demás observan de ellos, de

aquellas experiencias que surgen en su cotidianidad y de lo que ellos consideran que son ellos, como lo menciona White y Epston (1993).

Por ende, “las narrativas son creadas, vividas y compartidas por individuos que conversan e interactúan con otros y consigo mismos” (Anderson, 1999, p. 278), así mismo, le dan sentido y significado a sus experiencias que son organizadas a través del relato, en donde la metáfora da pie para explicar la realidad en la que se encontraban sumergidos los dos participantes, en este caso N1:

E1, L41, N1: “yo quiero el color rojo”.

E1, L42, PF1: “¿Camilo porque escogiste ese color?”.

E1, L43, N1: “me dicen que soy un toro”.

E1, L44, PF1: “¿Por qué te dicen que eres un toro?”.

E1, L45, N1: “porque soy muy malgeniado”.

Es por esto que “Cuando se emiten juicios acerca de las personas, éstos contribuyen a formar su identidad” (Echeverría, 2003, p. 66), ya que, al ser constantes, dan paso a que el sujeto le connote sentido, pertenencia, de manera que las apropia, las experimenta, las narra y las re-narra en ese proceso continuo de contar historias de sí mismo, siendo éstas “contenidas en otras y se entrelazan con ellas. Las historias propias y de otros determinan quiénes somos” (Anderson, 1999, p. 281).

E1, L49, PF1: “Ah ya y ¿ustedes no saben qué más son?”.

E1, L50, N1: “no”.

E1, L51, N2: “no”.

Se llega al punto de no reconocerse y de no visibilizar aquellos recursos con los que cuentan, de manera que se vuelve limitante la comprensión del sí mismo o del relato que dan acerca de su identidad, al mismo tiempo, retroalimentan su narrativa identitaria y sus

interacciones a través de ese proceso continuo de vivir experiencias, contar historias, comprender realidades, las cuales se encuentran ligadas en el diario vivir y que no surgen de la nada, surgen de la co-participación continua y dinámica que hay en los sistemas (Anderson, 1999); así mismo, construyen y re-construyen su narrativa identitaria a partir de otras voces que confirman aquellos comportamientos que son narrados como válidos, de manera que pertenecen en el tiempo y a su vez organizan las experiencias, los discursos y el relato de vida, puesto que quien los dice cobra sentido en la construcción narrativa identitaria de cada participante (Echeverría, 2003). Como lo refiere una de las docentes de la institución educativa:

E1, L90 a, P1: “con Camilo, eh eh, yo lo tengo desde el año pasado también, él venía con unos profes eh, me comentaban que él se auto agredía, que se cortaba, que se pegaba, que para mí fue, no, no es un reto pero yo decía... complicada la situación, cuando ya llegó, efectivamente... es un niño también muy desafiante”.

E1, L90 b, P1: “él también muy manipulador muy manipulador, medidor del ambiente, o sea él sabe con quién va y en qué términos tiene que hablar con tal, tal persona, qué tiene que decirle a tal otra, entonces, cuando yo llegué... efectivamente no se le puede llamar la atención, no acepta una negativa”.

E1, L84 a, P1: “para mí es un niño que tiene un TDAH, tiene un déficit de atención marcado y aparte de eso tiene un, digamos que un síndrome, no un síndrome, sino un comportamiento desafiante que eso ya también es una conducta marcada en él, esas dos cosas sumadas, eh eh, Juan tiene muchas características, pero eso hay que diagnosticar eso no lo podemos dejar en el aire”.

De ahí que, se reconoce el poder generativo del lenguaje como constructor de realidades, en relatos y discursos, de manera que cuando alguien emite juicios o estos son aprobados por consensos sociales, cobran sentido en las interacciones, “las palabras guían y el mundo las sigue”

(Echeverría, 2003, p. 64) así, configuraron la narrativa identitaria de estos niños que han sido denominados como “problema” (N2):

E1, L78, P1: “Mitómano, él es mitómano”.

E1, L79, P2: “Sí, pero yo no sé si eso llegue hasta allá, o sea se pueda”.

E1, L80, P1: “Cleptómano”.

E1, L81 a, P2: “se pueda catalogar como eso, no sé o si esté entre o iniciando apenas en ese, en esos comportamientos”.

Es así, como se visibilizaron aquellos relatos dominantes que giran alrededor de los niños desde la voz de las docentes, siendo estas sujetadas a partir de lo verificable, lo observable, es decir, desde el comportamiento. Por lo que, muchos de estos relatos se van retroalimentando de los sistemas y nos invitan a pensar que esta narrativa identitaria tiene que moldearse a partir del contexto, en otras palabras, como dice Gergen (2007), la multiplicidad del ser está mediada por sus interacciones, donde las personas le adjudican un sentido a los contextos y determinan qué acciones o qué se debe hacer en los mismos, como refiere una de las docentes, quien hace hincapié en la manera en que el niño ha sido catalogado y de lo que él debe hacer frente a la situación:

E1, L85, P2: “él dice las mentiras”.

E1, L86 h, P1: “Juan, entonces pues que él mismo se vaya dando cuenta de que él es el cansón y eso pues digamos que es una manera, de que él reconozca también que tiene errores”.

De esta forma, estos relatos limitaron y obstaculizaron la construcción nutritiva de la narrativa identitaria de los niños, nublando los recursos que estos tenían, convirtiendo estas historias en propias de su identidad (Anderson, 1999), en este caso como se puede observar en el participante N2:

E2, L457, PF1: “ya para terminar, para finalizar pues vamos a hablar unas cosas con ustedes, nos hemos dado cuenta que Juan, por ejemplo, siempre dice que es un niño cansón, el niño fastidioso, que es un niño inquieto”.

E2, L458, N1: “que siempre dice más o menos”.

E2, L459, PF1: “pero Juan ya no siente nada por eso, ya pasa por...”.

E2, L460, N2: “ya estoy acostumbrado”.

Del mismo modo, el peso que tenían los relatos dominantes al ser frecuentes dentro del contexto, hicieron que se construyera un discurso a nivel social de los niños; de esta manera, estos relatos se convirtieron en verdades y entraron a jugar un papel importante en las relaciones de N2 en su co-participación con otros:

E2, L394, PF3: “¿Sí? y ¿por eso siempre te culpan a ti de todo? y ¿eso cómo te hace sentir?”.

E2, L395, N2: “Mal”.

E2, L396, PF3: “Mal, ¿Cierto? y ¿qué has pensado hacer para cambiar eso?”.

E2, L397, N2: “Nada”.

Estos relatos se apropiaron del estudiante, volviéndolos suyos y acostumbrándose a ellos en su cotidianidad, contrario a lo que sucede con N1, en donde su construcción narrativa identitaria no sólo se encontró estrechamente relacionada con esas voces que co-participaron y construyeron su identidad, sino que van más allá; la significación de su experiencia por ejemplo, organiza la forma de comprender su realidad y es allí, donde su construcción narrativa identitaria se vio configurada y se visibilizó en el escenario de títeres reflexivos, donde los participantes dieron cuenta para responder a la problemática presentada a partir de sus experiencias:

E2, L160, PF3: “no, les llamó la atención pero los empezó a gritar fuerte y los empezó a empujar y entonces el torito le dijo, no esa no es la manera de arreglar las cosas, ¿cómo creen que es la mejor manera de arreglar las cosas?”.

E2, L161, N1: “hablando”.

E2, L162, PF3: “¿y tú Juan?, ¿cómo crees que es la mejor manera?”.

E2, L163, N2: “peleando”.

Es así, cómo la disciplina de la Antropología, nutrió y aportó a este trabajo de grado, a partir de la comprensión que se tuvo acerca de lo que es un relato, es decir, para Duero (2006) el relato es aquello que compone la trama, a su vez, se encuentra inmerso en situaciones, hechos y acontecimientos, los cuales cobran vida y sentido a partir de los significados que le connotan los sujetos a sus experiencias y que además se encuentran en la temporalidad, tal y como lo mencionan White y Epston (1993) desde la terapia narrativa, “Las historias tienen un principio y un final, y entre estos dos puntos transcurre el tiempo”(p. 93). En este caso, Camilo comprendió y reconoció su realidad a través de esos cambios drásticos que han sucedido a lo largo de su historia y que la componen en la temporalidad:

E3, L491, PF1: “¿cierto? cuando tú me saludas, ¿por qué me saludas con un abrazo? [N1 niega con la cabeza] ¿No sabes por qué tampoco? ¿ni con un pico?, ¿a quién te gustaría ir abrazar en este momento si lo pudieras tener aquí al lado?”.

E3, L492, N1: “a mi abuela”.

E3, L493, PF1: “¿qué te enseñó ella para que tú le puedas dar un abrazo sin razón alguna?”.

E3, L494, N1: “muchas cosas”.

E3, L495, PF1: “¿quieres compartirme una?, ¿sientes algo en tu pecho?”.

E3, L496, N1: “tristeza”.

De ahí que, la construcción narrativa identitaria de N1 se vio forjada y entrelazada con aquellas experiencias enriquecedoras que se encontraron en diferentes niveles de comprensión, sean o no gratificantes, de manera que le dieron sentido y significado a esos sucesos (White y

Epston, 1993), que a partir de la imaginación y de las diferentes habilidades, permitió llevar estas comprensiones a diversos planos, los cuales cobraron sentido a partir de las metáforas que expresaron la realidad desde otra perspectivas (Freeman, Epston y Lobovits, 2001), como lo refieren las siguientes líneas, donde la gran variedad de colores convocaron a N1 a reconocer sus emociones a partir de los mismos:

E3, L438, PF1: “listo, ¿el color tranquilidad es así (Pintacarita color blanco)? [N1 asintió con la cabeza] ¿Ahí está perfecto? [N1 asintió con la cabeza], ¿cuándo estoy con rabia cómo soy?”.

E3, L439, N1: “con rojo (Pintacarita color rojo)”.

E3, L440, PF1: “color rojo, ¿entonces qué hay en ese color, o sea qué hace que la rabia sea rabia?”.

E3, L441, N1: “que a uno lo molesten”.

E3, L442, PF1: “sí, cuando te molestan te pones ¿así? ¿Rabia? ¿Y qué haces cuando te molestan?”.

E3, L443, N1: “trato de calmarme”.

E3, L444, PF1: “tranquilidad” (Pintacarita color blanco).

Estas comprensiones, convocaron a que N1 se reconociera y trasladara esas emociones a otros espectros de su vida, de cómo él comprende al mundo y de cómo interactúa con él mismo, de manera que hace distinciones de sistema a sistema, tal y como lo menciona Gergen (2007) con la multiplicidad del ser, entendida como la forma en que el ser humano se ve inmerso en diferentes relaciones y contextos, de manera que lo llevó a adaptarse, ejecutar un rol y responder al mismo; de esta forma, N1 hace referencia:

E3, L132, PF1: “¿no quieres jugar?, y te acuerdas también que me habías contado la vez pasada que en tu casa eras una cosa y en el colegio eras otra cosa, ¿cómo eres en tu casa?”.

E3, L135, N1: “calmado, tranquilo”.

E3, L140, PF1: “¿y acá en el colegio?”.

E3, L141, N1: “no tan calmado”.

Por otra parte, se visibilizó los diferentes roles que N1 asumió en los diferentes contextos por los que él se rodea:

E3, L38, N1: “pues cuidar a mi hermano ayer”.

E3, L42, N1: “eh, después servir el almuerzo, ver FOX”.

E4, L521, PF1: “¿y qué hace que en esa clase te portes muy bien y quizás en la clase de María, te dé tan igual?”.

E4, L522, N1: “es que en la clase de María hace más ruido, en la de artes es más tranquila”.

Así pues, tanto las experiencias, como los sistemas entre otras, compusieron y empararon la narrativa identitaria para N1. Según Anderson (1999), en ese proceso de re-construcción y de contar historias, los sujetos le adjudicaron significados a las experiencias, en donde no solamente lo que se relató dio cuenta de lo que pasó, sino que trasciende a otras formas de expresar, como por ejemplo, a través del cuerpo y los movimientos; de esta forma, las narraciones cobraron sentido y se visibilizaron para N1 en donde su forma de comunicar reflejo dolor, debido a una situación que marco su vida y esta puede “influir en su <<idioma>>” (Onnis, 1996, p. 83).

E3, L575, PF1: “Mira que aquí no has pintado [N1 realiza señas] ... o sea que tienes un poquito de tranquilidad, también oh está rosado, hay más tranquilidad, estamos así, tratando de subir y bajar... ¿Qué hacemos para llegar a un punto medio? [N1 niega con la cabeza] ...(no, no sabes)... pero mira que ya lo lograste, estas llegando al punto medio o aún falta más ¿para llegar al punto medio?... coge mis dedos y trata de combinarlos, si quieres [N1 asiente con la cabeza] ... así... cógelos con las dos manos, no le tengas miedo... ¿hay más rojo que blanco o más blanco que rojo?... ¿en ti?... hay más blanco... ¿aún falta más?... ¿quieres ir a sentarte o nos quedamos

acá? Tratando de descifrar... [N1 se comunica a través de señas] vuélvelo a escribir por favor... me lo quieres decir en el oído [N1 niega con la cabeza] ... no te puedo entender, sólo me lo dices a mí, nadie más nos va a escuchar...”.

De esta forma, como es mencionado anteriormente con N1, N2 también se comunicó a través de su expresión corporal, acompañada de respuestas como: “sí, no y más o menos”, en el intento de responder a lo que es él, limitándose a los discursos o juicios que socialmente han creado sobre él, siendo estos “un componente importante de la identidad de las personas” (Echeverría, 2003, p. 66), de manera que su construcción y re-construcción de la narrativa identitaria, dieron cuenta de las experiencias e interacciones que N2 ha tenido a través del proceso educativo:

E2, L191, PF1: “¿Y cómo se sentirían ustedes?, ¿cómo te sentirías tú?”.

E2, L192, N1: “triste”.

E2, L193, N2: “más o menos”.

E2, L195, N1: “más o menos, deja ya de decir más o menos y más o menos”.

E2, L196, N2: “más o menos bien, más o menos mal”.

E3, L1414, N2: “Soy chiquito”.

E3, L1415, PF1: “Chiquito, eso es de lo físico y ¿de lo que eres tú?”.

E3, L1416, N2: “Nada”.

Así pues, los participantes, a través de este proceso de investigación/ intervención, fueron quienes decidieron reconocer por medio de esta aventura, su construcción de la narrativa identitaria, como ocurrió con N1 durante el desarrollo de la misma, a medida que relataba y contaba su historia de vida, haciendo uso de metáforas, experiencias, reflexiones y de las voces de los demás; de esta manera, se narra y se re-narra dejando historias con finales abiertos y nos invita a comprender y a visibilizar esos cambios importantes que surgieron en él mismo, “cuando

la atención se centra en las cualidades excepcionales del niño y en sus ganas de cambiar se crea un clima de esperanza” (Freeman, Epston y Lobovits, 2001, p. 64).

E5, L49, N1: “He mejorado cada día, así como ustedes lo van a hacer y espero que tengan mucha suerte, porque la vida no es sólo dinero, sino también, hay felicidad, amor, dinero, tristeza así como muchas cosas más”.

Durante el desarrollo de la investigación / intervención se logró comprender lo valioso de co-construir mundos posibles a partir de la co-participación de experiencias, relatos, juegos, entre otras, permitiendo generar diferentes reflexiones en cuanto a nuestro ejercicio autorreferencial, los cuales visibilizaron la forma en la que estamos construyendo y re-construyendo nuestra identidad como psicólogas y como personas. De esta manera, la creatividad fue el puente para poder comprender los diversos relatos de una manera más humanizante y curiosa, así pues, junto con nuestras experiencias personales, historias y relatos nos posibilitaron la emergencia de relatos con finales abiertos y continuos.

6.2 Relación niño- escuela - familia

Teniendo en cuenta que las relaciones entre el niño y la escuela se vieron constantemente permeadas por otros sistemas amplios, se encontró en el transcurso de los escenarios conversacionales que el principal sistema que alimenta y co-construye esta relación es la familia, mediante la creación de espacios conjuntos con sus hijos, donde se dio paso al apoyo para la escuela en la creación de responsabilidades, la enseñanza de valores y se comparte la formación de los estudiantes mediante la implementación de sanciones con una enseñanza particular, frente a diferentes faltas cometidas en el interior de la escuela.

6.2.1 Relación niño-escuela

El curso en el que se llevaron a cabo los escenarios conversacionales dieron paso a la visibilización de una escuela con la necesidad y la autonomía de buscar apoyo en otros sistemas constituidos y a la vez conformados por equipos interdisciplinarios (Niño y Castañeda, 2010), tales como centros de orientación, centros de apoyo al aprendizaje, IPS, entre otros, donde se reflejó su principal característica como sistema abierto y a la vez se dio paso a que a través de otros profesionales se lleve a cabo la valoración y diagnóstico de aquellos estudiantes que representan algún tipo de reto para la institución, con el fin de encontrar un apoyo para el manejo de la particularidad de cada uno, encontrándonos y enfrentándonos a un modelo lineal donde a través de un diagnóstico, las docentes encontrarían la manera de llevar a cabo el proceso de guía, enseñanza o generar un cambio en los estudiantes frente a la institución, es decir, buscar la manera de que el estudiante no esté en el aula o incluso en la institución a cargo de ellas, lo anterior se ve reflejado en las siguientes narraciones que surgieron en los escenarios conversacionales:

E1, L84b, P1: “pero eso hay que diagnosticar, eso no lo podemos dejar en el aire... entonces yo le decía, porque yo también lo puedo decir y se le puede aplicar, yo soy fonoaudióloga, yo lo trabajaría, pero yo le decía a ella, eso tiene que hacerlo, yo no lo puedo hacer, eso lo tiene que hacer un ente externo”.

E1, L86c, P1: “entonces , digamos que hasta que a él no le pueda trabajar digamos esa parte de atención, de concentración, también ustedes que son psicólogas, es cómo manejar esa parte de que de él, de verdad él acepte o recepcione la información que uno le está brindando, para que él pueda como tener esa retroalimentación y se pueda dar”.

E1, L123, P1: “Y cuéntame... una pregunta, bueno y vienen esos cuatro días de intervención, ¿y

luego qué? ¿o sea, ahí finaliza el proceso? o ¿ahí que pasaría después?”.

E1, L125, P1: “Pero luego de esos cuatro días ya no hay más intervenciones por parte de la Santo Tomás”.

E3, L1523, P3: “porque yo les dije al papá... pero yo quería que con lo que ustedes hacían, con este trabajo que le están haciendo ¡um! ratificar, yo le dije al papá: Juan ya requiere de un trabajo de psiquiatría, es un niño con unas conductas...”.

En cuanto a lo anterior, nos permitió llevar a cabo la comprensión del sistema de acuerdo a la manera en que este se ha venido organizando de forma jerárquica, viéndose inmerso dentro de una dinámica donde “las unidades más grandes y complejas dominan las unidades más pequeñas y menos complejas” (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbo, 2009, p. 47), es decir, el poder establecido por la institución y que socialmente se le ha dado al docente da paso a que éste pueda dar comprensiones acerca de sus estudiantes, ya sea, frente a lo académico, conductual o actitudinal, lo cual llega a generar una situación particular en la vida de cada uno de ellos, conllevando cambios no sólo dentro de esta relación, sino que a la vez estas comprensiones permean a nuevos sistemas donde cada vez es mayor el grado de jerarquía y el niño siempre va quedando dominado y “construido” por aquellas unidades más grandes y complejas, las cuales en su mayoría entran a ser las instituciones.

Así mismo, teniendo en cuenta que estas comprensiones se expresan por medio del lenguaje, esto nos dio paso a retomar lo dicho por Echeverría (2003), donde se entiende que “el lenguaje, por lo tanto, no sólo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades” (p. 22), viéndose esto reflejado en lo mencionado por las docentes, frente a la actitud que sus estudiantes toman, es decir, los relatos manejados por éstas van permeando la misma dinámica

relacional de los estudiantes, creando así una realidad en el aula de clase desde una comprensión inicial de ellas.

E1, L86e, P1: “ya digamos de una u otra manera los niños ya como que se han ido fijando, que él no es porque sea, el más pilo, el más, sino que de verdad, ya es cansón, entonces los mismo niños... ¡ay!, aunque no falta porque es que él, lo otro”.

E4, L713, PF1: “¿qué te hace venir al colegio? tú te despiertas, te estás cambiando, piensas en el colegio, ¿qué piensas? ¿En las clases?”.

E4, L714, N1: “que tengo que mejorar mi estudio”.

E4, L715, PF1: “¡ajá!”.

E4, L716, N1: “y... tengo que estar pendiente de que nadie moleste en el salón o si no le digo a la profesora”.

Del mismo modo, lo anterior también dio a conocer el papel de poder que se le ha venido otorgando a los docentes a través del tiempo y cómo estos a su vez cumplen con la función social de regañar y generar un orden en el ámbito escolar; retomando a Kreuz, Casas, Aguilar y Carbo (2009), “el funcionamiento de un sistema en su totalidad, por lo tanto, se rige por reglas de interacción y comunicación de estas mismas “partes” integrantes como conjunto” (p. 46). Comprendimos que al ser la institución un sistema conformado por subsistemas donde existen diferentes roles, jerarquías y límites, es importante el establecimiento de un orden y reglas bajo las cuales este sistema pueda desenvolverse buscando mantener la convivencia y corrigiendo aquellos aspectos que podrían desencadenar conflictos, de manera tal que en el caso del aula de clases se encuentra empoderado el rol docente, el cual se encargará de brindar al estudiante no sólo la educación y enseñanzas de éste, sino que a la vez castiga y reprende aquellas conductas que son disruptivas para la sociedad e incluso para la vida colegial (Fernández, 2002). De esta manera, a partir de lo dicho por los niños se legitima esa necesidad de la existencia de un orden,

donde el no cumplir con lo establecido dentro del aula de clase da paso a que los mismos niños busquen establecer el control y eviten desafiar lo que se considera como normal.

E4, L138, N1: “Que si uno se para del puesto, ella llega a regañar... Eh, nos manda mala nota”.

E4, L139, PF1: “Ujum”.

E4, L140, N1: “Y muchas cosas más”.

E4, L141, PF1: “Y ¿Alguna vez ha llegado María y tú has estado sentado en tu puesto?”.

E4, L142, N1: “Si”.

E4, L143, PF1: “¿y te ha regañado por eso?”.

E4, L144, N1: “No”.

E4, L145, PF1: “¡Ah! Si uno sigue las órdenes ¿Qué pasa?... ¿Le va bien o le sigue yendo mal?”.

E4, L146, N1: “Le va bien”.

De esta misma manera, se comprendió que el papel de la familia en la formación de los estudiantes es vital, en la medida en que a través del apoyo que se da en el interior de ésta se refleja la relación del niño con el establecimiento de reglas y así mismo el cumplimiento de éstas, lo anterior siendo entendido desde lo dicho por White y Epston (1993) frente a la creación de diferentes significados y a su vez la ejecución del poder que se da por medio del lenguaje a aquellas comprensiones del otro, dando paso al niño de interpretar el sistema bajo el cual se está desarrollando y la manera en que responde a este. Así pues, se comprende que al ser la escuela y la familia sistemas abiertos, que están en constante interacción y que a través de estos existe un intercambio continuo de materia (Bertalanffy, 1976) aquellas situaciones que se dan en el interior

del colegio afectan el comportamiento del niño en la casa y a la vez aquellas situaciones que se dan en casa llegan al colegio, de manera que crean diferentes momentos que fluctúan en las interacciones que tiene el niño.

6.2.2 Relación niño-familia-escuela de Camilo

Desde la voz de la orientadora y de Camilo, se comprendieron las dinámicas familiares a través de diferentes tipos de relaciones, vínculos, espacios de compartir y comunicar frente a lo que sucede, teniendo en cuenta que al desenvolverse de cierta manera en su familia estas características frente a su actuar y comprender este espacio, dan paso a su vez a que el niño busque entablar y crear esta misma dinámica o una similar en el ámbito educativo, permitiendo el cruce de información entre los diferentes sistemas (Bertalanffy, 1976).

E2, L488, P3: “cuando yo conocí a Camilo era un niño que... terrible como él explotaba frente a una situación que no le gustara, pegaba, se pegaba, botaba, estrellaba las sillas, se pegaba contra las paredes, terrible, pero a él”.

E2, L529b, P3: “...La mamá se separó, el tipo los dejó durante un resto de tiempo y vivieron una situación muy complicada... y la mamá le llenó el corazón de odio, decía: “él dándose la buena, buena vida y nosotros con hambre...”.

E2, L529c, P3: “la mamá me decía que estaba en una situación muy complicada porque pues ella volvió ahorita a convivir con el esposo como en noviembre o diciembre y trajo un hijo que tuvo con la otra mujer, es un niño de 4 años y que Camilo es terriblemente muy pedante, lo odia, no le permite que coja nada, es muy complicada la situación. Yo le dije, fíjese las consecuencias de lo que hizo, ¿si usted lo llenó de odio y lo llenó de resentimiento, cómo espera que él se sienta feliz? Es que desmontar es más complicado, desmontar que montar”.

Adicionalmente, a través de los relatos anteriores, se comprendió que la situación familiar entra a generar diferentes dinámicas, las cuales va en contraposición de lo que la escuela espera de él, es decir, que sea un niño que responda de manera tranquila frente a las situaciones que surgen en esta y que así mismo tengo un buen manejo de sus emociones y sus relaciones con compañeros y docentes con quienes mantienen constante contacto en el interior de la institución; así pues, la orientadora refiere que la situación familiar del niño, permea al sistema educativo en la manera como el niño maneja sus emociones, ya que éstas estuvieron mediadas por la agresividad y la relación con sus pares e incluso con los docentes se da a través de la rabia tal como lo denominó, llegando al punto de ser considerado en algún momento problemático y a la vez un niño con poca expresión de otro tipo de emociones tales como la alegría, lo cual se refleja en ese significado que como seres humanos le damos a aquellos acontecimientos y a la vez a las alternativas presentes en el sistema en el que nos desenvolvemos (Freeman, Eptson y Lobovits, 2001).

6.2.3 Relación niño-familia-escuela de Juan

Las dinámicas bajo las cuales se desenvuelve Juan, son confusas, ya que desde el mismo sistema familiar no se vio una interacción constante ni pertinente, en la medida en que es un niño que ante la escuela no cuenta con apoyo ni respaldo familiar, según lo menciona la orientadora de la institución educativa, lo cual nos dio paso a considerar la posibilidad de ver a un niño que está en constante conflicto, contemplando que es a partir de la relación familiar, específicamente del papel parental que el niño aprende a identificar aquellos aspectos que dependen de la relación interpersonal, tales como lo que se puede esperar del otro, la autoridad, la satisfacción de necesidades que dependan de otro, entre otras, (Minuchin y Fishman, 2004); comprendiendo que existen diversas maneras de autoridad presentes en los sistemas en los que se desenvuelve y así

mismo, considerando que los principios de interacción bajo los cuales las personas inician procesos de socialización y adaptación son difíciles de desarrollar (aun cuando se encuentran en familias “funcionales”).

Debido a que nos encontramos en sistemas que están en constante cambio (Gergen, 2007), el caso de Juan llega a representar lo expuesto por Huxley (s.f, citado por Freeman, Eptson y Lobovits, 2001) donde señala que aquellas experiencias que cada persona tiene no corresponden necesariamente a lo que le ocurrió, sino a la capacidad que las personas tienen de generar acciones de acuerdo con los significados sobre esto que le sucedió.

E2, L529f, P3: “... Juan no... entonces yo al papá... a la mamá les decía, por qué es esa situación, por qué le han delegado... a ver, él no es el mayor, es el que le sigue al mayor, el segundo, él lo cuidaba el año pasado y antepasado, el muchacho no estudiaba o estudiaba de noche, yo no sé cómo es el cuento, entonces estaba él todo el día con él... y el papá y la mamá de Juan trabajan jornadas de 8 horas, o sea entran a las 6 de la mañana a las 2 de la tarde están por fuera, pero entran a las 11 y a las 7 de la noche, bueno tienen el espacio donde podrían hacerse cargo de la guía y orientación de Juan, pero es porque le delegaron a un pelado de veintipico de años, y los papás son relativamente jóvenes para tener un hijo ya de veintipico de años... entonces no entiendo, y ellos no, o sea no se abren entonces...”

E2, L533, PF2: “¿Nunca han tenido la oportunidad de hablar con el hermano? ¿Que los acompañe, digamos que hablen los dos?”

E2, L626, P3: “No, El hermano nunca viene, nunca viene... la tía viene... otra persona, pero que uno sienta que es responsable de él, no hace presencia, que ya el muchacho tiene como 22 o 23 años, puede asumir muchas cosas”

E3, L1525a, P3: “sí, no, no, no... él tiene una mala... tan tenaz de él de su propio modo de lo que es él, pero un minuto después él está muerto de la risa y en plena reunión de comité, “se porta

bien o arreglamos en la casa” [parafrasea al papá de Juan] entonces no tiene claro la autoridad, un niño en formación sin límites, entonces pues sería mirar eso”.

Partiendo de lo anterior y retomando la voz de la orientadora, se comprendió que la manera en la que se comunica la familia de Juan y la escuela, no permitió la movilización de aquellos recursos con los cuales cuenta el niño y se posibilitó la creación de una brecha entre estos dos sistemas, dando paso a que el niño siga siendo denominado como niño problema, al cual la docente no quiere tener en clase y la orientadora se encargará de alejarlo de la clase, ya sea para hablar directamente con él o para tenerlo en reuniones conjuntas con la familia, donde se busque la mejora frente al comportamiento disruptivo del niño en el aula y frenando de esta manera los procesos docentes frente a la creación de una figura de autoridad para el niño (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbo, 2009).

6.2.4 Relación niño-familia-escuela

Tanto escuela como familia están enfocadas en la creación de un espacio idóneo y de enseñanza a los niños, de manera tal que a través de diferentes condiciones, como lo son las que se viven en el interior de la institución y del hogar, ambos van en busca de una misma finalidad respecto a los estudiantes, tal como lo es la educación de estos (Bertalanffy, 1976); sin embargo, en el desarrollo de este trabajo se encontró cómo cada uno de estos sistemas co-construyeron una dinámica relacional con los niños de distanciamiento y a la vez un desinterés frente a lo que sucede con estos, dando paso a la educación de los niños en ambos casos, pero reflejando a través de los relatos de los niños cómo el fin de estos sistemas llega a ser la caracterización de ellos como niños problemas.

Partiendo de las diferencias que se encontraron en las situaciones y la relaciones bajo las cuales se desarrollaron tanto Camilo como Juan, se pudo comprender la importancia de la

unión desde el sistema familiar, encontrando que ésta junto con la comunicación, la expresión de afecto, la definición de los roles, límites, jerarquías, entre otros en el interior del sistema, se encargaron de brindar a los niños las diferentes herramientas necesarias para la socialización en otros sistemas, no necesariamente en el escolar (Santillán y Cerletti, 2011); así mismo, se visibilizó la necesidad existente por parte de la escuela de exigir a las familias la participación en el desarrollo diario de los niños y no limitarse a la indiferencia, ignorando y negando la asistencia o existencia del otro (Niño y Castañeda, 2010), generando a la vez choques y falta de acceso a las diferentes redes establecidas para el óptimo funcionamiento de estos sistemas y dando paso a ir en contra de la comprensión de ambos sistemas como totalidades aisladas de las partes que las conforman y que a la vez los hacen ser una totalidad (Morin, 2005).

E5, L167, P3: "... a ellas porque fue un respiro y que a mí me parece tan importante que haya otras voces de afecto con mis chiquitos, porque no todo el mundo acá les brinda el mismo afecto".

Lo anterior se concibe dentro de la falta de trabajo conjunto y la manera desarticulada en la que van implementando las diferentes metodologías de acercamiento, tanto con los integrantes de la institución como con las familias, que de manera externa entran a formar parte de ésta, cayendo en una clasificación de los estudiantes y dando paso al establecimiento de relaciones empobrecedoras con el ambiente en el que se desenvuelven tanto niños, como familia y personal de la institución educativa (Morin, 2005), siendo estas prácticas a la vez pautas que se convierten en bucles permanentes apoyados transgeneracionalmente, dejando de lado aquello que los niños dentro de su desarrollo deben comprender y aprender, dando paso a continuar con la creación de su universo a partir de esto (Bertalanffy, 1976).

E5, L165, P3: “Entonces yo le decía al papá, ¿por qué él estuvo a cargo del hermano? Porque el hermano no trabajaba, ni estudiaba...Entonces a uno le quedan esos vacíos, entonces el papá y la mamá: que no y que no, que ellos están presentes, pero yo siento que no”.

Teniendo en cuenta todo lo comprendido a través de los escenarios conversacionales y las teorías bajo las cuales nos apoyamos para sustentar y dar respuesta a este trabajo de grado, nos es imposible dejar de lado la comprensión que nosotras como profesionales en formación identificamos: la relación niño-familia-escuela, ha venido siendo en el caso de los participantes establecida de manera periférica, donde el niño hace parte de cada uno de los sistemas (educativo y familiar), pero no se da paso a la comprensión del niño como parte activa de ambos, donde cada uno de estos, incluido el niño, viene siendo co-constructor del otro. De esta manera, los sistemas se consideran aparentemente “independientes” y a pesar de la necesidad por parte del colegio de integrar al sistema familiar, tal como lo mencionó la orientadora varias veces en el desarrollo del trabajo, no se observó un nivel de relación directa entre estos, incluso en momentos donde los estudiantes presentaron, en ocasiones, inconvenientes que desplegaron diferentes comportamientos que relacionaron y coordinaron cada uno de los sistemas, creando una relación mediada por los niños entre cada uno de estos y obstaculizando el fin común de la formación de estos.

Para concluir, el desarrollo de esta investigación-intervención dio paso a corroborar lo expuesto por Santillán y Cerletti (2011) frente a la importancia de la creación de sistemas educativos y familiares que trabajen de manera conjunta frente a la educación de los niños, ya que debido a la falta de interés de los padres en la educación de los niños y el apoyo a estos en la realización de las actividades educativas generan una recarga en el sistema educativo y a la vez “evidencia desgastes emocionales y de los recursos en lo personal y en lo social” (Niño y Castañeda, 2010, p. 89); así mismo, se recalca que para la coordinación entre estos sistemas es

necesario que la institución se apoye en la familia, de manera tal que se creen estrategias que fomenten la participación de esta en el entorno académico como reuniones de padres, talleres tanto familiares como para padres, citación a padres en casos especiales, entre otros (Niño y Castañeda, 2010), los cuales darán paso a crear una coordinación, retomando los objetivos como institución frente a la educación de los estudiantes y acogiendo aquellas expectativas de los padres o acudientes, asignando de forma conjunta un papel a cada uno de los actores en la formación de los estudiantes y así mismo conocer la meta a la que podrán llegar trabajando en conjunto.

6.3 Relatos emergentes y alternos

“Los relatos están llenos de lagunas que las personas deben llenar para que sea posible representarlos. Estas lagunas ponen en marcha la experiencia vivida y la imaginación de las personas. Con cada nueva versión, las personas reescriben sus vidas. La evolución vital es similar al proceso de reescribir, por el que las personas entran en los relatos, se apoderan de ellos y los hacen suyos” (White y Epston, 1993, p. 30).

De esta forma, las personas se llenan de experiencias, relatos y significados, llegando al punto de apropiarlas, de convertirlas en suyas, las connotan de sentido para su propia existencia, les ubican un lugar y les dan forma para comprender su realidad, de manera que, muchos de estos acontecimientos configuran sus narrativas, su identidad, su interactuar, hasta su cotidianidad. Al mismo tiempo, se encuentran enmarcados a partir de discursos dominantes que ofrecen un guion para la narrativa identitaria, los cuales forjan y crean aquellos relatos que tienen los participantes de sí mismos, a través de la experiencia vivida que surge en esa interacción continua y dinámica con su sistema escolar, familiar e historias en particular, entre otras.

De ahí que los participantes se encaminan a explorar y co-construir recursos que ellos mismos desconocían de sí y que los demás dificultosamente reconocían en ellos. Así pues, dan paso a generar comprensiones de diferentes índoles, en donde la co-participación, las experiencias y los relatos re-construyen la narrativa identitaria de N1 y permiten la movilización de discursos dentro del sistema educativo:

E2, L103, P3: “no lo habían reportado, con Camilo estoy muy feliz porque ha mejorado muchísimo”.

E2, L104, PF1: “¿qué sientes cuando te dicen que has mejorado?”.

E2, L105, N1: “pues, felicidad”.

Así pues, resulta oportuno reconocer las dinámicas relacionales en torno al niño y su sistema educativo, ya que a partir de ello y de los procesos recursivos, se comienza a comprender al estudiante a partir de su co-participación y desde las voces de las docentes, para que, de esta forma, se movilicen aquellas miradas reduccionistas, unidimensionales que han forjado la construcción narrativa del niño. De manera que convocar a otras voces permitió en N1 comprender y ampliar el visor frente a lo que es él, siendo a la vez espectador de su propia vida cuando escucha las narraciones que tienen los demás de él. De ahí que, como menciona White y Epston (1993), “el público contribuye a la escritura de nuevos significados; esto tiene efectos reales sobre la interacción de la audiencia con el sujeto del relato” (p. 34):

E2, L487, PF3: “Y Ximena, una pregunta ¿tú ves que Juan y Camilo son así? ¿Cansones, que no hacen caso? o ¿ves algo más allá de ellos?”.

E2, L488, P3: “a ver... de Camilo, la parte que más lo identifica a él es el manejo de sus emociones, ¡eh! con Camilo ese proceso ha ido mejorando, cuando yo conocí a Camilo era un

niño que explotaba frente a una situación que no le gustaba, pegaba, se pegaba, botaba, estrellaba las sillas, se pegaba contra las paredes, ¡terrible!”.

E2, L489, N1: “me pegaba tremendos puños en la cara”.

E2, L490, P3: “si, se cogía a puños, se golpeaba, se lastimaba, pero ha ido mejorando, es mucho más afectivo, no así que de abrazos ni nada, pero ya se comunica con uno a través de la mirada, y se le nota, hay momentos de alegría, pero todavía sigue con sus espacios de no controlar esas emociones, la ira se apodera muy fácil de él, pero es un niño muy fácil de manejar a través del diálogo”.

De esta manera, N1 empieza a darle significado a sus experiencias y las vuelve tangibles a través del uso de su imaginación y metáforas, de este modo, permite visibilizar distintos caminos para la movilización y la co-construcción tanto de relatos alternos como de relatos emergentes, junto con la creatividad que se convierte en recurso precursor para la generación de relatos.

E3, L109, PF1: “Te acuerdas que tú me habías contado la primera vez, cuando te dije que te dibujaras.... que elegiste el color rojo y yo te preguntaba... bueno... y ¿por qué el color rojo?, ¿tú me decías por qué? ¿Te acuerdas por qué fue?”.

E3, L110, N1: “porque aparte de que no controlo mi rabia antes me decían que yo era un toro”.

E3, L111, PF1: “¿y aún te siguen diciendo toro o ya pasó?”.

E3, L112, N1: “hace mucho”.

E3, L113, PF1: “¿o sea que ahora que eres?”.

E3, L114, N1: “nada”.

De esta forma, la creatividad, la imaginación y las metáforas cobran vida en los escenarios conversacionales reflexivos y desarrollan la trama que N1 le concede a sus emociones

a través de diferentes colores, tal y como mencionan Freeman, Epston y Lovobits (1997): “el niño puede ahora tener una relación con el problema exteriorizado” (p. 16), es decir, la externalización cobra sentido a partir de los significados que N1 le atribuye al color blanco como tranquilidad y al color rojo como rabia, identificándolos como emociones que han estado fluctuando en su forma de comportarse ante cualquier situación y que de alguna u otra forma él pudo detectar a partir de aquellos relatos que configuran y organizan su experiencia, de esta manera, llevaron a co-construcciones posibilitadoras que permitieron identificar al color rosado como componente que puede equilibrar esos dos colores (rojo y blanco), llevándolos a conversar y a no verlos de forma independiente y es así cómo se retoma su historia de vida y aquellos aprendizajes que ampliaron esos relatos en torno a la rabia y a la tranquilidad, logrando con esto favorecer y reconocer el diálogo y las reflexiones como posibilitadoras para la re-solución de conflictos.

E4, L833, PF2: “Y ¿Qué cambió en Camilo para que dejaras de ser un toro?”.

E4, L834, N1: “La tranquilidad (Pintacarita color blanco)”.

Es así como se van desenlazando nuevas comprensiones, a partir de lo que relata N1, del significado que él le atribuye a sus experiencias y que no solamente son elaborados por el niño, sino también por su sistema educativo y por sus interacciones continuas y dinámicas, como hacen referencia Freeman, Epston y Lovobits (1997), al mencionar que es importante reconocer en el niño la experiencia que ha adquirido a lo largo de su vida:

E2, L491, N1: “La última vez que me estaban diciendo ladrón y eso, entonces yo no me pude controlar y con unos amigos y a mí no me digan que soy un ladrón, ni una rata, la verdad acá nadie, nadie tiene derecho de juzgar a nadie”.

Además, al reconocer esas experiencias, también invita a comprender las voces que co-participan continuamente con N1 y que a través de los escenarios conversacionales reflexivos permitieron la emergencia de diversos relatos posibilitadores del cambio, es decir, los relatos emergentes y alternos no resultaron sólo para N1, sino también para los participantes del sistema educativo y una invitada externa, quien fue Luz Ángela Espitia, coordinadora del centro de proyección social de Suba de la Universidad Santo Tomás, quienes co-construyeron y visibilizaron la importancia que tienen las relaciones dentro de los sistemas, permitiendo de esta manera generar nuevas comprensiones a través de esas versiones novedosas, siendo estas movilizadoras, nutritivas y posibilitadoras para la construcción del cambio (Freeman, Epston y Lovobits, 1997).

E5, L167, P3: “¡No! a ellas porque fue un respiro y que a mí me parece tan importante que haya otras voces de afecto con mis chiquitos, porque no todo el mundo acá les brinda el mismo afecto”.

E5, L168, II: “claro y que haya otras miradas a las situaciones que ellos presentan, como una alternativa, como venga miremos qué pasa, acompañémoslo un ratico, pero acompañémoslo a ver qué puede pasar y pues digamos que pasamos cosas muy chéveres, no sabemos cuál el efecto de Juan y no sabemos ni siquiera a largo plazo; uno cuando es niño, yo de adulta recuerdo cosas o muy bonitas o muy feas que me pasaron en mi infancia, uno se queda es con eso, entonces uno no sabe Juan que se llevó, eso solamente lo va a decir Juan”.

Por último, comprender a los niños no resulta ser algo tan sencillo como parece, de manera que replantearse y reconocer el mundo de los niños, invita a que las lecturas se transformen y sean llevadas a diversos planos de comprensión, es decir, a través del uso de la imaginación, metáforas y de la creatividad que tienen los niños en sus etapas de vida, que además

se encuentran sumergidas en significados y de experiencias ricas, que al relatarse expresan y posibilitan la visibilización de recursos, en donde “la acción mutua entre adultos y niños permite que los relatos se enriquezcan. En vez de limitarnos a reflejar el lenguaje infantil o a escuchar y hacer interpretaciones de base teórica, pretendemos ser partícipes aceptados y activos” (Freeman, Epston y Lovobits, 1997, p. 28). De esta forma, reconocer al niño como niño, no limita, ni nubla, por el contrario permite darle continuidad a las historias. Del mismo modo, así como los participantes generaron y reconocieron diferentes relatos, las profesionales en formación también construyeron y re-construyeron su narrativa identitaria a partir de relatos alternos y del significado que le atribuyeron a las experiencias que emergieron del espacio conversacional y de su ejercicio como tal.

6.4 Comprensión integradora

Teniendo en cuenta las categorías de nuestro trabajo de grado y las diversas comprensiones que surgieron de las interacciones con los participantes en los escenarios conversacionales reflexivos, consideramos pertinente abordar nuestro fenómeno de estudio desde la circularidad, entendiendo que no es posible tomar las categorías por separado, debido a que éstas están en constante interacción y se retroalimentan entre sí.

Así pues, reconocemos que la narrativa identitaria de los participantes se construye y re-construye a partir de los discursos dominantes que surgen tanto en el interior del contexto educativo por parte de las docentes y orientadora, como en el contexto familiar por parte de sus padres y hermanos, configurando de esta forma las dinámicas relacionales que los participantes tienen entre el sistema educativo, sí mismos, pares y familia (Niño y Castañeda, 2010), de esta manera a través de esta investigación/ intervención se dio paso al surgimiento de relatos

emergentes y alternos con el fin de re-configurar aquellas narrativas que el niño va construyendo en sus interacciones.

Ahora bien, durante el desarrollo de los escenarios conversacionales reflexivos fue posible visibilizar diferentes discursos que giran en torno a lo que es el niño a través de la configuración de sus narrativas, las cuales se vieron opacadas debido a las diversas comprensiones que se tienen frente a ellos y que se pudieron visibilizar en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, donde los docentes enmarcaron a los estudiantes a partir de lo observable y de las acciones que ellos muestran dentro de la institución, de esta manera, se generaron comprensiones unidimensionales acerca de lo que es el niño y a su vez su narrativa se ve configurada en los significados que él le otorga a sus experiencias frente a lo que es la vida y de cómo la vive, generando así interacciones poco posibilitadoras con los sistemas e impidiendo la visibilización de relatos emergentes y alternos, imposibilitando de esta manera la visibilización de recursos que nutran la re-construcción de la narrativa identitaria (White y Epston, 1993).

De ahí que, se comprendió que la construcción y re-construcción de la narrativa identitaria en los niños narrados como problema, está mediada por aquellos juicios que surgen a través de las dinámicas que hay en el sistema educativo con el niño. Echeverría (2003) menciona que quien demanda o dictamina los juicios, también se encarga de configurar las narrativas, no sólo para los estudiantes a los que se le otorga el mismo, sino que también a los sistemas en los que co-participa, es decir, los docentes, a partir de sus creencias y de las expectativas que se tienen frente al alumnado, dan paso a la generación de relaciones poco posibilitadoras, siguiendo esos legados e ideales limitantes en donde el niño se entiende a partir de interpretaciones ralas del comportamiento, sin considerar otras dimensiones de su proceso.

Por último, los escenarios conversacionales reflexivos dieron paso a que los niños, a través de la externalización, de-construyeran y re-significaran aquellos relatos que configuraban

su narrativa identitaria, de manera que se permitió visibilizar sus recursos a partir de la co-construcción y de la co-participación tanto de la orientadora, los participantes y las investigadoras/ interventoras. Así mismo, se dio una movilización tanto en la narrativa identitaria como en la relación niño- escuela, permitiendo generar relatos emergentes y alternos, visibilizando la importancia de reconocer y comprender la circularidad y constante interdependencia entre las categorías presentadas a lo largo de este trabajo de grado.

7. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos, preguntas problema y los resultados co-construidos de esta investigación/ intervención, damos desarrollo a las siguientes conclusiones:

- La construcción y re-construcción de los escenarios conversacionales reflexivos, dieron pie para comprender la realidad desde diferentes ópticas. Esto se pudo visibilizar en el momento en que se llevaron a cabo los mismo, ya que durante el desarrollo del proceso de investigación/ intervención, se realizaron diferentes cambios, lo cual nos hace pensar que la realidad va más allá de un papel, no es estática, ni limitante.
- La forma en que se dio la construcción narrativa identitaria parte de varios aspectos que la componen, la organizan y le dan sentido, encontrándose a su vez permeada por aquellos discursos, experiencias, voces, sistemas, historias, culturas, entre otros, siendo estos retroalimentados a través de interacciones continuas y dinámicas.

De manera que lo anterior junto con los procesos lingüísticos, configuraron la composición y la construcción de los distintos matices y tramas que retroalimentaron a la narrativa identitaria del niño.

- A lo largo del desarrollo de la investigación/ intervención se pudo visibilizar en Camilo su

re-construcción narrativa identitaria, en interacción con el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, especialmente en compañía de la orientadora, en donde se concluyó que el afecto que se les brinda a los estudiantes posibilita una relación más cercana con las docentes, en este proceso. Esta cercanía permitió que la orientadora visibilizara y adquiriera estrategias para enfrentar este fenómeno de estudio con otros estudiantes que estén atravesando por el mismo problema.

- La co-participación con el sistema educativo, permitió visibilizar y comprender aquellos relatos dominantes, los cuales a través de los escenarios conversacionales fueron confrontados y cuestionados, con el fin de re-construir narraciones posibilitadoras y movilizantes, generando de esta forma continuidad y final abierto a los relatos, tanto emergentes como alternos. Así pues, a partir de los escenarios conversacionales reflexivos y los ejercicios autorreferenciales se logró comprender y generar lecturas complejas, dando paso a la co-construcción de nuevas versiones.
- Teniendo en cuenta que el desarrollo de este trabajo de grado dio paso a una co-construcción entre los participantes, se concluyó que esta investigación no se quedó en la documentación de las diferentes situaciones de los estudiantes y del colegio, por el contrario es una investigación que logró traspasar esa barrera y dio paso a una reflexión en cada uno de los participantes, generando movilizaciones de las cuales cada uno identificó recursos, en el caso de los estudiantes les dio herramientas para enfrentar diferentes situaciones dentro de la institución e incluso en su hogar. La orientadora logró comprender este fenómeno y visibilizar la importancia de su trabajo junto con las docentes y los estudiantes. Por último, a las investigadoras les dio herramientas mediante la construcción y re-construcción de las estrategias implementadas para el desarrollo de

este trabajo.

- En el desarrollo de la investigación/ intervención se pudieron visibilizar aquellos procesos autorreferenciales por parte de las investigadoras, los cuales permitieron reconocer y comprender el rol que ejercimos desde una mirada humanizante. Así mismo, nos hicimos parte del proceso, donde junto con los niños participamos de sus experiencias, movilizaciones, recursos y re-construcciones narrativas identitarias. De ahí que consideramos que este proceso no sólo fue nutritivo para los niños, sino también para las investigadoras, llenándonos de nuevas herramientas para nuestro quehacer como futuras profesionales y dando paso a comprender que como profesionales en psicología vamos más allá de escuchar y orientar al otro, somos personas que estamos en constante relación con nuestras experiencias, creencias, pensamientos y maneras de actuar.
- Teniendo en cuenta la falta de profesionales que existen en el interior de la institución frente al área de trabajo social o psicología, se comprendió que es difícil entablar un trabajo que dé paso al cambio en la institución frente a las problemáticas de algunos estudiantes, ya que la demanda de estudiantes supera a los profesionales con los cuales se pueden trabajar todos los aspectos que surjan, lo cual impide la movilización de recursos en el interior de la escuela y dan paso a que se mantengan los discursos dominantes en relación con los “niños narrados como problema”, es decir, los recursos con los que cuenta la institución educativa en múltiples ocasiones son pocos en relación con las necesidades de ésta, donde el trabajo conjunto de diferentes disciplinas se ve limitado por la disponibilidad de tiempo para el trabajo con toda la población que se encuentra en la institución, que a la vez es la encargada de crear aquellos discursos que permitan la creación de realidades dentro de la escuela.

- A través del desarrollo y desenlace del trabajo de grado, se logró comprender que esas miradas de ojo experto lejano, se quedan cortas frente a lo que son los fenómenos humanos y más aún cuando se trata de reconocer que somos seres humanos que sentimos, vivimos y nos encontramos en esa constante construcción y re-construcción de narrativa identitaria. Así pues, se reconoció que aunque el sistema nos adjudique un rol y unas funciones, no quiere decir del todo que estas sean limitantes y lineales.

Por el contrario, nosotros también hacemos parte del sistema y más aún del proceso de investigación/ intervención, de manera que junto con los participantes, se da paso a la co-participación de experiencias, relatos, emociones, ejercicios autorreferenciales, entre otras, siendo estos útiles para generar espacios creativos movilizantes y potencializadores de recursos. Del mismo modo, dan paso a procesos generativos, de manera que limitarse a miradas unidimensionales centradas en el problema nubla procesos posibilitadores y novedosos para el mismo, es así como logramos entrelazar la creatividad y los recursos como marcos de emergencia de mundos posibles con finales continuos y abiertos.

- Aunque no se tuvo acceso al sistema familiar, se pudo reconocer a través de las voces de la orientadora y de los niños, el papel que cumple ésta en la construcción narrativa identitaria de ellos, ya que es uno de los marcos de referencia para poder dar explicación a aquellas vivencias, experiencias y relatos, de manera que cumplen una función en el desarrollo de los niños. Como bien se ha visibilizado, la relación entre los sistemas no es estática, sino por el contrario es continua y dinámica, de esta forma se comprende que el sujeto o en este caso los dos estudiantes, no pueden reconocerse de forma aislada, sin un contexto, sin un marco de referencia, entre otras.
- Contemplando que somos seres humanos que nos encontramos en constante interacción y

retroalimentación con diferentes sistemas, se da cuenta que no es la escuela como institución la encargada de generar cambios, sino que estos emergen en los procesos relacionales entre los actores involucrados, es decir, son los estudiantes, orientadora y docentes, quienes a partir de su participación en este trabajo de grado, lograron comprender el fenómeno de estudio, dando paso a la co-construcción de versiones que posibiliten el cambio, no sólo en la institución, sino también en la sociedad, ya que son ellos referentes y ejemplos para otras personas.

8. APORTES

8.1 Aportes a la disciplina

Este trabajo de grado trae consigo diversos matices para comprender y reconocer el fenómeno de estudio: “construcción narrativa de la identidad en niños narrados como problema”, permitiendo de esta manera, generar diferentes miradas complejas y ecológicas en torno al mismo, logrando con esto salir de aquellas miradas reduccionistas y unidimensionales en las cuales los niños han estado enmarcados y que la psicología, junto con las perspectivas nosológicas han dado paso en algunas ocasiones a generalizar y dar versiones del problema centradas en el niño de manera individual.

De esta manera, el aporte que nuestra investigación da a la disciplina, es comprender a partir de las narrativas, las particularidades en las cuales se encuentra inmerso el niño narrado problema y así generar lecturas complejas y abarcadoras para reconocer que el niño va más allá de explicaciones tautológicas o del déficit, contemplando que parten de la construcción narrativa identitaria que se re-construye con el pasar del tiempo y que estas a su vez se encuentran sujetas a contextos, historias, experiencias, relatos, entre otros. De esta forma, damos paso a futuras investigaciones que nutran este ejercicio investigativo/ interventivo, proporcionando no sólo

aportes a la disciplina, sino que vayan más allá y se conviertan en agentes de cambio para la movilización de dichos discursos dominantes.

8.2 Aportes a la línea de investigación “Psicología, familia y sistemas humanos”

Es importante reconocer que este trabajo de grado es un cimiento para la producción y desarrollo de futuras investigaciones, de manera que proporciona un sinnúmero de conocimientos y aprendizajes que surgieron durante el desarrollo del trabajo académico, nutriendo a la línea de investigación de la Universidad Santo Tomás: “Psicología, familia y sistemas humanos”, desde la convocatoria que se da a los estudiantes y a la academia para que profundicen y se unan para ser agentes de cambio que vayan en pro de aquellas complejidades que se presenten en el interior de las instituciones educativas del país, esto con el fin de que no sólo se queden con la mirada académica, sino que trascienda a diferentes sistemas e incluso disciplinas.

8.3 Aportes a los actores participantes

Con base en los aportes dados a los actores participantes, se puede reconocer que durante el desarrollo de la investigación/ intervención se logró movilizar aquellos relatos dominantes que existían alrededor de los niños, a partir de miradas humanizantes y creativas, es decir, desde la creación de espacios productivos en los cuales los estudiantes se lograron comprender a partir del juego y del uso de metáforas, siendo estas herramientas potencializadoras para visibilizar recursos y de esta manera abrir paso a un nuevos caminos en donde los participantes, se dieran cuenta que son los encargados de escoger aquellas experiencias, discursos, relatos, situaciones, entre otros, con el propósito de re-construir sus narrativas identitarias. En cuanto a las profesoras consideramos que a través de las preguntas realizadas en los escenarios conversacionales reflexivos, se logró tener otra mirada acerca del poder generativo del lenguaje sobre la relaciones,

dando paso de esta manera a que las profesoras comprendieran aquellos relatos dominantes que giraron alrededor de los niños convirtiéndose ellas en participes y no en espectadoras; por otro lado, en cuanto a la participación activa de la orientadora se logró visibilizar a partir del ejercicio autorreferencial otras formas de comprender la problemática, los cuales permitieron la creación de relatos posibilitadores.

8.4 Aportes a la institución

En cuanto a la institución educativa, es importante mencionar el interés que surgió por el desarrollo de la investigación/ intervención, ya que se encontraron satisfechos por el trabajo realizado, debido a que éste les permitió comprender la importancia de reconocer al niño a partir de su historia y de visibilizarlo desde sus recursos, los cuales surgieron a través de los significados que les dieron a sus experiencias e historias de vida y se vieron reflejados durante el desarrollo de los escenarios conversacionales reflexivos con Camilo, de esta forma se logró impactar a la orientadora, quien estuvo al margen de la situación y co-participó en uno de los escenarios conversacionales reflexivos, a partir de ejercicios autorreferenciales, dando paso de esta manera a que nuevas versiones basadas en la autorreferencia, tanto de los niños como de la orientadora, generara cambios en la manera en que se visibilizaba este fenómeno y se iniciara la movilización de recursos presentes en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D, para dar respuesta a estas situaciones.

8.5 Aportes a las investigadoras/ interventoras

Es importante reconocer el proceso que ha tenido la investigación/ intervención, desde el primer momento en que comenzó a surgir y a desarrollarse la misma, de manera que resulta relevante comprender esos intercambios de doble aprendizaje y enseñanza que surgieron con la

co-participación del director de trabajo de grado, las investigadoras/ interventoras, los autores (teóricos) que sustentaron esta investigación y la práctica como tal. Estos aprendizajes nos permitieron comprender las realidades de forma circular a partir de nuestros ejercicios autorreferenciales y del trabajo en equipo a la hora de co-construir versiones novedosas frente a las demandas del contexto, convirtiéndose éstas en retos para intervenir y así fue posible desplegar y visibilizar recursos que potencializaron los escenarios conversacionales reflexivos y brindaron nuevas herramientas a nuestro quehacer profesional.

9. LIMITACIONES

A través del desarrollo y durante los escenarios conversacionales reflexivos, resultó limitante el no poder tener acceso a las voces de las familias y la poca posibilidad de tener un mayor número de encuentros con las docentes debido a sus horarios; de manera que no se logró realizar un cierre, escuchar sus voces frente a lo realizado con los estudiantes y las posibles movilizaciones que cada uno de ellos hubiera podido observar en los niños con nuestro trabajo; por último, no se dio paso a la retroalimentación pertinente por parte de la familia y las profesoras frente al quehacer de las psicólogas en formación.

De esta manera, el cierre se desarrolló a través de la entrega de documentos terapéuticos a los niños, visibilizando los recursos encontrados conjuntamente, además de esto se enviaron los respectivos informes entregados a cada familia de los participantes y a la institución, en los cuales se mostró el proceso realizado con cada participante, teniendo en cuenta los principales hallazgos y la comprensión integradora del mismo.

Por otra parte, los escenarios conversacionales reflexivos con Juan, se vieron limitados por el hecho de que la narrativa conversacional como estrategia de intervención, no permitió

comprender la narrativa del niño, debido a que no se logró establecer esa relación de emisor y receptor, y se vio restringida la conversación con el estudiante, desarrollando de esta forma el diálogo en una sola dirección y con respuestas limitantes (sí, no, más o menos).

Lo anterior dio paso a otra limitación, la cual fue que las psicólogas en formación, debido a esa falta de respuesta por parte del niño y al no ver avances ni frutos en la investigación/ intervención, cayeron en algún momento en esos relatos dominantes y tautológicos frente a lo que se considera que es Juan “como niño problema”, lo cual nos llevó a re-evaluar el proceso con el estudiante y de manera consensuada se decidió no seguir con la intervención, buscando ser coherentes con el marco ético y los principios de beneficencia y no-maleficencia.

Por último, nos encontramos con dos limitaciones que se encuentran ligadas entre sí, las cuales son las grabaciones de audio que utilizamos para recolectar la información que surgió en el desarrollo de los escenarios y los espacios brindados por el colegio ya que no eran los óptimos para la realización de los escenarios conversacionales reflexivos, debido a los constantes ruidos e interferencias que se presentaron durante el desarrollo de los mismos y que impedían al momento de desarrollar las transcripciones comprender que era lo que se decía.

10. RECOMENDACIONES

- Para futuras investigaciones implementadas en ámbitos educativos con niños, se recomienda para los investigadores/ interventores, encontrarse dispuestos para aventurarse a los retos que trae consigo comprender el mundo de los niños, es decir, estar dispuestos a implementar y desplegar sus recursos creativos para reconocer a los niños como niños, a partir del juego, la diversión, miradas humanizantes y ejercicios autorreferenciales como fuentes potencializadoras a la hora de proponer y desarrollar actividades que dan paso

para comprender a los niños.

- Durante el desarrollo de la investigación/ intervención, recomendamos y visibilizamos la importancia de trabajar de forma articulada entre los sistemas, ya que permite comprender y generar lecturas complejas frente a los fenómenos humanos, de manera que reconocer al ser en su multiplicidad y en los diferentes espectros en los cuales se desarrolla, del mismo modo, que permite ampliar y generar rupturas frente a discursos y concepciones que se tienen de los sujetos, dando así comprensiones humanizantes a partir de diferentes esferas, como por ejemplo, emocionales y experienciales que nutren al ser, posibilitando con esto relaciones y lecturas generativas.
- A través de este trabajo de grado nos surgieron algunas preguntas, las cuales se podrán desarrollar en futuras investigaciones, con el fin de profundizar las categorías aquí propuestas: niños narrados como problema, relación niño- escuela- familia y relatos emergentes y alternos.

¿Cuál es la importancia que la familia le da a los problemas que presenta el niño dentro de la institución?, ¿Cómo la Institución Educativa aborda las diferentes situaciones presentadas con los estudiantes?, ¿Cómo en Colombia se está preparando a los docentes para sobrellevar los diferentes retos que trae consigo la educación de niños, jóvenes y adolescentes?, ¿Cómo la creación de relatos dominantes permea la identidad de los niños y les impide visibilizar los recursos que poseen?

11. REFERENCIAS

- Agudelo, M. y Estrada, P. (2012). Constructivismo y Construcciónismo Social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, 17, 352-378.
- Ajagan, L., Castro, A., Díaz, A. y Alarcón, C. (2014). Proceso de reconocimiento del alumno

- problema como legítimo otro de escuelas vulnerables. *Educ. Soc., Campinas*, 35(127), 529-547. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a11.pdf>
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Amortegui, A. y Arce, M. (2009). *Comprensiones y movilizaciones de narrativas de crisis e identidad desde la perspectiva del ciclo vital: estudios de caso*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Aya, S. (2012). Una propuesta de tipo investigativo- interventivo para construir resiliencia. *Diversitas, perspectivas en psicología*, 8 (2), 391 – 406. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v8n2/v8n2a14.pdf>
- Baker, J. (1999). Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School. *The Elementary School Journal*. 100 (1), 57-70.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I. y Tarín, E. (s.f). *Métodos de investigación educativa. Estudios de Casos*. 3º. Magisterio Educación Especial. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Blanch, A & Icart, I. (2001). Epistemología y cibernética. *Papers*, 65, 31-45. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n65/02102862n65p31.pdf>
- Bernal, T., Jaramillo, J., Mendoza, L., Pérez, M., Y Suárez, R. (2009). Significados que

construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización.

Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología, 5 (2), 283-306.

Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Cantwell, D. (1996). Attention Deficit Disorder: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35 (8), 978-987.

Carvajal, R. (2011). The construction of social identities through narratives in the classroom. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 185-198.

Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en los rendimientos académicos de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-501.

Cassidy, T. (2008). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12 (1), 63-76.

Castillo, I., Ledo, H. y Del Pino, Y. (2012). Técnicas narrativas: un enfoque psicoterapéutico. *Norte de salud mental*, 10 (42), 59-66. Recuperado de <https://revistanorte.es/index.php/revista/article/view/94/93>

Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED. (2016). *Pacto de convivencia 2016-2017*. Ciudad Bogotá.

Duero, D. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la

- identidad personal. *Athenea Digital*, 9, 131-151.
- Duero, D y Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (2), 232-275.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: J.C. SAEZ.
- Estrada, A. & Diazgranados, S. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Estupiñan, J., González, O. y Serna, A. (2006). *Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Fajardo, C. y Martínez, M. (2014). *Los cuentos del plan lector como estrategia para la movilización de significados en torno a la inclusión*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Fernández, C. (2002). La indisciplina como desencadenante de la reforma de los colegios mayores salmantinos en 1771. *Historia de la educación*, 21, 119-132. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/6859
- Fonseca, J. (2012). Reflexiones sobre la construcción narrativa de la identidad, crisis y afrontamiento. *Psicoterapia y Familia*, 25 (2), 5-16.
- Franca-Tarragó, O. (1996). *Ética para psicólogos: Introducción a la psicoética*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Freeman, J., Epston, D. y Lobovits., D. (2001). *Terapia Narrativa para Niños*. Barcelona: Paidós.
- Garzón, D. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: Intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Revista Diversitas perspectiva en psicología*, 1 (4), 159-171.

- Gergen, K. (2005). La construcción social: Emergencia y potencial. En M. Pakman (Ed), *Construcciones de la Experiencia Humana*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós surcos.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Legis S.A.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorroutu/Editores.
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología*. Rumbos y desafíos. México: Thomson.
- Guerrero, S. y Páez, C. (2008). *Familia, instituciones y adolescencia: una comprensión sobre la construcción de los problemas psicológicos*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Israelite, N., Ower, J. y Goldstein, G. (2002). Hard-of-Hearing Adolescents and Identity Construction: Influences of School Experiences, Peers, and Teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7 (2), 134-148.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I. y Carbó, M. (2009). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Información psicológica*, 95, 46-61.
- Kupferberg, I. (2010). Narrative and figurative self-construction in meaningful stories. *Linguagem em (Dis)curso*, 10 (2), 369-390. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322010000200007>

Johannesen, T., Rieber, H. y Trana., H. (1999). El teatro de títeres reflexivos. *Sistemas Familiares*, 49-60.

Colombia, Leyes y Decretos. (2006). *Ley 1098 de Infancia y la Adolescencia*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional.

Colombia, Leyes y Decretos. (2006). *Ley 1090, Código Deontológico de la Psicología en Colombia*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional.

Linares, J. (1996). *Identidad y Narrativa: la Terapia Familiar en la Práctica Clínica*. Barcelona: Paidós.

Lizcano, J. (2012). Investigación cualitativa de segundo orden y la comprensión de la realidad. *Hallazgos*, 10 (19), 149-162. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/747/1027>.

Londoño G., F. (2012). Cibernética, lenguaje y constructivismo. *Revista Universidad EAFIT*, 33 (106), 9-10. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1147/1037>

Loreto, B. (2009). Reseña de "EL MÉTODO 6. ÉTICA" de Edgar Morin. *Tiempo de Educar*, 10, 243-257. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311113164010>

Martínez, C., Cervelló, E y Moreno, A. (2012). Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 41-52.

Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6. 41-50. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf

- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4 (5), 165-180. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Minuchin, S. y Fishman, C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Niño, J. y Castañeda, A. (2010). *Redes conversacionales entre familias y escuelas*. Bogotá: MinuchinMagisterio.
- Onnis, L. (1996). *Terapia Familiar de los Trastornos Psicossomáticos*. Paidós: Barcelona.
- Ospina-Alvarado, M. y Gallo, L. (2011). Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 827 - 846. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a23.pdf>
- Pakman, M. (1995). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En Delgado y Gutiérrez (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Páramo, P. (2013). Conceptualización de los profesores sobre sus estudiantes. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 251-262.
- Pava-Ripoll, N. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: Un aporte metodológico. *Interdisciplinaria*, 32 (2), 203-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18043528001.pdf>
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.

- Pedraza, S., Perdomo, M. y Hernández, N. (2009). Terapia narrativa en la co-construcción de la experiencia y el afrontamiento familiar en torno a la impresión diagnóstica de TDAH. *Universitas Psychologica*, 8 (1), 199-214. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n1/v8n1a16.pdf>
- Porta, M. (2007). Identidad y Comunicación: identidad como estructura de sentido (1). *Question, Revista especializada en periodismo y comunicación*, 1 (13), 1-6.
- Portuois, J., & Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Reyes, T. (s.f.). Métodos cualitativos de investigación: Los grupos focales y el estudio de caso. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/Estudio%20de%20caso%20y%20grupo%20focal.pdf>
- Romero, J., Rey, A. y Fonseca, J. (2013). Construcción narrativa de relatos identitarios que favorecen la resiliencia en jóvenes con orientación homosexual. *Hallazgos*, 10 (19), 133-148. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2013.0019.08>
- Salvá, F., Oliver, F. y Comas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-142.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3 (2), 7-16. Recuperado de http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n03a01.pdf.

Secretaria de Educación de Bogotá. (s.f). Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda (IED).

Recuperado de

http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/download/488_2fb2375fb45e430a3fc4217b8c6d8d3b

Sisto, V., & Fardella, C. (2009). Control narrativo y gubernamentalidad: La producción de coherencia en las narrativas identitarias. El caso de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexible. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1300>

Sureda, I., García, F. y Monjas, M. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (2), 305-321.

Villarroel, G. y Sánchez, Ximena. (2002). Relación Familia Y Escuela: Un Estudio Comparativo en la Ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>

White, M y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

White, M. (2004). *Guías para una terapia familiar sistémica*. España: gedisa.